



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

FLÁVIA SANTANA ROCHA

**AS ENUNCIÇÕES INFANTIS NA COMPOSIÇÃO CURRICULAR DA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS SUAS ARGUMENTAÇÕES**

**VITÓRIA
2024**

FLÁVIA SANTANA ROCHA

**AS ENUNCIÇÕES INFANTIS NA COMPOSIÇÃO CURRICULAR DA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS SUAS ARGUMENTAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Godinho de Alcântara.

VITÓRIA

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R672e Rocha, Flávia Santana, 1989-
As enunciações infantis na composição curricular da proposta pedagógica de um centro municipal de educação infantil : a participação das crianças e as suas argumentações / Flávia Santana Rocha. - 2024.
225 f. : il.

Orientadora: Regina Godinho de Alcântara.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Infância. 2. Linguagem e educação. I. Godinho de Alcântara, Regina. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

FLÁVIA SANTANA ROCHA

**AS ENUNCIÇÕES INFANTIS NA COMPOSIÇÃO CURRICULAR DA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS SUAS ARGUMENTAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 6 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Regina Godinho de Alcântara
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Kézia Rodrigues Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof.^a Dr.^a Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro externo

Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Prof. Dr. Paulo Rogério Stella
Universidade Federal de Alagoas
Membro externo

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por REGINA GODINHO DE ALCANTARA - SIAPE 2230584 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 09/09/2024 às 12:06

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/986639?tipoArquivo=O>

Documento assinado digitalmente
gov.br KEZIA RODRIGUES NUNES
Data: 09/09/2024 18:47:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDA ZANETTI BECALLI
Data: 10/09/2024 12:06:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES
Data: 10/09/2024 12:52:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

AGRADECIMENTOS



Vou tecendo meus agradecimentos que se desdobram a todos(as) que acreditaram em mim e me encorajaram, *responsivamente*, na realização desse Mestrado Profissional em Educação.

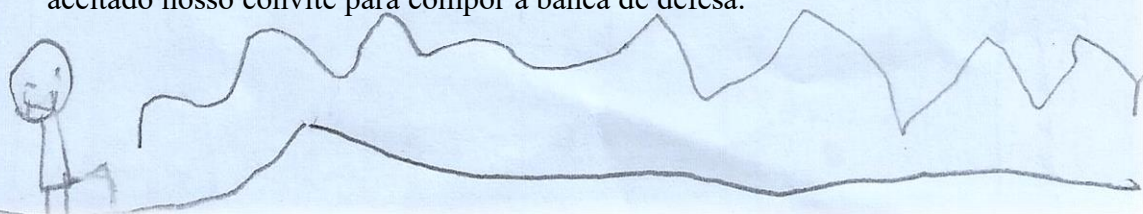
A Deus, pelas bênçãos, por conduzir meus passos e estar à frente dos obstáculos.

À querida e amiga, professora Regina Godinho de Alcântara, minha orientadora, gratidão por ter acolhido a proposta de pesquisa no meu ingresso no Mestrado e seguir junto nessa caminhada recheada de interlocuções com as crianças. Obrigada pela disponibilidade no acompanhamento deste estudo e por compartilhar do seu conhecimento acerca da perspectiva de linguagem dos estudos do Círculo bakhtiniano. Grata pela leitura atenta durante a composição dos textos. A você, professora, todo meu carinho!

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, aos professores e demais servidores que contribuíram nesse processo de formação.

Às professoras Kézia Nunes e Fernanda Becalli, agradeço pelas valiosas contribuições na qualificação desse estudo. Ao professor Luciano Vidon sou grata pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos na qualificação da pesquisa.

À professora Larissa Ferreira e ao professor Paulo Stella, gratidão por terem aceitado nosso convite para compor a banca de defesa.





As colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos de Apropriação da Língua Portuguesa; aos colegas da turma VI, carinhosamente denominada de “Maria Inês”; a Ricardo Tavares, colega egresso do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação; a Schellen Matiazzi, colega egressa do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

À Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES e à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES.

Às crianças participantes da pesquisa.

À equipe do Centro Municipal de Educação Infantil *Crianças em Ação*, em Serra/ES.

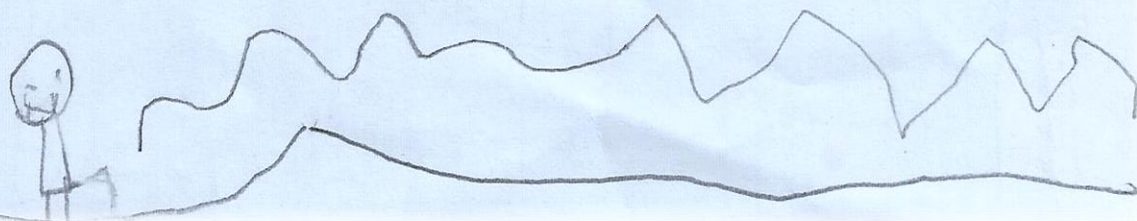
Às amigas e aos amigos, pelo apoio e incentivo.

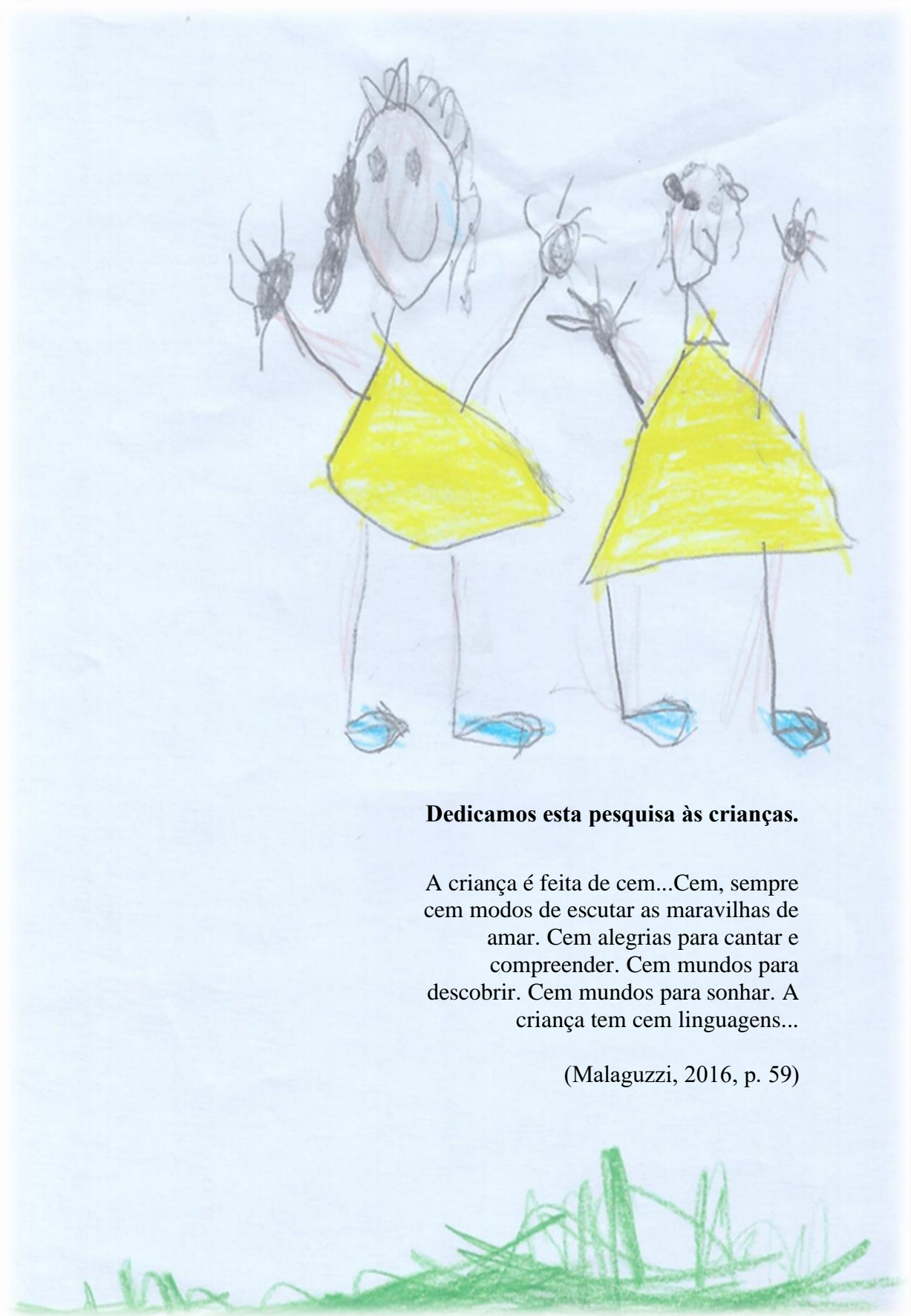
Aos familiares, pela compreensão e pelo apoio, em especial, minha mãe, meu tio, minha prima, meu esposo, minha sogra, minha comadre e minhas cunhadas.

À pequena Lydia, minha filha, com seus 6 anos de idade.

Aos que já se foram, em especial, a minha avó (*in memoriam*).

Gratidão!





Dedicamos esta pesquisa às crianças.

A criança é feita de cem...Cem, sempre
cem modos de escutar as maravilhas de
amar. Cem alegrias para cantar e
compreender. Cem mundos para
descobrir. Cem mundos para sonhar. A
criança tem cem linguagens...

(Malaguzzi, 2016, p. 59)

RESUMO

Este trabalho visa compreender possibilidades e desafios para a consideração dos enunciados infantis na composição curricular de uma Proposta Pedagógica (PP) de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do município de Serra/ES, no sentido de possibilitar a participação das crianças na produção coletiva do documento. Aposta na argumentação das crianças, por meio de seus enunciados concretos, compreendendo-as como sujeitos históricos e socialmente situados. Sob o ponto de vista teórico-metodológico, evidencia os estudos do Círculo bakhtiniano (Bakhtin, 2003, 2012, 2016; Volóchinov, 2017), os estudos das linguagens (Brait, 2001; Goulart, 2016) e da argumentação (Amossy, 2011; Azevedo, 2023), em diálogo com os estudos das infâncias (Araújo, 2005; Kramer, 1999, 1996; Sarmiento, 2002, 2008; entre outros) que compreendem a constituição das crianças *na e pela* linguagem. Constitui-se em dois movimentos principais: a) a realização de uma consulta documental (Gil, 2008), que intenta a análise do tema nos documentos nacionais para a Educação Infantil (EI), incluindo o mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no documento curricular que orienta a EI em nível local, no município de Serra/ES; e b) a realização de uma pesquisa participante (Brandão, 1999; Le Bertof, 1999), envolvendo crianças matriculadas no Centro Municipal de Educação Infantil. Com vistas à compreensão dos enunciados infantis — ancorado na perspectiva bakhtiniana — realiza um processo dialógico com os discursos produzidos pelas crianças, objetivando a descrição, a análise e a interpretação (Brait, 2006; Sobral; Giacomelli, 2016) de seus enunciados, a partir da instauração de movimentos interlocutivos— rodas de conversa, história, desenhos, passeio, minifóruns de debate e outros recursos interativos —, buscando captar dos encontros as suas percepções acerca da escola, e, para além, promovendo espaços de escuta para se pensar sobre as experiências educativas e cotidianas no CMEI. Utiliza como instrumento de registro, o *Padlet*, um mural virtual, no qual estão compartilhados os movimentos dialógicos realizados. A culminância desse percurso, é a produção de um *e-book*, livro em formato digital — como produto educacional deste trabalho — com vistas a contribuir com a Proposta Pedagógica da instituição de ensino *lócus* da pesquisa. Indica que, para a consideração dos enunciados das crianças na composição de uma proposta curricular, torna-se imprescindível que a escola as reconheça como sujeitos de direitos, que têm o que dizer e se posicionam valorativamente, bem como se comprometa, de forma colaborativa, com a sistematização de um planejamento pedagógico conjunto nesse sentido, visando à mobilização de todos os envolvidos nessa construção.

Palavras-chave: enunciação(ões); enunciados infantis; infâncias; linguagem(ns); argumentação(ões); Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to understand the possibilities and challenges in considering children's utterances in the curricular composition of a Pedagogical Proposal (PP) for a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in the municipality of Serra/ES, with the intention of enabling children's participation in the collective production of the document. It relies on children's argumentation through their concrete utterances, recognizing them as historical and socially situated subjects. From a theoretical-methodological perspective, it highlights the studies of the Bakhtinian Circle (Bakhtin, 2003, 2012, 2016; Voloshinov, 2017), studies on language (Brait, 2001; Goulart, 2016), and argumentation (Amossy, 2011; Azevedo, 2023), in dialogue with childhood studies (Araújo, 2005; Kramer, 1999, 1996; Sarmiento, 2002, 2008; among others), which understand the constitution of children through and by language. The research consists of two main movements: a) the undertaking of a document review (Gil, 2008), aiming to analyze the theme in national documents for Early Childhood Education (EI), including the most recent one, the Common National Curriculum Base (BNCC), as well as in the curriculum document guiding EI at the local level, in the municipality of Serra/ES; and b) conducting participatory research (Brandão, 1999; Le Bertof, 1999) involving children enrolled in the Municipal Early Childhood Education Center. With a view to understanding children's utterances— anchored in the Bakhtinian perspective — this work engages in a dialogic process with the discourses produced by children, aiming at the description, analysis, and interpretation (Brait, 2006; Sobral; Giacomelli, 2016) of their speech. The study proposed some interlocutive activities with the children — discussion circles, storytelling, drawing, outings, mini-debate forums, and other interactive resources — seeking to capture their perceptions of school from these encounters and, beyond that, promoting listening spaces to reflect on educational and everyday experiences at the CMEI. The research uses Padlet, a virtual board, as a recording tool, where the dialogic movements carried out were shared. The culmination of this process is the production of an e-book, a digital-format book — as an educational product of this work — aiming to contribute to the Pedagogical Proposal. This study indicates that, for children's utterances to be considered in the composition of a curricular proposal, it is essential that the school recognizes them as rights-bearing subjects who have something to say and who take evaluative stances. It underscores the primacy of systematizing a joint pedagogical planning in this regard and mobilizing all those involved in this construction.

Keywords: enunciation(s); children's utterances; childhoods; language(s); argumentation(s);
Pedagogical Proposal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>As meninas</i> , de Diego Velázquez	45
Figura 2 – <i>Idade da inocência</i> , de Joshua Reynolds.....	46
Figura 3 – Crianças trabalhando em indústria têxtil	47
Figura 4 – Soldados-índios civilizados aprisionam índios selvagens na província de Curitiba, de Jean-Baptiste Debret.....	49
Figura 5 – <i>Casa de Negros</i> , de Johann Moritz Rugendas	50
Figura 6 – A criança: aquela que é sempre vista de cima.....	52
Figura 7 – No século da criança	53
Figura 8 – O valor da infância	54
Figura 9 – O conselho de criança	62
Figura 10 – Manchete do G1 (1).....	64
Figura 11 – A Base Nacional Comum Curricular e suas versões	67
Figura 12 – Manchete do G1 (2).....	70
Figura 13 – Manchete do G1 (3).....	73
Figura 14 – terceira versão da Base Nacional Comum Curricular	76
Figura 15 – Documentos legais da Educação Infantil	77
Figura 14 – A etapa da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: arranjo curricular.....	89
Figura 15 – A organização dos campos de experiência na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.....	91
Figura 16 – Código alfanumérico na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil	92
Figura 17 – O currículo de Serra	99
Figura 18 – Mural virtual: <i>Padlet</i> (1).....	112
Figura 19 – Mural virtual: <i>Padlet</i> (2).....	113
Figura 20 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento da pesquisa.....	116
Figura 21 – Localização de Serra no Espírito Santo.....	118
Figura 22 – Principais pontos turísticos de Serra/ES (1)	119
Figura 23 – Principais pontos turísticos de Serra/ES (2)	119
Figura 24 – Capa do livro de Vasques.....	141
Figura 26 – Ilustrações do livro	142
Figura 27 – Enunciados das crianças (1).....	145

Figura 28 – Enunciados das crianças (2).....	147
Figura 30 – Enunciados das crianças (4).....	149
Figura 31 – Enunciados das crianças (5).....	151
Figura 32 – Enunciados das crianças (6).....	152
Figura 33 – Enunciados das crianças (7).....	154
Figura 34 – Enunciados das crianças (8).....	156
Figura 35 – Enunciados das crianças (9).....	157
Figura 36 – Enunciados das crianças (10).....	159
Figura 37 – Caixa de fala	162
Figura 38 – Plaquinhas com <i>emoji</i>	162
Figura 39 – Enunciados das crianças (11).....	163
Figura 40 – Enunciados das crianças (12).....	167
Figura 41 – Enunciados das crianças (13).....	169
Figura 42 – Enunciados das crianças (14).....	170
Figura 43 – Enunciados das crianças (15).....	171
Figura 44 – Enunciados das crianças (16).....	173
Figura 45 – Enunciados das crianças (17).....	174
Figura 46 – Enunciados das crianças: G5 B (18)	177
Figura 47 – Enunciados das crianças: G5 C (19)	178
Figura 48 – Enunciados das crianças: G5 D (20)	180
Figura 49 – <i>e-book</i>	186

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fachada com vista para o estacionamento.....	122
Fotografia 2 – Fachada da entrada principal	122
Fotografia 3 – Participação de pais, crianças e profissionais no <i>Dia da Família</i>	123
Fotografia 4 – Momentos de interação no <i>Dia da Família</i>	124
Fotografia 5 – Apresentação das crianças no <i>Dia da Família</i>	124
Fotografia 6 – Produção das crianças: <i>Mural do olhar</i>	125
Fotografia 7 – Produção das crianças: <i>Mural do sorriso</i>	125
Fotografia 8 – Mural coletivo de fotografias com as famílias.....	126
Fotografia 9 – Equipe da escola.....	127
Fotografia 10 – Arquitetura do CMEI.....	128
Fotografia 11 – Portão principal	129
Fotografia 12 – Área externa.....	129
Fotografia 13 – Campo de futebol.....	130
Fotografia 14 – Campo de futebol <i>society</i>	130
Fotografia 15 – Tema do projeto institucional do CMEI	131
Fotografia 16 – Pátio coberto integrado ao refeitório	132
Fotografia 17 – Refeitório	132
Fotografia 18 – Pátio coberto	133
Fotografia 19 – Pátio descoberto	133
Fotografia 20 – Anfiteatro	134
Fotografia 21 – Parquinho.....	134
Fotografia 22 – Pátio.....	135
Fotografia 23 – Chuveiros.....	135
Fotografia 24 – Guarda-corpo	136
Fotografia 25 – Movimentos de escuta e diálogo com as crianças.....	182

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Produções acadêmicas de referência	207
Quadro 2 – Produções acadêmicas nacionais	210
Quadro 3 – Produções acadêmicas locais	213
Tabela 1 – Levantamento quantitativo das pesquisas selecionadas: produções nacionais.....	25
Tabela 2 – Levantamento quantitativo das pesquisas selecionadas: produções locais	36
Tabela 3 – Participantes da pesquisa.....	137

LISTA DE SIGLAS

AEC	Atividades Extracurriculares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC- EI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOPEIES	Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo
FOPALES	Fórum Permanente de Leitura e Escrita do Espírito Santo
GEF	Gerência de Ensino Fundamental
GEFOR	Gerência de Formação Continuada
GEI	Gerência de Educação Infantil
GEPALP	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos de Apropriação da Língua Portuguesa

IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MPBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
PMS	Prefeitura Municipal de Serra
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PPGEH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEDU	Secretária Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento
TPE	Movimento Todos pela Educação

SUMÁRIO

SUMÁRIO

1 INICIANDO O DIÁLOGO.....	17
2 DIÁLOGO COM AS PESQUISAS	23
2.1 PRODUÇÕES NACIONAIS.....	23
2.2 PRODUÇÕES LOCAIS.....	35
3 OS AUTORES QUE SUBSIDIARAM NOSSO ESTUDO: DIÁLOGOS COM E ENTRE ELES	43
3.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS	44
3.2 INFÂNCIA E LINGUAGEM.....	51
3.3 ENUNCIADOS INFANTIS COMO ENUNCIADOS CONCRETOS	55
3.4 DIALOGICIDADE, DISCURSIVIDADE E ARGUMENTAÇÃO	60
4 OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	64
4.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: HISTÓRICO E VERSÕES	64
4.2 A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGO COM DOCUMENTOS PRECEDENTES E PRESSUPOSTOS ASSUMIDOS.....	77
4.2.1 A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: estrutura e organização	88
4.2.2 A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (terceira versão) e o desenvolvimento da(s) linguagem(ns).....	93
4.3 O DOCUMENTO CURRICULAR DE SERRA/ES (2008)	98
5 O PERCURSO METODOLÓGICO ELENCADE	106
5.1 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	106
5.2 A METODOLOGIA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DIALÓGICO DISCURSIVO	108
5.3 A PESQUISA PARTICIPANTE.....	111
5.3.1 O locus da pesquisa	117
5.3.2 A caracterização dos espaços da instituição	128
5.3.3 Os participantes da pesquisa.....	136
5.4 COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS: OS MOVIMENTOS DIALÓGICOS E OS ENUNCIADOS INFANTIS.....	140
5.4.1 A contação de história e o diálogo sobre ela: roda de conversa	141

5.4.2 O passeio pelo CMEI e a conversa sobre a escola	150
5.4.3 Os minifóruns de debate	162
5.4.4 As rodas de conversa sobre a pesquisa desenvolvida e os movimentos interlocutivos instaurados	176
6 O E-BOOK: PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA	186
7 COM A PALAVRA, A PESQUISADORA: ENUNCIADOS DE UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA.....	189
REFERÊNCIAS.....	192
APÊNDICE A – SOBRE A VIDA DE BAKHTIN (1895-1975).....	205
APÊNDICE B – SOBRE O CÍRCULO DE BAKHTIN	206
APÊNDICE C – PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE REFERÊNCIA.....	207
APÊNDICE D – PRODUÇÕES ACADÊMICAS NACIONAIS	210
APÊNDICE E – PRODUÇÕES ACADÊMICAS LOCAIS.....	213
APÊNDICE F – SOBRE A RECEPÇÃO DO PENSAMENTO BAKHTINIANO	215
APÊNDICE G – ALGUMAS DAS PRINCIPAIS OBRAS DO CÍRCULO BAKHTIANO	216
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS.....	217
APÊNDICE I – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ DAS CRIANÇAS	220
APÊNDICE J – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA CRIANÇAS DO CMEI.....	221

PALAVRAS PRELIMINARES

Fonte: Aatoria C2 G5 B (2024).

1 INICIANDO O DIÁLOGO

Iniciei¹ o meu percurso acadêmico estudando no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) entre os anos de 2008 e 2012. Durante essa formação inicial, no 6º período de curso, vivenciei meu primeiro contato com as crianças da Educação Infantil (EI) ao realizar estágio em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado na própria Universidade, no campus de Goiabeiras, em Vitória/ES. Efetivamente na carreira profissional como professora regente², nessa proximidade com as crianças pude, de fato, compreender o quanto elas argumentam de forma ativa sobre o que pensam, sentem, imaginam de si, do outro e de suas experiências vividas.

Com esse entendimento, considerando as experiências apresentadas, ao pensar na etapa da Educação Infantil, cujo foco é o atendimento educacional a crianças de 0 a 5 anos de idade, observei que a Proposta Pedagógica (PP) como um documento curricular balizador das práticas educativas, em grande medida, é produzida pelos profissionais da escola, sendo, portanto, ainda pensada para crianças e realizada por adultos, o que limita a participação delas, deixando-as à parte dessa composição.

Logo, desconsidera-se a escuta de seus enunciados nesse importante movimento de produção do documento, a qual deveria promover a interação, o diálogo e a participação dessas crianças na sua construção, o que não se efetiva na prática. Segundo Kramer (1997, p. 21), uma Proposta Pedagógica revela os valores que a constituem e “[...] precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos — crianças e adultos, professores/educadores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral”. Nas palavras da autora, o documento é situado na realidade a que se destina e “[...] toda proposta precisa partir de uma concepção de infância como categoria social, compreendendo a criança inserida na história e na cultura” (Kramer, 1997, p. 21).

Abordando essa temática, Vasconcelos (2014, p. 169) ressalta que a composição da Proposta Pedagógica é “[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento

¹ A partir deste momento, utilizo no texto a primeira pessoa do singular (eu) para dialogar sobre minhas experiências acadêmica e profissional.

² Por meio de concurso público para a Educação Infantil, fui efetivada em 2012 na Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES, no cargo doravante PI. Posteriormente, em 2014, efetivada na Prefeitura Municipal de Serra/ES, no cargo doravante MaPA.

participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”.

Dito isso, depreendemos que um dos desafios da/na Educação Infantil, está, ainda, relacionado às práticas que, de certo modo, são pautadas no discurso sobre as crianças como “pequenas”, “menores” e “imaturas” que, por vezes, são advindas da perspectiva do adulto na crença da não necessidade de incluí-las nas decisões coletivas acerca das atividades desenvolvidas dentro das escolas e, por consequência, essa compreensão reverbera em processos nos quais os direitos das crianças e as suas potencialidades são subestimadas.

Desse modo, compreender as relações que se constituem entre crianças, profissionais e famílias no processo de construção do documento, no qual todos estão envolvidos na tomada de decisões de maneira compartilhada, é também pensar em ações planejadas de maneira que os participantes se sintam sujeitos responsivos e responsáveis ³por essa composição.

Araújo (2005) afirma que construir uma educação a partir das infâncias, a partir e com a criança é possibilitar e legitimar o seu reconhecimento como sujeito de direitos, sobretudo se pensarmos a importância de uma participação mais ativa na escola. A autora pontua ainda que, para garantir que elas sejam percebidas num espaço público compartilhado, é necessário afirmar suas diferenças sem tratá-las com indiferença, pois “[...] somente desse modo, podemos falar de uma educação que inclui a criança e a infância e, assim, podemos garantir-lhe a palavra como algo dotado de sentido, validade e representação na construção de uma história comum, de um mundo compartilhado” (Araújo, 2005b, p. 75).

Neste sentido, valorizar a palavra (linguagens) e a participação das crianças, por meio de diálogos responsivos e, a partir das relações estabelecidas ver axiologicamente o seu mundo, exige de nós, adultos, uma atitude de responsividade para com o outro, ou seja, de alteridade, pois somente assim a palavra da criança será uma espécie de ponte lançada na produção de algo em comum (Volóchinov, 2017).

³ O posicionamento responsivo e responsável na perspectiva do bakhtiniana refere-se à forma como o sujeito se posiciona e responde ativamente aos outros enunciados, assumindo uma atitude responsável, reconhecendo o *outro* como seu interlocutor. Os enunciados nunca são definitivos, estão sempre abertos a novas respostas e posicionamentos. Essa responsividade compreende uma atitude ativa e dialógica do sujeito em relação aos enunciados e aos próprios enunciados.

Acreditamos, pois, que instaurar um movimento de escuta e de diálogo com as crianças é considerar, ao encontro da perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2003, 2012, 2016; Volóchinov, 2017), o seu projeto de dizer, ou seja, a palavra do outro quer ser ouvida e compreendida. Volóchinov (2017) nos coloca que o posicionamento dos sujeitos, estão relacionados ao projeto de dizer, isto é, a sua intenção enunciativo-discursiva.

Nesse contexto, compreendendo a necessidade de se estabelecer um lugar de interlocução com a criança dentro do contexto escolar, no sentido de que sua(s) linguagem(ns) seja(m) não apenas ouvida(s), mas considerada(s) como plena(s) de sentido(s) e direito(s), surgem algumas questões que urgem serem problematizadas e mais bem compreendidas:

- a(s) linguagem(ns) das crianças, como enunciados concretos, têm sido consideradas no contexto da própria dinâmica do ambiente escolar?;
- Quais os movimentos podem ser constituídos no sentido de se considerar as enunciações infantis, apostando em sua legitimidade nessa composição?;
- A escola tem incentivado e permitido que esses movimentos se instaurem?;
- E os documentos curriculares oficiais, o que nos dizem a esse respeito?;
- Em termos de concepções de criança, língua e linguagem, como o último documento curricular oficial se posiciona?;
- Como a(s) linguagem(ns) infantil(s) é(são) considerada(s) na composição do último documento curricular oficial?.

Seguindo a trajetória de minha docência, a atuação no município de Serra/ES em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) despertou meu interesse sobre a participação das crianças na composição curricular da Proposta Pedagógica (PP), tendo em vista a necessidade da instituição na construção do seu documento. Ao identificar a demanda do CMEI de Serra/ES, no meu lugar responsivo e responsável de professora, esta proposta de pesquisa surgiu e, nesse sentido, o mestrado se apresentou como uma possibilidade de ampliar meus conhecimentos sobre o presente tema.

Assim, na busca pela formação continuada articulada à pesquisa e à extensão, tive acesso ao edital de processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, doravante PPGPE, vinculado à UFES, e, instigada pela proposta do curso que visa à formação de profissionais da Educação Básica como mestres e doutores em Educação, na modalidade profissional, candidatei-me à seleção do programa.

Ao ingressar no mestrado, algumas reflexões sobre o ponto de partida da pesquisa foram dialogadas com minha orientadora. A partir daí, a pesquisa foi assumida coletivamente⁴. Paralelamente aos estudos do mestrado, participamos do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos de Apropriação da Língua Portuguesa, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (GEPALP/CNPq/UFES)⁵, por meio do qual nos aproximamos dos estudos sobre os processos enunciativo-discursivos de Bakhtin, Volóchinov e o Círculo de Bakhtin⁶ (2003, 2010, 2012, 2016, 2017).

Mediante a trajetória acadêmica e profissional apresentadas e as problemáticas instigadas por ela, esta pesquisa objetiva **compreender possibilidades e desafios para a consideração dos enunciados infantis na composição da Proposta Pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil, no sentido de possibilitar a participação das crianças na produção do documento.**

Com a finalidade de balizar teórica e metodologicamente nosso estudo, dialogaremos, para além do referencial bakhtiniano, com os estudos de Agamben (2005), Ariès (1981), Araújo (2005); Chambouleyron (1992); Cohn (2013); Del Priore (1992); Hermida (2021); Hernandez-Piloto (2008); Kohan (2003, 2005), Kramer (1999, 1996), Sarmiento (2002, 2008) e Souza (1994, 1996, 2016), no que se refere aos estudos das infâncias; de Brait (2001), Brait e Melo (2005) quanto à compreensão dos enunciados infantis como enunciados concretos; de Amossy (2011), Azevedo *et al.* (2023), Brait (2001) e Goulart (2016), no que tange à dialogicidade, a discursividade e a argumentação; de Brait (2006) e Sobral e Giacomelli (2016), no que se refere ao processo dialógico instaurado com as crianças, visando a descrição, análise e interpretação dos enunciados produzidos durante a pesquisa; de Gil (2008) no que se refere à realização da consulta documental; e de Brandão (1999) e Le Boterf (1999) no que tange à pesquisa participante.

Objetivando a melhor organização do nosso texto, para além desta introdução, na seção *Iniciando os diálogos*, apresentamos nosso percurso acadêmico e profissional e o objetivo principal da pesquisa; seguidamente, em *Diálogo com as pesquisas*, estabelecemos um diálogo com outras pesquisas que colocaram em evidência a nossa temática e elencamos os objetivos

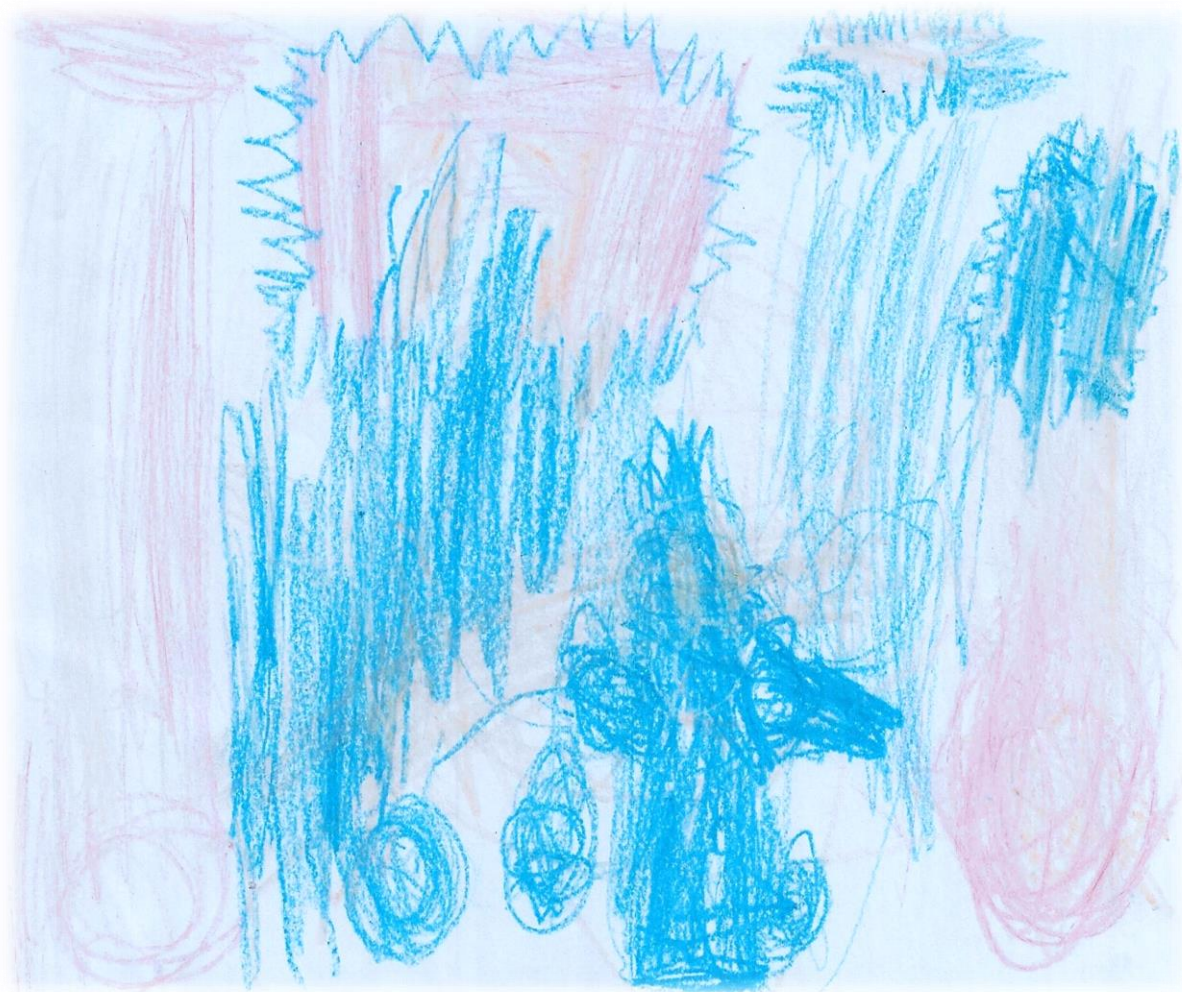
⁴ A escrita do texto assumirá a primeira pessoa do plural (nós).

⁵ Grupo de estudos e pesquisas voltado aos processos de apropriação da linguagem e suas variedades linguísticas: por uma perspectiva discursiva. Coordenado pela professora doutora Regina Godinho de Alcântara. Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/1101713319008913>.

⁶ Sobre a vida de Bakhtin (APÊNDICE A) e sobre o Círculo de Bakhtin (APÊNDICE B).

específicos deste trabalho; na seção *Os autores que subsidiaram nosso estudo: diálogos com e entre eles*, empreendemos um movimento dialógico com autores que embasam a nossa investigação; na seção posterior, *Os documentos curriculares da Educação Infantil*, iniciamos a nossa consulta documental, com a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do documento curricular que orienta a Educação Infantil, em nível local; a seguir, na seção *O percurso metodológico elencado*, apresentamos nossa metodologia, o percurso da pesquisa, o CMEI e os participantes e o *Padlet* — mural virtual — que se constituiu como um instrumento de produção de dados, com o propósito de registrar e compartilhar os movimentos dialógicos realizados com as crianças na pesquisa; seguidamente, na seção intitulada *Com a palavra, as crianças: os movimentos dialógicos e os enunciados infantis*, intentamos evidenciar os movimentos interlocutivos da pesquisa, bem como destacamos a etapa da descrição, análise e interpretação dos enunciados das crianças, prosseguindo com os apontamentos por elas apresentados durante os diálogos instaurados; na seção *O e-book: produto educacional da pesquisa*, apresentamos o produto educacional originado deste trabalho que se materializou em um livro em formato digital; ao final do texto, na seção *Com a palavra, a pesquisadora: enunciados de uma experiência dialógica*, destacamos algumas considerações que se nos apresentaram como relevantes mediante todo o estudo realizado.

REVISÃO DE LITERATURA



Fonte: Aatoria C3 G5 B (2024).

2 DIÁLOGO COM AS PESQUISAS

Nesta seção, apresentamos o diálogo realizado com pesquisas correlatas a nosso tema de estudo, após uma busca por trabalhos nacionais e locais, visando evidenciar o que tem sido produzido academicamente acerca das infâncias e das linguagens, bem como da participação das crianças na produção de currículos que tenham como foco a composição curricular de Propostas Pedagógicas (PP) na Educação Infantil.

Para esse momento, foram organizadas duas seções: produções nacionais e produções locais. Seguidamente, realizamos um levantamento bibliográfico nas principais bases de pesquisas: em âmbito nacional, nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, doravante CAPES, e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, doravante BDTD; em âmbito local, nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação, acadêmico e profissional, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da mesma universidade e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

2.1 PRODUÇÕES NACIONAIS

Para consulta dos trabalhos, em âmbito nacional⁷, recorreremos aos portais de periódicos da CAPES⁸ e do banco de pesquisas da BDTD⁹, concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por reunirem teses e dissertações defendidas nas instituições de ensino e pesquisa em todo o país.

Dando início à busca nas bases mencionadas, por intermédio de filtros de pesquisa, elencamos alguns critérios para a seleção dos trabalhos, entre os quais foram considerados: a) o tipo de publicação, entre teses e dissertações; b) a área de concentração em educação; c) o campo de estudo, na etapa da Educação Infantil; d) o ano de defesa, entre 2009 e 2023; e) os títulos próximos ao nosso tema de pesquisa.

⁷ Nosso levantamento foi realizado entre os meses de novembro de 2022 e janeiro de 2023.

⁸ CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 31 jan. 2023.

⁹ IBICT. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br>. Acesso em: 31 jan. 2023.

Vale destacar que, quanto ao critério relacionado ao ano de defesa, optamos por fazer um recorte temporal a partir de 2009, por constituir um marco importante para a educação devido à publicação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, doravante DCNEI, como documento orientador à Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2018), responsável por reunir princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização das Propostas Pedagógicas e curriculares dessa primeira etapa da Educação Básica.

Seguidamente, listamos como descritores as seguintes categorias: a) Enunciação(ões) infantil(s)/Enunciado(os) da(s) criança(s); b) Infância(s) e Educação Infantil; c) Proposta Pedagógica e Educação Infantil; d) Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil¹⁰; e) Currículo(s) e Infância(s); f) Participação das crianças; g) Argumentação(ões) infantil(s)/Argumentação(ões) da(s) criança(s).

Prosseguindo na busca pelos sete descritores apresentados, verificamos em cada um deles um grande volume de trabalhos produzidos na educação, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, acadêmicos e profissionais, que nos permitiu ter um panorama das pesquisas realizadas por meio das categorias elencadas. Na seleção dos trabalhos, escolhemos ao todo 11 estudos para compor a nossa revisão de literatura, dentre os quais foram apresentados e dialogados com nossa pesquisa nas seções de produções nacionais e locais.

Com os trabalhos já selecionados, realizamos uma leitura mais aprofundada de seus textos, no que tange aos resumos e objetivos (geral e específicos), à metodologia e aos participantes das pesquisas. Como havia reincidência de trabalhos nos dois portais, grande parte aparecendo tanto em uma base quanto em outra, optamos pela apresentação dos trabalhos em conjunto, sem especificação de portal em particular.

¹⁰ Incluímos o termo “Projeto Político Pedagógico”, porque a expressão ainda é referenciada na produção dos documentos curriculares. Alguns estudos consideram a necessidade de ressaltar o termo “Político” por observarem que as ações educativas não são neutras. Neste sentido, a nossa pesquisa toma como referência a expressão “Proposta Pedagógica”, utilizada nos documentos oficiais da educação, entre os quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996a), o documento *Propostas Pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, elaborado pelo Ministério da Educação (Brasil, 1996b), e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010). Ainda que na denominação “Proposta Pedagógica” o termo “Político” não seja explicitado, o documento tem sua dimensão política que remete às concepções de educação, sujeito(s), cultura(s) e infância(s), bem como o compromisso com a formação social da(s) criança(s).

A partir da seleção dessas pesquisas, encontradas em cada descritores, organizamos o quantitativo de trabalhos na Tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento quantitativo das pesquisas selecionadas: produções nacionais

Descritores	Teses	Dissertações
Enunciação(ões) infantil(s) / Enunciado(os) da(s) criança(s)	-	2
Infância(s) e Educação Infantil	-	-
Proposta Pedagógica e Educação Infantil	-	-
Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil	-	2
Currículo(s) e Infância(s)	5	1
Participação das crianças	-	1
Argumentação(ões) infantil(s) / Argumentação(ões) da(s) criança(s)	-	-
Quantidade total de pesquisas	11	

Fonte: Elaboração da autora (2023).

No levantamento, composto pelos 11 trabalhos advindos desses descritores, encontramos nos descritores a) Enunciação(ões) infantil(s)/Enunciado(os) da(s) criança(s), duas pesquisas¹¹ que serão referenciadas na seção de produções locais. Observamos que os estudos localizados trazem em evidência o conceito de enunciados em correlação aos estudos das infâncias. Embora as poucas pesquisas, ainda recentes na Educação Infantil, é visível o empenho de pesquisadores(as) em problematizar discussões sobre a temática. Nos descritores b) Infância(s) e Educação Infantil e c) Proposta Pedagógica e Educação Infantil, constatamos um volume de pesquisas, embora também, tenhamos evidenciado uma incipiência de trabalhos que dialogassem com nossa pesquisa. Tendo em vista essa lacuna, compreendemos, pois, que há uma originalidade acerca de nosso tema em questão.

Empreendendo a busca nos descritores d) Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil, foram localizadas duas dissertações (Pimentel, 2013; Silva, S., 2020). Nos descritores e) Currículo(s) e Infância(s), selecionamos uma dissertação (Silva, R., 2020) e cinco teses (Camões, 2019; Maletta, 2017; Monteiro, 2014; Soares, 2020; Trois, 2012) e no descritor f) Participação das crianças, encontramos uma dissertação (Lira, 2017).

¹¹ LOBOS, Juliana Sanches Paoliello. **O Dever-docência das “Pessoas Grandes”, agenciados pelos devires-menores do povo-criança**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016; ALVES, Eriadnes de Souza Rangel. **O dever-criança da docência na produção curricular da Educação Infantil de Serra/ES**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

Diante do exposto, foi possível verificar a incidência de mais trabalhos que se aproximaram do tema de nossa pesquisa nos descritores e) Currículo(s) e Infância(s). Constatamos, também, poucos trabalhos nos descritores d) Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil.

Relativamente à busca nos descritores g) Argumentação(ões) infantil(s)/ Argumentação(ões)da(s) criança(s), verificamos uma insuficiência quanto aos estudos relacionados a essa temática na Educação Infantil, observando uma lacuna que precisa ser alavancada nas produções acadêmicas. Isso posto, encontramos nos portais da CAPES e da BDTD, no campo de estudos de Letras, Linguística e Língua Portuguesa, algumas pesquisas que se dedicaram aos estudos sobre argumentação, sendo quatro realizadas com crianças (Cury, 2011; Vieira, 2011; Vieira, 2015; Ricci, 2010); quatro sobre argumentação com foco na produção de textos com crianças (Azevedo, 2002; Ferro, 1997; Neves, 2021; Siqueira, 2012); três no que se refere à argumentação na produção escrita de textos com outros sujeitos de investigação (Grecco, 2017; Schaeffer, 2023; Vidon, 2003). Com a leitura breve desses estudos, consideramos trazê-los como referências em nossa pesquisa no Quadro 1 (APÊNDICE C).

Dando sequência, para compor o diálogo com as pesquisas, organizamos os trabalhos no Quadro 2 (APÊNDICE D). A partir da análise do referido quadro, constatamos que os trabalhos foram defendidos a partir do ano de 2012, sendo sete de instituições públicas e duas de instituições privadas, localizados em diferentes regiões do país: Sul (Lira, 2017; Trois, 2012), Sudeste (Camões, 2019; Maletta, 2017; Silva, S., 2020; Silva, R., 2020; Soares, 2020), Nordeste (Monteiro, 2014) e Centro-oeste (Pimentel, 2013).

As linhas de pesquisas estão inseridas em: Estudos Sobre Infâncias (Trois, 2012); Estudos e Pesquisas em Infância e Educação (Pimentel, 2013); Currículo (Silva, R., 2020); Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas (Lira, 2017); Currículos, Culturas e Diferenças (Soares, 2013); Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura (Camões, 2019); Educação Escolar (Silva, S., 2020); Educação escolar: Políticas e Práticas Curriculares, Cotidiano e Cultura (Maletta, 2017); e Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (Monteiro, 2014).

Iniciando os diálogos, selecionamos o estudo de S. Silva (2020), defendida na UNICAMP, com o título “*Agora estávamos juntas*”: *tecituras e imagens de um Projeto Político Pedagógico*. Essa pesquisa se aproxima de nosso estudo por ser uma dissertação de mestrado profissional. O objetivo desse trabalho é a ação conjunta da autora com as crianças e as professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo/SP, que empreendem a produção de

um filme, cujos registros coadunam com o movimento de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) a partir da adesão de um programa conhecido como “Cinema & Educação: experiência do cinema na escola de Educação Básica”. Os papéis de autorias tanto das docentes quanto das crianças são destacados na elaboração do PPP, segundo nos coloca a autora:

A concepção de autorias do PPP é, portanto, contrária à sobreposição individual, ou à somatória de diversas autorias. São autorias que agregam as diferentes contribuições (das docentes e das crianças), as quais, nas discussões e negociações coletivas, transforma-se em uma outra coisa, diferente das parcelas individuais. As autorias se produzem no coletivo, como ideias vindas da equipe e das crianças e que são transformadas em um comum, em autorias coletivas, por isso está imbricada com as produções e criações das crianças e da equipe. Elas se formam com os dissensos que cada um traz, tornando-a um comum, e passam a ser constantemente atualizadas pelas professoras e, posteriormente, pelas crianças (Silva, S., 2020, p. 122).

Tal como nossa pesquisa, que busca a instauração de movimentos de interlocução com as crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) para a composição da Proposta Pedagógica, esse estudo também aposta em diferentes espaços de escuta e de diálogo, como a constituição de reuniões com as crianças e de outros movimentos relativos às atividades desenvolvidas no Projeto Cinema e no Projeto Ateliês que corroboraram a participação ativa dessas crianças na construção do referido PPP. Nesse sentido, a autora ressalta:

Com o **Projeto Ateliês**, vivemos esta experiência de mão dupla ao construir uma proposta que, embora iniciada pelas ideias das educadoras, foi ressignificada e aprimorada pelas crianças. Muitas vezes não sabíamos como resolver um problema ou achávamos que nossas ideias eram pouco criativas, e alguém (em especial a professora Zirlene) propunha: “vamos perguntar às crianças”. Incrível como as ideias delas são mais elaboradas e inventivas que as nossas! Outro aspecto que nos surpreende é a capacidade de auto-organização das crianças. (...) Na **Reunião com as crianças** representantes trazem uma síntese das ideias e avaliações discutidas previamente com sua turma, como o que gostam e não gostam no CEI, avaliação da Festa da Família e sugestões para: festas de aniversariantes do mês, resolução de problemas, melhoria da escola, alimentação, entre outros. Muitas das ideias nos eram inusitadas, aspectos que nunca havíamos pensado. Observamos que as crianças sugeriam ideias inspiradas nas mídias, principalmente de desenhos animados, mas também, com inventividade, propunham ideias autorais, impensáveis por nós, adultas (Silva, S. P., 2020, p. 36-38, grifo nosso).

Esse estudo dialoga com nossa pesquisa, pois acreditamos, como S. Silva (2020), que a participação da criança seja potencializada na escola, incluindo os seus enunciados na composição de currículos na Educação Infantil. Seu trabalho é relevante para se pensar:

Quais políticas educacionais colaboram ou dificultam a construção do PPP em uma perspectiva coletiva e autoral? O que significa a experiência do trabalho coletivo? Reconhecemos e valorizamos as autorias docentes e infantis na construção do PPP? e como isso afeta, enquanto experiência, as práticas dos profissionais ao produzir e/ou reformular esse documento? (Silva, S., 2020, p. 9).

Nesse sentido, a autora faz críticas em relação à falta de espaços e tempos de diálogo entre crianças, profissionais e famílias dentro das instituições escolares. Além disso, a pesquisadora ressalta também a necessidade de uma constante reflexão sobre a concepção de educação, de infâncias, de crianças, assim como sobre o papel dos(as) professores(as) na produção desse importante documento curricular que é o PPP.

Na dissertação de R. Silva (2020), intitulada *O currículo integrador da infância Paulistana: desafios e possibilidades*, apresentada na PUC-SP, a autora analisa a implementação de um documento curricular, produzido pela Secretária Municipal de Educação (SME) de São Paulo/SP. Essa pesquisa discute os desafios na construção de um currículo integrador que considere bebês e crianças em sua plenitude, compreendendo a educação como garantia de direitos que incluem a vida, a cultura e a escola.

Esse estudo constituído a partir de uma formação continuada com um grupo de docentes busca compreender quais ações do currículo integrador se articulam com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) e no que elas convergem no que tange à educação das crianças e das infâncias. A autora promove espaços de escuta e de diálogo com os professores, subsidiando reflexões sobre o documento na organização de vivências institucionais com bebês e crianças na Educação Infantil e nas suas diferentes transições.

Olhar para um currículo que considera bebês e crianças sujeitos potentes e coconstrutores desse currículo é poder olhar para um currículo que considera as experiências vividas por esses autores como fundamentais no seu processo de construção. Pensar em uma escola que tenha como prioridade a escuta de bebês e crianças, que se dá através das diferentes maneiras de se expressarem, é pensar em um espaço capaz de fazer seus atores se sentirem pertencentes ao ambiente que se revela (Silva, R., 2020, p. 21).

O trabalho da autora, assim como de S. Silva (2020), provoca reflexões sobre tempos, espaços e materialidades como contextos relevantes na implementação de um currículo integrador para as infâncias. R. Silva (2020) defende que, em uma relação de *coconstrução*¹², as ações devem ser planejadas e pensadas a partir de interesses e necessidades dos bebês e das crianças, em que todos os atores envolvidos sejam autores do currículo em construção.

¹² Alguns termos destacados em itálico no corpo do texto desta Revisão de Literatura referem-se a conceitos teórico-metodológicos que embasam os escritos produzidos pelos autores(as) elencados(as) para o diálogo com nosso estudo.

A pesquisa apresenta pontos que se aproximam e se distanciam de nosso estudo, mas compreendemos que se correlacionam. Os nossos trabalhos se tornam próximos porque realizamos uma consulta documental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em outros documentos curriculares da Educação Infantil, incluindo a Orientação Curricular do município de Serra/ES, *locus* deste estudo, para se pensar as infâncias. Nossa pesquisa também faz um cotejo entre as três versões da BNCC, compreendendo o que propõe o documento acerca da Educação Infantil, das concepções de infâncias e de crianças, bem como apresentamos o que tem se discutido nessa etapa de ensino no que concerne os processos enunciativo-discursivos das crianças.

Relativamente aos pontos que diferenciam nossas pesquisas, destacamos os objetivos e os sujeitos participantes, ou seja, nosso trabalho objetiva um diálogo responsivo com as crianças, com vistas à produção de uma Proposta Pedagógica. A partir da instauração de movimentos interlocutivos, buscamos socializar com o CMEI, os enunciados dessas crianças, almejando a composição do referido documento curricular.

Mediante essas observações, tal como R. Silva (2020), ressaltamos também a importância de estarmos disponíveis para a escuta do outro e do diálogo com o outro na construção do currículo como bem comum. A partir desse movimento, concordamos com a autora, que é possível estabelecer vínculos com diferentes atores da escola, para que possam se sentir pertencentes ao ambiente que se revela, fortalecer a participação e valorizar a autoria e o protagonismo de cada um no processo de *coconstrução*.

A pesquisa de Lira (2017), intitulada *A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil*, apresentada na UFRN, aborda a relevância da participação das crianças na organização de práticas educativas e curriculares. Esse trabalho se aproxima de nossa pesquisa, bem como dos estudos de S. Silva (2020), Monteiro (2014) e Pimentel (2013), os quais serão apresentados seguidamente, ao analisar os modos de participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil.

Para análise, a autora se baseia teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e de dialogismo do Círculo de Bakhtin. Vale ressaltar que nossa pesquisa também parte da relação dialógica com as crianças reconhecendo a sua participação responsável e responsiva na produção da Proposta Pedagógica. O estudo ressalta a importância de perceber

as crianças como sujeitos com suas especificidades históricas, sociais e culturais. Isso posto, a pesquisa destaca que a participação das crianças no desenvolvimento no currículo envolve

[...] direito a ter voz, tomar parte ativamente das decisões que as envolvem, inclusive na definição de políticas educacionais, expressar opiniões acerca de assuntos de seu interesse, fazer escolhas e proposições relativas às situações que integram seu dia a dia nas instituições, pensar criticamente e com autonomia, relacionar-se em grupos, assumir responsabilidades que lhe sejam possíveis, ser ativa e responsável nos espaços que ocupa, experimentar e conhecer práticas da cultura (Lira, 2017, p. 16).

Nesse sentido, coadunamos com a autora que as crianças precisam ter visibilidade nas ações desenvolvidas nas escolas, que suas vozes sejam efetivamente consideradas nos currículos em composição, reverberando assim na construção de um currículo pensado por todos e não somente para as crianças.

O estudo de Pimentel (2013), intitulado *Infâncias e direito das crianças na Educação Infantil: análise a partir do Projeto Político Pedagógico*, vinculada à UFG, objetiva compreender se o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento efetivo na promoção dos direitos da criança na Educação Infantil, considerando o que prescrevem os documentos oficiais que regulamentam essa etapa de ensino. Nossa pesquisa se aproxima desse trabalho porque compreende a ideia de participação como um direito, uma vez que a criança é um sujeito situado social, cultural e historicamente, constituindo-se por meio da(s) linguagem(ns) e das interações dialógicas que estabelecem socialmente.

Assim como nos trabalhos de Camões (2019) e Maletta (2017) que serão apresentados a seguir, corroboramos as contribuições da autora sobre a necessidade de mais discussões, contemplando nas pautas das políticas educacionais da/para a Educação Infantil a perspectiva da criança cidadã, responsiva e responsável. A pesquisadora ainda ressalta que a construção do PPP seja adequada aos interesses e às necessidades infantis, visando priorizar a função da Educação Infantil como formadora de indivíduos autônomos e preparados para o exercício da cidadania.

Para Pimentel (2013, p.128), “[...] uma instituição não pode de forma alguma caminhar sozinha, e caminhar bem se não construir um Projeto Político Pedagógico envolvendo todos que dela participam, ainda que de formas variadas”. Corroborando o que enfatiza a autora, entendemos que um documento curricular deve ser pensado a partir da criança. Essa concepção também é igualmente defendida no trabalho de Monteiro (2014), que destaca a necessidade de implementação de práticas que promovam a participação e a escuta de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, incluindo as crianças.

Seguindo a mesma perspectiva, nossa pesquisa dialoga com esses trabalhos porque evidencia a participação das crianças a partir de diferentes movimentos de interlocução, como rodas de conversas, minifóruns de debate e outros espaços de escuta e de diálogo, com vistas à produção de uma Proposta Pedagógica que inclua os seus enunciados e considere o que elas pensam e desejam para sua escola.

Na tese de Soares (2020), apresentada na UFMG, com o título *Devir-selvagem da criança na educação infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa*, o currículo é entendido como um território de possibilidades no que tange a um aprender inventivo da criança em seu *devir-selvagem*. Esse estudo parte da compreensão do *currículo-quintal* para pensar o currículo escolar como “[...] um território onde o movimento da infância está sempre presente, aberto à experimentação, um currículo inventivo, que possibilita *transver* as formas do mundo para brincar com as forças que fazem a vida extravasar, inseparável do devir-selvagem da criança” (Soares, 2020, p. 12).

A autora pressupõe que as crianças, em seu *devir-selvagem*, ao experimentarem as intensidades da infância, criam sentidos para a vida. Em tal pesquisa, a ideia de *devir-selvagem* se justifica para esse processo criativo:

[...] Um corpo em devir-selvagem cria outros mundos possíveis, operando fissuras nas hegemonias e construindo redes de afeto que invencionam outros modos de existir. Pode-se dizer que o devir-selvagem da criança é um movimento de resistência ao modelo domesticado e homogeneizante na educação. Uma força que atravessa o currículo-quintal possibilitando-lhe “escapar das redes hegemônicas de sentido e de poder e dos modos de ser” (Soares, 2020, p. 20).

A autora focaliza a infância como “[...] busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está” (Soares, 2020, p. 21). As contribuições reflexivas apontadas por Soares (2020, p. 21) dialogam com nossa pesquisa ao colocar em questão esse devir:

Que encontros fazem a infância reaparecer no currículo? Que abalos e desestabilizações as crianças em devir-selvagem produzem no currículo-quintal de uma turma da Educação Infantil? Que composições fazem as crianças modificarem o currículo-quintal reaparecer?

O nosso trabalho se correlaciona às problematizações apresentadas pela autora, pois intenta considerar as enunciações das crianças na produção de uma Proposta Pedagógica em um CMEI. Dialogando com a investigação de Soares (2020), fica evidenciado que o *devir-selvagem* da

criança na composição do *currículo-quintal* provoca aberturas na forma de *criançar*, nas fabulações, nas inovações e nas criações de ser e estar na Educação Infantil, como também pensar em um currículo em que tudo acontece e tudo pode é reverenciar as suas possibilidades.

A tese intitulada *O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?* de Camões (2019), com defesa na UERJ, considera a infância como alteridade e problematiza a participação das crianças na produção curricular. O estudo tem interlocução com nossa pesquisa porque, segundo a autora, ouvir as experiências das crianças na produção de um currículo é um meio de dar sentido à educação da infância. Camões (2019) defende um currículo como projeto de infância, que ganha contornos quando há a inclusão e a consideração dessas crianças como *outros*. Por isso, ao aproximar-se da experiência derridiana da desconstrução, evidencia uma perspectiva que valoriza a experiência do outro em sua estranheiridade.

Nesse sentido, a relação *alteritária* é assumida como fio que atravessa a principal questão aqui proposta, qual seja a possibilidade de evidenciar a infância *com/na/pela* diferença, problematizando uma educação que concebe a infância como experiência. Esse estudo colabora com nossa pesquisa ao evidenciar o conceito de alteridade, tentando provocar no leitor questionamentos importantes quando enfoca esse lugar de hospitalidade e acolhimento das crianças nos espaços escolares:

Quem é o outro considerado na construção do currículo? Pode ser este outro criança? Como decidir se é a hospitalidade acolhedora ou hostil? Condicionada pelo direito ou inspirada pela justiça? Aberta ao estrangeiro ou delimitada a partir dele? (Camões, 2019, p. 23).

Concordamos com o pensamento de Camões (2019, p. 23) — não obstante evidenciarmos em nosso estudo a alteridade em uma perspectiva bakhtiniana — ao reforçar a ideia de que “[...] o não reconhecimento do outro apaga o discurso da diferença e assim não faz outra coisa senão prescrever, hierarquizar e fixar o outro”.

A tese de Maletta (2017), desenvolvida na PUC/MG, apresentada com o título *O currículo pensado para, por, entre e com as crianças: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português*, propôs a realização de um estudo de perspectiva comparada, compreendendo as percepções das crianças brasileiras e portuguesas sobre os currículos traçados para sua formação, incluindo os sentidos e significados que elas atribuem ao que lhes é ensinado. A pesquisa buscou problematizar: a) como o currículo pode ser pensado para, por, entre e com as crianças; b) se há espaço para que elas contribuam com as propostas curriculares

vigentes; c) até que ponto suas culturas são percebidas, aceitas e integradas por adultos, educadores e professores no desenvolvimento curricular.

Conforme o proposto nos trabalhos de Lira (2017), R. Silva (2020), Camões (2019) e Pimentel (2013), a autora suscita algumas reflexões na pesquisa, fundamentadas nos estudos das infâncias que têm como pauta a necessidade de superar a invisibilidade social das crianças e garantir-lhes o direito à participação. A pesquisadora defende a ideia de que as instituições de Educação Infantil podem criar oportunidades para as crianças se expressarem, promovendo condições para que esses sujeitos tenham o direito de serem ouvidos.

Acreditamos, assim como Maletta (2017), que a composição de um currículo requer uma escuta das crianças, de modo que enunciem e argumentem sobre suas experiências escolares, ressoando em práticas que estejam em diálogo com as suas vivências. Mediante algumas evidências da pesquisa, nossos temas se correlacionam ao propormos, entre desafios e possibilidades, movimentos dialógicos com as crianças, principais interlocutoras, apostando na potência dos argumentos infantis.

Na tese de Monteiro (2014), da UFC, com o título *Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz/MA*, a pesquisa busca compreender o lugar ocupado por crianças, famílias e professores na construção de um currículo de uma empresa particular de ensino — Projecta — no município de Imperatriz/MA. Esse estudo apresenta uma intersecção com nossa pesquisa ao conceber a perspectiva de currículo como espaço dialógico de participação dos diferentes sujeitos que compõem a prática pedagógica.

Outro ponto que se aproxima de nossa investigação é a proposição e a realização do trabalho *com* e não *sobre* os sujeitos, ou seja, foram valorizadas as vozes das crianças, dos(as) professores(as) e de suas famílias nessa composição. Compartilhamos da premissa, tal como observado nos trabalhos de Soares (2020), Pimentel (2013), Monteiro (2014) e de Maletta (2017), de que compor um currículo não é falar pelas crianças, mas concebê-las como *legítimos outros*, com voz própria, em constante negociação.

Por fim, trazemos para o diálogo das produções, em âmbito nacional, a tese de Trois (2012), vinculada à UFRGS, com o título *O privilégio de estar com as crianças: o currículo das crianças*. A pesquisa se correlaciona ao nosso tema porque a autora investiga como ocorre a

participação das crianças na escola e quais as marcas que elas registram e produzem no currículo. Esse estudo também se aproxima do trabalho de Camões (2019), o qual aborda o conceito de infância como *outro*, a partir do modo de olhar as crianças em alteridade. A autora, igualmente a Camões (2019), defende:

A infância como outro é o que marca o limite exterior, o ausente, o não-abrangível, ou seja, aquilo que é essencialmente outro, diferente de mim, ratificando uma posição de alteridade e de absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao mundo. Um terreno que nos leva a uma região onde não há comandos. Para pensar a infância como alteridade é preciso que estejamos dispostos a escutar as crianças, sem querer dominá-las ou submetê-las. Escutar as crianças exige tempo, disponibilidade, intensidade e desejo (Trois, 2012, p. 18).

Na pesquisa, a produção do currículo é compreendida a partir das intenções evidenciadas nas ações e nas interações constituídas no cotidiano escolar. A pesquisadora destaca o currículo como um diálogo intenso entre adultos, crianças, objetos e o mundo, balizado por experiências em que o tempo não controla o humano e o silêncio não cala os sujeitos.

O currículo das infâncias propicia o espaço do encontro, da interlocução entre as crianças e os professores tomando estes encontros como base para os princípios educativos. Nesse encontro se formulam, discutem, questionam e processam conhecimentos explícitos ou não. Por esse motivo, o currículo não pode apenas sustentar aquilo que está explícito nas práticas cotidianas, mas também reflete sobre os não-ditos, sobre as resistências, as tensões e os silêncios (Trois, 2012, p. 162).

Conforme pontua Trois (2012), concordamos que considerar a elaboração de um currículo para e com as crianças nos faz refletir sobre nossas escolhas, concepções de mundo, de educação, de conhecimento e de infâncias, reorientando a nossa forma de agir e de relacionar com este *outro* cotidianamente na Educação Infantil.

Dialogando com os apontamentos dos trabalhos elencados, evidenciamos que nosso estudo se insere em um campo que vem se debruçando sobre a necessidade de valorizar, compreender e considerar os enunciados das crianças na composição dos currículos, no âmbito da Educação Infantil. Ao consultarmos os principais portais de pesquisa, observamos que ainda são relativamente novos e poucos os estudos que se dedicam a essa temática. A maioria dos trabalhos que vislumbramos na busca pelos portais focava a perspectiva dos adultos, portanto, não os incluímos em nosso diálogo, pelo fato de não contemplarem as vozes e a participação ativa das crianças tanto nas pesquisas quanto nas escolas. Considerando essa lacuna identificada na literatura, buscamos, assim como as pesquisas que foram selecionadas, um percurso que não coloque as crianças como receptoras de um currículo pronto, pensado para elas, mas a produção

de um documento que seja elaborado *a partir delas* com a possibilidade de aprendermos *com elas* nesse processo compartilhado. Assim, seguimos para o diálogo com as produções locais.

2.2 PRODUÇÕES LOCAIS

Tendo em vista que nossa pesquisa tem como *locus* de estudo o município de Serra/ES, concomitantemente ao levantamento na CAPES e na BDTD, realizamos uma busca às produções acadêmicas locais nos repositórios do Programa de Pós-Graduação em Educação, doravante PPGE, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, doravante PPGPE, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, doravante PPGEL, todos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Incluiu-se também em nossa busca o banco de dissertações¹³ do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, doravante PPGEH, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

A escolha dos programas foi justificada por serem referências no campo de ensino, pesquisa e extensão. No levantamento das pesquisas, foram empregados os mesmos critérios para a seleção dos trabalhos, conforme apresentados na seção anterior. Vale ressaltar que no portal do PPGPE/UFES, surgido em 2017, realizamos a busca de dissertações entre os anos de 2019 e 2023, visto que as primeiras dissertações foram publicadas em 2019¹⁴.

Entre as pesquisas selecionadas na UFES, constatamos um total de cinco trabalhos, sendo assim elencados: no portal do PPGE, duas teses (Nunes, 2012; Fiorio, 2013) e duas dissertações (Gonçalves, 2019; Lobos, 2016); do PPGPE, uma dissertação de mestrado profissional (Alves, 2022); do PPGEL, não evidenciamos trabalhos.

No repositório institucional do IFES, também não foram encontrados trabalhos correlatos à nossa pesquisa, conforme apresentado na Tabela 2.

¹³ Do curso de Mestrado Profissional.

¹⁴ Neste ano de 2024, o Programa foi contemplado com o curso de Doutorado Profissional que contribuirá com a produção de mais trabalhos acadêmicos locais e com a difusão de produtos educacionais voltados à Educação.

Tabela 2 – Levantamento quantitativo das pesquisas selecionadas: produções locais

Programas	Teses	Dissertações
PPGE/UFES	2	2
PPGPE/UFES	-	1
PPGL/UFES	-	-
IFES	-	-
Quantitativo total de trabalhos	5	

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Os trabalhos estão inseridos em duas linhas de pesquisas: Currículo e Educação Infantil (Alves, 2022) e Currículo, Cultura e Formação de Educadores (Fiorio, 2013; Gonçalves, 2019; Lobos, 2016; Nunes, 2012) conforme organizados no Quadro 3 (APÊNDICE E).

Após a leitura de cada estudo selecionado, iniciamos o diálogo com a dissertação de Alves (2022), defendida no PPGPE, intitulada *O Devir-criança da Docência na Produção Curricular da Educação Infantil de Serra/ES*. A pesquisa faz interlocução com o nosso tema, uma vez que o contexto de investigação tem como *locus* um CMEI na municipalidade de Serra/ES. Esse estudo objetiva também compreender a participação da criança na tessitura do currículo e como isso se correlaciona com as propostas educativas e curriculares do município de Serra/ES.

A autora investiga quais cartografias os transbordamentos do *devir-criança* da docência produzem quanto às enunciações infantis nos *saberes-fazer*s cotidianos. Alves (2022) busca compreender, por meio de redes de conversações, as narrativas docentes acerca de como esses profissionais em *devir-criança* da docência consideram as infâncias e as enunciações infantis na tessitura do currículo. A pesquisadora ancora seu trabalho nos estudos da filosofia, do currículo e nos estudos do círculo bakhtiniano, tal como nossa pesquisa. Seu trabalho nos leva a refletir sobre a importância das enunciações infantis e da força do *devir-criança* docente nas composições curriculares. Pontuamos que esse trabalho, também vinculado ao mesmo Programa de Pós-Graduação que o nosso, é o que mais se aproxima ao que objetivamos desenvolver em nossa pesquisa, porém nos diferenciamos quanto às linhas de estudo, à metodologia, aos sujeitos da pesquisa e ao produto educacional.

A dissertação de Alves (2022) se insere na linha de “Docência e Gestão de Processos educativos”, em cujo estudo participam os docentes de um CMEI. A autora utiliza como recurso metodológico a cartografia e seu produto se compõe em um *e-book*. Vale ressaltar que a pesquisa ocorreu em um contexto peculiar de pandemia da Covid-19, sendo os encontros com os docentes realizados de maneira remota (online). Nossa investigação, na linha “Práticas

Educativas, Diversidade e Inclusão escolar”, dá enfoque às enunciações das crianças, por meio de uma pesquisa participante. O nosso produto educacional é a produção de um *e-book*, objetivando a inserção desses enunciados na construção da Proposta Pedagógica.

A dissertação de Gonçalves (2019), intitulada *As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos*, apresentada no PPGE, propõe, tal como Alves (2022), cartografar conhecimentos, linguagens, afetos e afeções potencializados pela docência das professoras e as *fabuloinvenções* das crianças no cotidiano de uma escola de educação infantil.

A pesquisa se aproxima de trabalhos como de Nunes (2012) e Lobos (2016), pois a autora aposta “[...] nos processos imanentes de criação das crianças que não cabem em códigos, o que ocasiona a caminhada pelo labirinto a tornar-se rizomática, colocando em suspensão o labirinto cartesiano dos currículos prescritivos, como sugere a Base Nacional Comum Curricular (Gonçalves, 2019, p. 9).

O estudo, tal como apresentado no trabalho de Fiorio (2013), evidencia como as *fabuloinvenções* das crianças tornaram-se potência de investigação curricular. Segundo a pesquisadora, as crianças ao *fabular* criam processos de aprendizagens que não cabem em códigos, mas que se desdobram em mundos possíveis que tendem ao infinito. Desse modo, a pesquisa mostra a beleza e a afetividade com as fabulações infantis:

As fabuloinvenções e as crianças produzem outros modos de viver e produzir currículos que acontecem assim, por acaso, em meio ao caos. Rasgam as paredes do labirinto, quando, com suas lanternas, olham pelas fissuras, pelas dobras criadas e fabuladas, e, conseqüentemente, outros focos de luminosidade passam a ser produzidos, os quais indicam outros caminhos a seguir. Desse modo, os currículos vão ganhando movimento, deslocando-se incansavelmente e dobrando-se pelos percursos labirínticos que percorrem. Currículos e uma vida que se desdobram coletivamente em devires, invenções, afetos e fabulações. Eis a potência dos bons encontros (Gonçalves, 2019, p. 91).

A dissertação de Lobos (2016), intitulada *O devir-docência das ‘Pessoas Grandes’ agenciado pelos devires-menores do povo criança*, defendida no PPGE, busca problematizar, com as pessoas grandes docentes, em seu devir-criança que habitam os territórios-CMEI, práticas educativas que ainda tendem às prescrições, burocratizações e clichês que insistem em uma educação escolarizada das crianças.

Sob o olhar das Filosofias das Diferenças, por meio de teóricos como Deleuze e Guattari, em interseção com Espinosa, busca conceitos que movimentem o pensamento e aposta nas

enunciações infantis como possíveis para potencializar os processos formativos docentes a partir de uma *educação-menor*.

A autora compõe sua pesquisa com colaboradores no campo dos currículos e cotidianos, dos estudos *com* crianças e da formação docente da experiência e da invenção. Lobos (2016), assim como nos estudos de Alves (2022), Fiorio (2013), Nunes (2012) e Gonçalves (2019), produz uma escrita que afirma a potência das vidas nos CMEI, trazendo narrativas tanto do povo criança quanto das pessoas grandes docentes. Segundo a autora,

[...] as crianças não chegam aos CMEIs como uma caixa vazia em que as "pessoas grandes" docentes irão depositar seus achismos, conteúdos, valores, princípios. O povo criança é um povo guerreiro, militante, resistente e foge por meio de linhas mais flexíveis e sensíveis, desenhando traçados menores como possibilidade de fugas aos que tentam impor a elas modos endurecidos de produzir currículos que não potencializam as experiências. Ao contrário, vimos que o que está em jogo nos enunciados infantis fica muitas vezes distanciado do que hegemonicamente está estabelecido nos regulamentos prescritivos. O povo criança agência os devires docentes das 'pessoas grandes' num devir-cartógrafo e delinea paisagens em composição com os diferentes territórios existentes [...] que entram em relação com as forças que se constituem desses encontros" (Lobos, 2016, p. 135-136).

Os deslizamentos com os processos de pesquisa ganham forças ao fabular, ao modo deleuziano, com personagens do livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, traçando mapas intensivos com a cartografia e com os estudos dos cotidianos. Esse trabalho auxilia a pensar nossa temática a partir da compreensão de que

[...] a escola potencialize os enunciados menores como força nos processos educativos que engendram a vida em meio aos desejos, amizades, família, alegria, afetos, cuidados e fazer romper com os modos que condicionam os aprisionamentos, quando enunciam que desejam sair da caixa. Essa enunciação coletiva revela uma grupalidade que move os afetos a partir de um coletivo que deseja que os processos educativos aconteçam em meio a uma vida imanente (Lobos, 2016, p. 143).

A tese de Fiorio (2013), intitulada *Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na Educação Infantil*, defendida no PPGE, adota as imagens fotográficas como um modo de narrativa, utilizando-as como procedimento metodológico “capaz de afetar (até transformar) as práticas curriculares, traçando algo da potência da/na imagem fotográfica em sua função fabuladora” (Fiorio, 2013, p. 52).

Para captar as *imagensnarrativas*, a autora realiza oficinas de fotografia com as crianças, visando proporcionar uma experiência estética na construção de outros possíveis para o currículo.

É no encontro das imagens com as palavras, em que o currículo vai se transformando. Sob a mesma superfície chamada currículo em extensão com as crianças, coabitantes, encontrar os modos de olhar esse currículo e de dizê-lo por meio das fotografias e das narrativas [...]. É dessa criação de efeitos impensáveis que surge a invenção de currículos possíveis. Aprender a olhar mais aquilo que não percebemos no dia a dia tem uma dimensão política muito importante; por meio desse gesto (que aprendemos com as crianças) podemos criar um novo pensamento político em educação. A partir daquilo que chamamos de currículo e escola. O desafio consiste em falar da força contida na imagem fotográfica sem vontade de interpretá-la ou descrevê-la, mas escrever e pensar pelas fotografias num movimento de criação de sentidos e acontecer por elas (Fiorio, 2013, p. 54).

A autora ressalta que “[...] a fotografia permitiu uma relação com a palavra, convidando à participação e à produção da subjetividade das crianças e dos adultos que também participaram da composição do currículo” (Fiorio, 2013, p. 115). O estudo acrescenta à nossa pesquisa, e se aproxima de outras como de Nunes (2012) e de Gonçalves (2019), ao pensar a criança em rede, em rizomas, em seu devir-criança. Assim, considera o currículo sob o ponto de vista da criança, a qual desvela uma multiplicidade de experiências que

[...] revelam a passagem da criança pela escola e que, ao passar por ela, deixa suas marcas, sua maneira de pensar, sentir e ver que nos permitem [...] descolar-nos um pouco das coisas prontas, dos sentidos já dados, enfim, de tudo aquilo que vivemos cotidianamente (Fiorio, 2013, p. 25-26).

A tese intitulada *Infâncias e educação infantil: redes de sentidosproduções compartilhadas no currículo e potencializadas na pesquisa com as crianças*, de Nunes (2012), também defendida no PPGE, busca compreender as relações entre os *conceitosterritórios* criança, infância e educação infantil. O objetivo da pesquisa é problematizar, relacionar e conectar redes de *sentidosproduções* a esses conceitos visando romper as compreensões atualmente hegemônicas. O estudo apresenta elementos para pensar na rasura dos limites e no esvaziamento desses conceitos para inventar outras possibilidades de viver modos infantis compartilhadas no currículo.

Nunes (2012) aposta na compreensão de que os processos de *des-re-territorialização* desses conceitos apresentados operam como uma aposta política no que tange a um desejo de transformação que horizontalize as relações com as crianças e valorize a sua multiplicidade, como alguém que fala, opina, conhece e merece ser considerada. Esse trabalho colabora com nosso estudo ao refletir que “[...] as crianças, muito mais intensamente que os adultos, convocam, instigam, desafiam, convidam a compartilhar com elas outras redes de sentidosproduções, novas exigências, outras possibilidades para os espaçostempos escolares” (Nunes, 2012, p. 205). Concordamos com a autora, que assevera na pesquisa a importância de

horizontalizar as relações entre crianças e adultos no sentido de esvaziar esses conceitos limitantes, mas sobretudo dar lugar, abrir espaço, manter atenções, captar outras invenções e produzir sentidos na produção de currículos.

A partir desse levantamento bibliográfico, no diálogo com as produções acadêmicas correlatas à nossa, evidenciamos que os trabalhos selecionados mostraram o quanto os Programas de mestrado e doutorado, em âmbito nacional e local, têm alavancado discussões que perspectivam uma educação que inclua a criança na participação das composições curriculares, de modo que elas sejam reconhecidas, respeitadas e legitimadas nos contextos escolares. Esses estudos também indicam a necessidade de investimento em pesquisas que considerem as crianças e seus percursos em foco.

Mediante buscas realizadas nas principais bases de pesquisas acadêmicas — CAPES e BDTD — e nos repositórios institucionais dos Programas de Pós-Graduação locais, observamos que nossa pesquisa tangencia as demais, uma vez que buscamos contribuir social e academicamente para as discussões que abrangem as infâncias, a Educação Infantil, os processos enunciativo-discursivos das crianças e a produção de currículos, especificamente, com relação às Propostas Pedagógicas.

Compreendemos também que um estudo que instigue e referencie caminhos de constituição de processos de interlocução com e entre as crianças, seja na escola, seja em outros espaços, partindo do reconhecimento de suas linguagens e da compreensão de sua potencialidade enunciativa, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e atribuindo a elas um lugar de importância histórico e social, possibilitará a instauração de ações que se estabeleçam a partir delas e com elas, por meio de diálogos responsivos, encontrando nas suas vozes novos sentidos e olhares para uma educação voltada para a promoção das infâncias.

Tendo em vista o diálogo com os trabalhos elencados, entendemos que nosso estudo se diferencia por propor um movimento dialógico junto às crianças de um CMEI no município de Serra/ES, no sentido de considerar as enunciações infantis na composição da Proposta Pedagógica (PP). Almejando tal intento, ao encontro do nosso objetivo geral, apresentamos os objetivos específicos desta pesquisa:

- considerar as enunciações infantis, no que tange à potencialidade dos argumentos das crianças, mostrando aproximações dialógicas com os estudos teóricos que tematizam as infâncias e os processos enunciativo-discursivos;
- analisar o que prescrevem e evidenciam os documentos curriculares oficiais brasileiros, nacional e local (Serra/ES), acerca da etapa da Educação Infantil, em interlocução com nosso tema de pesquisa;
- constituir espaços de diálogos com crianças de um CMEI do município de Serra/ES, com vistas à compreensão de seus enunciados, no sentido de promover a sua participação na composição da Proposta Pedagógica (PP);
- a partir das interlocuções instauradas com as crianças, produzir um *Padlet* — mural virtual — visando registrar o movimento dialógico da pesquisa;
- produzir um *e-book* — livro em formato digital — como produto educacional deste trabalho, objetivando contribuir com a inserção dos enunciados das crianças na produção da Proposta Pedagógica.

CRIANÇAS, INFÂNCIAS E LINGUAGEM(NS)



Fonte: Aatoria C2 G5 D (2024).

3 OS AUTORES QUE SUBSIDIARAM NOSSO ESTUDO: DIÁLOGOS COM E ENTRE ELES

No aeroporto o menino perguntou:
 – E se o avião tropical num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 – E se o avião tropical num passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
 Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
 E ficou sendo.
 (Barros, 2010, p. 469)

Nesta seção, tendo em vista nosso primeiro objetivo — “considerar as enunciações infantis, no que tange à potencialidade dos argumentos das crianças, mostrando aproximações dialógicas com os estudos teóricos que tematizam as infâncias e os processos enunciativo-discursivos” — apresenta-se a fundamentação teórico-metodológico, com pressupostos para a compreensão do nosso estudo, bem como balizaram a nossa postura mediante os sujeitos da pesquisa e perante os dados produzidos.

Ao encontro dos estudos das infâncias e da(s) linguagem(ns), empreendemos um movimento dialógico com e entre alguns autores e seus respectivos campos de análise, quais sejam: Agamben (2005), Ariès (1981), Araújo (2005); Chambouleyron (1992); Cohn (2013); Del Priore (1992); Hermida (2021); Hernandez-Piloto (2008); Kohan (2003, 2005), Kramer (1999, 1996), Sarmiento (2002, 2008) e Souza (1994, 1996, 2016). Em relação à compreensão dos enunciados infantis como enunciados concretos, buscamos amparo teórico nos estudos de Bakhtin (2003, 2012), Volóchinov (2017), Brait (2001) e Brait e Melo (2005) no reconhecimento dos processos enunciativo-discursivos das crianças. Apostando na argumentação das crianças e compreendendo-as como sujeitos históricos e socialmente situados, que dialogam, produzem discursos e por eles são constituídos, a pesquisa dialoga com os estudos de Amossy (2011, 2018), Azevedo (2023), Brait (2001), Freire (2013) e Goulart (2016).

3.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Visando compreender a relação histórica e social que permeia o imaginário em torno de crianças e infâncias, apresentamos um diálogo com autores estudiosos do tema. Acreditamos com Kramer (1999, p. 207) que tais concepções são atravessadas por “[...] histórias, ideias, representações, valores, que se modificam ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil”.

Compreendemos que não há um único modo de vivenciar a infância, limitando-a a uma visão idealizada, reducionista ou romantizada, no horizonte de uma narrativa que historicamente considerou “[...] a concepção naturalizada e orgânica de infância e de criança como entidades biopsicológicas, passíveis da normatização dos adultos” (Araújo, 2005, p. 66).

Acreditamos em infâncias plurais, situadas em contextos históricos, sociais e culturais diversos. Nessa perspectiva, o poema de Manuel de Barros (2010), em epígrafe, nos instiga à reflexão dos diferentes posicionamentos em relação aos questionamentos do “menino” e de como eles são (serão) considerados (ou não) frente a esse ser-criança, que, em sua discursividade-infantil, se enuncia e argumenta mediante o que há por vir e que, mesmo desconhecendo completamente, confere-lhe a legitimidade e o direito do conhecimento.

Entendemos, portanto, que diferentes infâncias se constituirão mediante interlocução instaurada a partir das indagações do “menino”, no reconhecimento (ou não) da licitude de sua enunciação e de seu posicionamento em determinado momento único e irrepetível de sua vida: a iminente possibilidade de voar. Essa atitude perante o “menino” — ato responsivo e responsável — remete a diferentes olhares para e sobre as infâncias no que tange à forma como é vista e como lhe é conferida a participação da/na vida social.

Nesse caminho de reflexões, buscamos apresentar como se evidenciavam as representações de crianças e de infâncias, na sociedade ocidental, compreendendo que a ideia moderna de infância, instaurada entre os séculos XVI e XVIII, surge no Renascimento e se consolida no Iluminismo, como pontua Ariès (1981), um dos pioneiros nos estudos relacionados à temática.

De acordo com os registros históricos, na Europa, não se identificava o que Ariès vai chamar de “sentimento de infância”. Segundo esse autor, as crianças não eram consideradas “[...] por

meio de suas expressões próprias e a consciência da infância era reduzida a um período transitório para a vida adulta, uma fase sem muita importância que não fazia sentido fixar lembranças” (Ariès, 1981, p. 56). Tal compreensão era baseada na ideia naturalizada de criança como um *vir a ser*¹⁵.

Na obra *História Social da Criança e da Família*, Ariès (1981) destaca crianças, pertencentes a famílias nobres e aristocráticas, que eram vistas como adultos em miniatura, não existindo um olhar às suas particularidades dentro das relações na sociedade, conforme apresentado na Figura 1, referente à pintura *As meninas*, de Diego Velázquez¹⁶. Essa compreensão da criança se refletia no uso de suas vestimentas, na vida cotidiana e na relação com seus familiares “[...] com quem passavam a conviver grande parte do tempo participando das atividades e compartilhando com eles o trabalho nos campos ou nos mercados, nos jogos e nas festas” (Ariès, 1981, p. 17).

Figura 1 – *As meninas*, de Diego Velázquez



Fonte: Trentini (acesso em 29 out. 2023).

A partir do século XVII, com o surgimento do “sentimento de infância”, essa fase da vida passou a ser compreendida dentro de suas especificidades e características próprias, como uma etapa distinta da idade adulta. A exemplo disso, Ariès (1981) nos coloca a mudança nas representações dessas crianças, por meio das obras de artes, como nos registros de pinturas da

¹⁵ Parte de uma perspectiva de futuro, ou seja, remete a uma ideia de que com o tempo a criança virá a ser.

¹⁶ Diego Velázquez (1599-1660) foi um pintor espanhol da corte do rei Filipe IV da Espanha. Uma de suas obras mais conhecida é *As Meninas*, de 1656. A pintura retrata a infanta Margarida Teresa, filha do rei, cercada por suas damas de honra, um anão e um cachorro, enquanto Velázquez se pinta no ato de trabalhar.

época, quando a imagem da criança era marcada por atributos como puerilidade, inocência e ingenuidade, como observado na Figura 2, na obra *Idade da Inocência*, de Joshua Reynolds¹⁷.

Figura 2 – *Idade da inocência*, de Joshua Reynolds



Fonte: Gurney (acesso em 29 out. 2023).

Vale ressaltar que o trabalho de Ariès (1981) se limitou a retratar um grupo de crianças socialmente privilegiadas, não visibilizando as outras que viviam em condições distantes a realidade daquelas pertencentes as classes dominantes europeias. Nesse sentido, essas considerações nos provocam algumas reflexões: que infâncias vivenciavam as crianças de famílias empobrecidas? Como eram retratadas? Por que essas crianças não foram consideradas e incluídas no estudo desse autor? Acreditamos que essas lacunas nos registros acerca da representação da(s) infância(s), de certo modo, reproduziam uma visão elitizada e restrita às demais experiências infantis e aos diferentes contextos sociais.

¹⁷ Joshua Reynolds (1723 - 1792) foi um pintor inglês do século XVIII, conhecido por ser um dos fundadores da Academia Real de Artes e por seu estilo retratista. Em sua obra *A Idade da Inocência* de 1788, retrata uma menina com um vestido branco, representando a fragilidade, a inocência e a pureza da infância.

Seguindo o percurso histórico, no século XVIII, destacamos as contribuições de Rousseau, responsável por colocar a infância como “[...] um tempo à parte, o tempo em que a natureza humana, ainda não corrompida pela sociedade, guarda toda sua pureza e inocência e que, por isso, deve ser preservada, com o intuito de ser cultivada por meio da educação” (Hernandez-Piloto, 2008, p. 78). Tal afirmação desvelava que, embora a criança ganhasse destaque na história, sendo reconhecida em suas especificidades, ainda era compreendida como ser “[...] não dotada de raciocínio e de julgamento de suas ações e das ações dos outros” (Hernandez-Piloto 2008, p. 78).

Na Revolução Industrial, no século XIX, com a inserção das mulheres nas indústrias, as quais deixaram de se dedicar exclusivamente à família, houve uma nova mudança no tratamento voltado às crianças, principalmente as da classe trabalhadora, que passaram a ser consideradas como força de trabalho. As crianças proletárias, filhos(as) de operários(as), conforme visto na Figura 3, se encontravam dentro das grandes indústrias, as quais trabalhavam junto com a família e com outros adultos operando às máquinas. Enquanto outras eram exploradas nos campos, nas olarias e nas minas de carvão.

Figura 3 – Crianças trabalhando em indústria têxtil



Fonte: Trabalho [...] (acesso em 29 out. 2023).

Esse cenário se instaurou no processo de formação social capitalista. Diferente das condições sociais e culturais das crianças burguesas, o lugar ocupado pela criança trabalhadora, segundo Hermida (2021, p. 24-25):

Com o advento das máquinas e o aparecimento de novas fontes de energia, a substituição da força de trabalho dos homens pela força de trabalho das mulheres e crianças tornou-se inevitável – mesmo que estas últimas fossem crianças pequenas. Isto chegou ao paradoxo quando passa a fazer parte do mercado de trabalho a família inteira do trabalhador. A inserção das crianças no mundo produtivo era vista com naturalidade, se considerarmos os dados demográficos dos principais países europeus (Inglaterra e França): na época, duas de cada cinco pessoas eram menores de 18 anos. Na transição secular (XVIII para o XIX), 40% dos ingleses e franceses eram crianças.

Pensando em outros contextos, no trabalho organizado por Del Priore (2000, p. 7-8), *História da criança no Brasil*, a autora destaca que a história da criança se fez à sombra do que retratavam os adultos, ou seja, contada por “pais, mestres, senhores ou patrões”. Parte dos estudos analisados sobre infâncias no Brasil, no contexto entre a Colônia e o Império, do século XVI ao início do século XIX, mostra uma sociedade marcada pelas relações desiguais, “[...] por contradições econômicas e mudanças culturais [...]” (Del Priore, 2000, p. 7-8).

Esse fato nos provoca a questionar: qual(ais) lugar(es) ocupavam as crianças dos povos originários¹⁸ (indígenas) na história do país? E as crianças negras trazidas de suas terras origem em condições de escravidão? Quais seriam os seus discursos? Quais os sentidos de infância(s) produzido(s) por elas? Essas problematizações indicam que o(os) lugar(es) que ocupavam na sociedade brasileira, segundo Del Priore (2000, p. 7-8), resgata “[...] um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas”.

As infâncias das crianças indígenas, por exemplo, assumiam características profundamente marcadas pelas tradições de suas comunidades. Antes da chegada dos portugueses e do processo de colonização, viviam em sociedades que eram respeitadas como parte fundamental da comunidade, aprendendo e participando desde cedo das atividades sociais, culturais e cotidianas.

Como apresenta Cohn (2013), no estudo *Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil*, a autora evidencia a invisibilidade e os poucos trabalhos das infâncias indígenas e, para além, aponta questões para se pensar: o que é ser criança nesses lugares? Quais perspectivas de infância (ou infâncias) são consideradas nessas culturas? Nesse sentido, salienta que “[...] a experiência da infância (e seu valor), é diversa para cada sociedade indígena. Por isso não podemos confundir suas concepções de infância com as

¹⁸ Os povos originários são aqueles grupos cujos seus ancestrais foram os primeiros habitantes do território.

nossas. Nem umas com as outras. Não podemos pressupor uma criança e uma infância universais [...] (Cohn, 2013, p. 227).

Durante o período colonial, como apresentado na pintura *Soldados-índios civilizados aprisionam índios selvagens na província de Curitiba* de Jean-Baptiste Debret¹⁹, na Figura 4, as crianças indígenas foram, em grande medida, sujeitas a um processo de catequização e doutrinadas dentro dos princípios cristãos, uma vez que sofreram um processo de expropriação cultural, que envolveu a apropriação de suas terras, a escravidão, a imposição de modos de vida, a desvalorização de seus idiomas — línguas e linguagens — e a submissão de costumes e crenças de uma outra cultura.

Figura 4 – Soldados-índios civilizados aprisionam índios selvagens na província de Curitiba, de Jean-Baptiste Debret



Fonte: Biblioteca Digital Luso-Brasileira (acesso em 29 out. 2023).

¹⁹ Jean-Baptiste Debret (1768–1848) foi um pintor francês que desempenhou um papel importante na documentação visual do Brasil no início do século XIX. Chegou ao território brasileiro em 1816, como parte da Missão Artística Francesa, grupo de artistas trazidos pelo governo português para desenvolver a cultura artística no país e fundar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Durante os anos que passou no Brasil, produziu uma vasta série de pinturas que retratavam a vida cotidiana, costumes, paisagens e as interações entre diferentes grupos sociais, incluindo indígenas, negros escravizados e colonizadores. Sua obra mais conhecida é a *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, publicada entre 1834 e 1839, que reúne uma série de aquarelas e desenhos que oferecem uma visão sobre o Brasil colonial, com destaque para as tensões sociais e a cultura local. A pintura *Soldados-índios civilizados aprisionam índios selvagens na província de Curitiba*, criada em 1830, é uma aquarela sobre papel que retrata uma cena da relação entre colonizadores e povos indígenas. O artista mostra "índios civilizados" (referidos, assim, por terem sido submetidos aos costumes e normas dos colonizadores, após missões jesuíticas) capturando "índios selvagens" (aqueles que ainda resistiam à dominação europeia). O trabalho reflete as tensões e contradições presentes na relação entre os diferentes povos indígenas e os colonizadores, e o papel que os nativos pacificados desempenhavam nas estratégias de controle e dominação territorial. Debret, a partir de suas obras, não apenas documenta, mas também critica o tratamento dado aos povos indígenas e escravizados, ressaltando a violência e opressão implícitas no processo de colonização no Brasil.

Os jesuítas desempenharam um papel fundamental na evangelização e na formação social dessas crianças. A formação para o trabalho também fazia parte desse projeto, considerando que o aprendizado de um ofício, mesmo na infância, era um meio de dignificar o ser humano. Dentre os relatos, em *História da criança no Brasil* (1992), Chambouleyron (2000, p. 65) descreve que,

[...] uma das principais aldeias daquela época: a de São Paulo, na Bahia, uma das muitas que haviam sido formadas com o apoio inestimável de terceiro governador-geral, Mem de Sá. Pelas manhãs, os meninos iam pescar “para si e para seus pais que não se mantêm de outra coisa” relata o padre Nóbrega, em julho de 1559. À tarde, voltavam os meninos para a escola, que durava três a quatro horas. Depois da escola, havia a doutrina para todos da aldeia, que acabava com “Salve, cantada pelos meninos e a Ave Maria [...]”.

Nesse momento, também, destacamos as crianças africanas, trazidas ao Brasil no contexto da escravidão, como pode ser vista na pintura *Casa de Negros* de Johann Moritz Rugendas²⁰, Figura 5, que enfrentaram uma realidade desprovidas de direitos e submetidas a condições degradantes de violência e de exploração, sendo forçadas ao trabalho escravo — o que violava a liberdade de vivenciarem suas experiências infantis. As violências cotidianas, segundo Del Priore (2000), eram marcadas por abusos sexuais, humilhações, torturas, queimaduras, fraturas e outros processos desumanização.

Figura 5 – *Casa de Negros*, de Johann Moritz Rugendas



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (acesso em 29 out. 2023).

²⁰ Johann Moritz Rugendas (1802-1858) foi um pintor alemão do século XIX, conhecido por suas obras que retratam a vida e a paisagem da América Latina, especialmente do Brasil. Uma de suas obras é *Casa de Negros*, que faz parte de uma série de pinturas que documentam a vida cotidiana e as condições sociais da época. A obra retrata uma casa onde vivem pessoas escravizadas, evidenciando a realidade da escravidão no Brasil.

Desse período, muitas crianças foram vendidas e separadas de seus pais. Existia um tratamento diferenciado e desigual entre as crianças brancas da “casa-grande” — filhos(as) dos senhores e senhoras de engenhos — e as crianças negras escravizadas. Enquanto as primeiras usufruíam de educação e cuidados de suas famílias e das “amas de leite”, que eram mulheres escravas e mães dessas crianças escravizadas; as segundas, eram relegadas ao trabalho e a submissão dos senhores e senhoras, inclusive de suas crianças.

Diante do exposto, ao nos debruçarmos sobre a história das infâncias, no contexto do ocidente, é válido destacar que nem todas as crianças tiveram suas infâncias constituídas a partir do mesmo processo. No Brasil, as infâncias das crianças de povos originários e africanos foram profundamente impactadas pelo projeto colonizador europeu de catequização, exploração e dominação. Apesar da violência e do silenciamento impostos a esses sujeitos, é preciso reconhecer a resiliência dessas crianças e de suas famílias na perpetuação das culturas indígenas e negras nesse contexto. Suas trajetórias nos revelaram a força com que enfrentaram as dificuldades de viver suas infâncias, reafirmando suas identidades — memórias de sua cultura de origem e de seus ancestrais, saberes, rituais, tradições, línguas, linguagens e brincadeiras — e construindo caminhos de existência. Dito isso, seguimos para a próxima seção, que nos convida a pensar sobre infância e linguagem(ns).

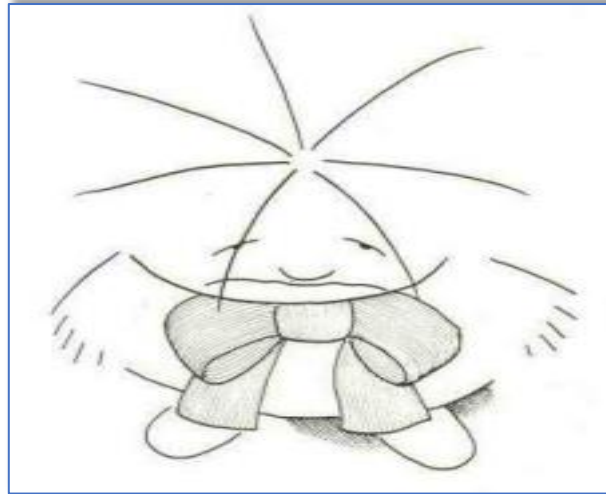
3.2 INFÂNCIA E LINGUAGEM

Mediante o diálogo com os autores referenciados que nos possibilitou não somente um passeio epistemológico pela historicidade das diferentes concepções de crianças e infâncias, como também nos provocou uma reflexão sobre os modos como as crianças foram socialmente representadas. É importante uma contextualização da relação infância e linguagem(ns). Sob o ponto de vista histórico, Agamben (2005) afirma que o significado atribuído à palavra “infância”, etimologicamente originária do latim *in-fans* (*in* - não; *fans* - fala), foi derivado de um campo semântico que remetia a uma qualidade dada àquele que não fala, que não tem linguagem(ns).

Segundo o autor, o prefixo *in* da palavra, carregava um sentido de incompletude e de negatividade. Durante anos, essa compreensão dada as crianças como sujeitos, promoveu uma

condição desigual em relação aos adultos, assim como demonstrado na Figura 6, a qual evidencia a imagem produzida pelo ilustrador Tonucci²¹.

Figura 6 – A criança: aquela que é sempre vista de cima



Fonte: Tonucci (1997).

Agamben (2005) também aponta que a relação entre infância e linguagem é própria da condição humana, pois um homem jamais se encontra separado da linguagem. É pela experiência da infância que o ser humano se constitui como tal, ou seja, “[...] a infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância” (Agamben, 2005, p. 59).

Nessa mesma linha, Kohan (2003, p. 234), afirma que a infância é a experiência da linguagem. Para o autor, pensar a infância como *in-fans* e a criança como *infante* remete a “[...] uma vida sem razão, obscura e sem conhecimento”, segundo a qual, em sua concepção, “[...] infantes são aqueles que estão aprendendo a falar e, se estão aprendendo, é porque ainda se sabe por eles e pensa-se por eles” (Kohan, 2003, p. 237).

²¹ Francesco Tonucci, também conhecido como Franco Tonucci ou sob o pseudônimo *Frato*, é psicopedagogo, desenhista e pesquisador italiano, amplamente reconhecido por suas contribuições ao estudo das infâncias e da educação. Ele é especialmente conhecido por seu trabalho sobre a importância do ambiente urbano na vida das crianças e pela defesa dos direitos da criança cidadã. Tonucci enfatiza a importância de ouvir suas vozes e de considerar suas opiniões no planejamento de espaços urbanos e na formulação de políticas públicas. É autor do projeto *Cidade das Crianças* que visa transformar as cidades em lugares mais amigáveis e acessíveis para as crianças. É considerado uma das vozes mais ativas e influentes no que tange à participação social da infância na discussão pública sobre o futuro das cidades. Dentre suas publicações estão os livros *Quando as crianças dizem: agora chega!*, *Frato: 40 anos com os olhos de uma criança*, *Com os olhos de um avô*, *Danger, crianças: notas de educação, 1994-2007*, *A Solidão da Criança*, *Seja Bem-Vindo!: Cartas a uma Criança que Vai Nascer* e *Com os olhos de uma garota*.

Ao encontro de Kohan e Agamben, Sarmento (2002) ressalta que a infância como estado transitório atribuiu à criança uma qualidade de menoridade²². O autor salienta que em virtude de uma cultura adultocêntrica²³, como identificada na ilustração de Tonucci, na Figura 7, foi considerada como sujeito sem estatuto social.

Figura 7 – No século da criança



Fonte: Tonucci (2008).

Corroborando com tal apontamento, Araújo (2005, p. 68-69) destaca que, em “[...] relação ao mundo dos adultos e em relação às hierarquias instituídas por vários campos do saber, a criança teve uma existência privada da palavra, privada de um lugar no mundo que tornasse significativas as suas opiniões e efetivas as suas ações [...]”.

Hernandez-Piloto (2008, p. 36) também contribui ao afirmar que esse “[...] processo de (in)visibilidade que decorre do modo como sua concepção foi constituída historicamente [...]”. Segundo a autora, as teorias contemporâneas, bem como o movimento dialogado entre os estudos da Psicanálise, da Psicologia, da Filosofia e dos estudos da linguagem, como também da História da Infância, da Sociologia e da Antropologia, foram importantes para a compreensão das crianças como sujeitos sociais.

Souza (1996), assim como Sarmento, Araújo e Hernandez-Piloto, compreende que ser sujeito é ter o direito de se colocar como autor das transformações sociais e, por meio da(s) linguagem(ns) que a criança experimenta, narra, questiona e produz cultura, não é possível que

²² Tal qualidade está pautada em uma ideia de devir como um vir-a-ser adulto, uma ideia de incompletude, relacionada com o tempo cronológico - presente, passado, futuro (Hernandez-Piloto, 2008).

²³ O adultocentrismo é “[...] a perspectiva analítica que estuda as crianças a partir do entendimento adulto, das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância (Sarmento, 2009, p. 20).

seja colocada em um lugar de passividade. É necessário, pois, romper com essa visão no sentido de que ela se constitua como tal.

Partindo dessa definição e tomando como pressuposto a noção de sujeito e de linguagem(ns) que defende, Souza (2016, p. 14) ainda afirma que “[...] a voz da criança é testemunha de algo que luta para ser dito e o infante não é simplesmente aquele que não fala (*in-fans*), mas sim aquele que luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca”, bem como é ilustrado na imagem produzida por Novo e Tonucci, conforme a Figura 8.

Figura 8 – O valor da infância



Fonte: Novo e Tonucci (2009).

Nessa mesma direção, Araújo (2005, p. 69) considera que olhar para a criança como sujeito de direitos “[...] é reconhecê-la como *artífice* na construção de um mundo compartilhado a qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social, compartilhada [...]”. Coadunamos com a autora que suas ações e posicionamentos tem legitimidade. Cada criança vivencia o mundo de maneira singular, seja por suas experiências sociais e culturais, seja pelo momento histórico em que se encontra situada. Isso significa que suas vivências são irrepetíveis, ocupam um lugar único no *espaçotempo*²⁴ de sua infância, nas relações com seus pares e com os adultos.

De forma especial, no ambiente escolar, articular práticas para que a criança encontre espaço para exercer responsivamente sua condição de sujeito de direitos, que se enuncia

²⁴ Neste trabalho optamos por utilizar o conceito conjugado de *espaçotempo*, ao invés de espaço e tempo, no sentido de que o tempo e o espaço se atravessam constantemente, não se constituindo como dimensões dissociadas.

responsavelmente perante a vida, a fim de que seja ouvida e considerada como tal é compreender que seus enunciados são enunciados concretos.

3.3 ENUNCIADOS INFANTIS COMO ENUNCIADOS CONCRETOS

Acreditando que o ser humano se constitui *na e pela* linguagem — ou seja, que ao produzirmos linguagem, também somos constituídos por ela — compreendemos que a criança, ao se expressar, coloca-se no mundo, projetando seus contextos histórico, social, cultural e ideológico. Nessa perspectiva, dialogamos com os estudos bakhtinianos (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017), buscando entender a concepção de língua e linguagem, considerando a importância dessas reflexões para a compreensão dos enunciados infantis.

Bakhtin e demais estudiosos, em especial nos anos de 1920, final da Rússia czarista e auge da Guerra Civil russa, compuseram um grupo conhecido na literatura contemporânea como Círculo de Bakhtin²⁵, que se dedicou a estudos sobre língua, linguagem, filosofia, estética e ética, dialogando com importantes vertentes do pensamento filosófico-linguístico de sua época. Nesse diálogo, Bakhtin e o Círculo, mais especificamente Volóchinov (2017), busca englobar tais vertentes em duas principais correntes, as quais denominou subjetivismo idealista e objetivismo abstrato (Volóchinov, 2017), no sentido de propor uma outra concepção de língua/linguagem.

Brait (2001) pontua que, ao contrário do que tentaram enfatizar teoricamente sobre essas duas grandes tendências dos estudos da linguagem, Bakhtin e o Círculo não negaram a existência e a contribuição dessas correntes. As críticas tecidas por eles não tinham por função demolir a perspectiva dos estudos linguísticos e estilísticos criteriosamente desenvolvidos por essas duas grandes tendências (Brait, 2001). Nessa perspectiva, a autora expõe que o conjunto da obra bakhtiniana compreendia que tanto o subjetivismo idealista quanto o objetivismo abstrato delimitaram a língua como objeto de estudo específico, embora não tivessem como foco a natureza social e dialógica da linguagem.

A primeira tendência do pensamento linguístico evidenciada pelo Círculo — o subjetivismo idealista — teve o mais importante representante no âmbito da Linguística o alemão Wilhelm

²⁵ Sobre a recepção do pensamento bakhtiniano (APÊNDICE F) e principais obras (APÊNDICE G).

von Humboldt (1767-1835) e, mais adiante, apresentou como expoente Karl Vossler (1872-1949), também linguista alemão.

O subjetivismo idealista estava ligado à escola literária do Romantismo. Segundo Volóchinov (2017, p. 112), havia uma tentativa desses estudiosos em “[...] reorganizar a reflexão linguística sob o olhar para a atividade mental da língua materna, considerada pelos românticos como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento”. Logo, como ponto de partida para reflexão sobre a linguagem, apoiaram-se na ideia de que a enunciação é monológica e os enunciados produzidos pelos sujeitos se reduzem puramente a atos individuais, ou seja, compreendidos “[...] como uma expressão da consciência psicológica individual” (Volóchinov, 2017, p. 112).

De acordo com Volóchinov (2017), os postulados dessa tendência consistiam em analisar a língua, sob as leis da criação linguística, no que concerne à sua evolução ininterrupta e à sua criação contínua, por meio, em essência, das leis que regiam a psicologia individual. Uma crítica a essa tendência, apresentada por esses autores, destaca que a linguagem estava fundamentada somente como um ato individual da fala, criativo e consciente; tomado pela especificidade de um talento individual, como aponta Brait (2001). Dentre os postulados fundamentais no tange à língua, a referida tendência destacava:

1. a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de criação [...] realizado por meio de atos discursivos individuais;
2. as leis da criação linguística são, em sua essência, as leis individuais e psicológicas;
3. a criação linguística é uma criação consciente, análoga à criação artística;
4. a língua, como produto pronto [...] como sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pelos linguistas com o objetivo prático de ensinar a língua como instrumento pronto (Volóchinov, 2017, p. 148).

Portanto, para os representantes dessa primeira tendência, a língua era ensinada aos indivíduos com objetivo prático enquanto instrumento e não havia uma apropriação da linguagem como processo social, histórico e dialógico. Bakhtin e o Círculo defendiam, ao contrapor a tendência, que, “[...] em síntese, a teoria da expressão que fundamenta o subjetivismo individualista deve ser dispensada por nós” (Volóchinov, 2017, p. 216), ou seja, concebiam que “[...] o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (Volóchinov, 2017, p. 216). Em suma, nas lentes dos

pensadores bakhtinianos, no subjetivismo idealista, o fenômeno linguístico era “[...] explicado a partir das condições da vida psicoindividual do indivíduo falante” (Volóchinov, 2017, p. 200).

Relativamente à segunda tendência, o objetivismo abstrato, representado pelo linguista suíço Fernand de Saussure (1857-1913), essa corrente associada aos movimentos racionalista e neoclassicista, diferenciava-se da primeira tendência por explicar os fenômenos da língua por meio de seu sistema linguístico.

Os estudiosos dessa tendência compreendiam a linguagem como aquisição de um sistema normativo da língua, no tocante ao conjunto de formas fonéticas, gramaticais e lexicais. A língua, sob a ótica do pensamento objetivista, era concebida como um produto acabado, que se transmitia de geração a geração — passada como uma herança — por meio do qual deveria ser compreendida por todos os membros de uma dada comunidade linguística (Volóchinov, 2017).

Segundo Volóchinov (2017), para Saussure, a língua como um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas idênticas — fonéticas, gramaticais e lexicais — proporciona unicidade à linguagem. Nessa segunda tendência, como situado por Bakhtin e o Círculo, os enunciados se comportavam como produtos de um sistema linguístico pronto, imóvel e limitado, determinados por traços idênticos e normativos. Sua natureza impedia que o sujeito agisse sobre sua própria língua, a fim de modificá-la (Volóchinov, 2017). Na base dos fundamentos principais dessa tendência, defendia-se:

1. a língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela;
2. as leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva;
3. as leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística;
4. os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas, mas justamente esses atos de fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si (Volóchinov, 2017, p. 162).

Entre os apontamentos dos estudos do Círculo bakhtiniano, o *objetivismo abstrato* colocou a língua fora do fluxo da comunicação verbal e não considerou a historicidade da linguagem, em

seu processo evolutivo contínuo. Sob o ponto de vista de Volóchinov (2017, p. 199), “[...] a língua é um fenômeno puramente histórico” que não se transmite, tampouco os sujeitos adquirem sua língua materna pronta.

Outra crítica à tendência, realizada pelos pensadores bakhtinianos, destaca que a língua, como sistema de formas que remete a uma norma, não passa de uma abstração no ponto de vista do teórico e prático. Consoante essa percepção, o sistema linguístico não poderia servir de base para a compreensão e a explicação dos fenômenos da língua. “Ao contrário, ele nos desvia da realidade viva e em formação da língua e das suas funções sociais, embora os defensores do objetivismo abstrato pretendam que o seu ponto de vista tenha uma significação sociológica” (Volóchinov, 2017 p. 199).

Em linhas gerais, para Bakhtin e o Círculo, essas concepções de linguagem não davam conta da complexidade da língua como fenômeno social. Brait (2001, p. 96) assinala que o Círculo, ao demarcar posições claras em relação a essas duas linhas teóricas, propõe como horizonte “[...] uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem, que não se restringiria à formalização abstrata nem às especificidades dos talentos individuais”.

Brait (2001, p. 97) enfatiza que esses estudiosos compreendiam a língua a partir da “[...] natureza constitutivamente dialógica da linguagem”. Para a referida autora, “[...] a busca da compreensão das formas de produção dos sentidos, da significação, e as diferentes maneiras de surpreender o funcionamento discursivo impeliram Bakhtin e o Círculo na direção de uma estética e de uma ética da linguagem [...]”, contribuindo, portanto, para uma nova concepção acerca da linguagem humana, que reverberou em um novo olhar no que tange a seus estudos (Brait, 2001, p. 87).

Portanto, dialogando com as duas correntes do pensamento filosófico linguístico apresentadas e voltando-se à natureza social da linguagem, Volóchinov evidencia a interação enunciativo-discursiva como o cerne da língua, ou seja, sua realidade fundamental.

[...] A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados (Volóchinov, 2017, p. 218-219)

Segundo Brait (2001, p. 88) o conceito de linguagem evocado dos trabalhos bakhtinianos vincula-se não a uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas uma visão de mundo,

que perpassa pela “[...] abordagem linguístico-discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entrecidas e ainda não inteiramente decifradas”.

Conceber, pois, a linguagem pela via bakhtiniana significa referenciá-la em seu contexto histórico-social, tendo os falantes papel ativo em sua constituição, haja vista que, ao produzirmos linguagem, estamos, como evidenciam os pensadores russos, enunciando de forma concreta, datada, única e irrepetível, uma vez que “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes duma ou daquele campo da atividade humana [...]” (Bakhtin, 2016, p. 11).

Portanto, a palavra como signo linguístico encontra-se envolta dos aspectos imbuídos da enunciação que a torna realidade, já que é um ato bilateral, ou seja, “[...] justamente o produto das inter-relações do falante e do ouvinte [...] serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’ [...] é o território comum entre o falante e o interlocutor” (Volóchinov, 2017, p. 205).

Nesse sentido, compreender os enunciados infantis como enunciados concretos e considerá-los implica situá-los histórica, social, cultural e axiologicamente. Desde seu nascimento a criança é situada no seu *espaçotempo*, ou seja, é um ser em constante relação com o mundo e com seu contexto imediato e mediado mais próximo, quer seja com a família, com a escola, com a igreja e com demais grupos sociais. Nessas interações que se constitui enquanto sujeito *na e pela* linguagem. Compreendemos, portanto, que a criança não é passiva em seu meio, é por meio da linguagem e de seus enunciados que se posiciona ativa e responsivamente.

Como pontuam Brait e Melo (2005, p. 64), ancoradas na perspectiva bakhtiniana, “[...] o enunciado é [...] produto de um *processo*, isto é, a enunciação é o processo que produz e nele deixa marcas da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso [...]”. A criança, como sujeito social, é um ser único e seus enunciados têm um tom valorativo, de natureza responsiva. Isso significa que o modo como ela se posiciona nos contextos de enunciação, seja pela entonação, gestos, escolhas lexicais ou silêncio, é um acontecimento que integra seu horizonte social, por meio do qual expressa sua visão de mundo que está em construção e suas experiências de vida.

Entendemos, portanto, que instaurar movimentos dialógicos com as crianças no sentido de que seus enunciados sejam considerados, é preciso acolher os discursos produzidos por elas,

valorizando a sua potência, a força de seus argumentos e sua atitude responsiva e responsável. Para os estudiosos bakhtinianos, os enunciados são provisórios, sempre trazem algo novo e singular, seja a partir de um fenômeno observado na realidade, seja de um sentimento vivido pelo sujeito falante, que ao enunciar, expressa sua visão de mundo e, de certo modo, a ressignifica (Bakhtin, 2003). Isso posto, na próxima seção, nosso texto se debruçará em trazer o contexto de enunciação como instância concreta do discurso, da dialogicidade e da argumentação.

3.4 DIALOGICIDADE, DISCURSIVIDADE E ARGUMENTAÇÃO

Considerando que a enunciação infantil é um processo de apropriação e (res)significação da linguagem e a criança é sujeito na produção de sentidos por meio das palavras e expressões (discursos), por meio da qual (re)interpretam e (re)contextualizam seus enunciados; compreendendo, pois, a dimensão social e dialógica da linguagem, na qual os enunciados se produzem no diálogo contínuo entre diferentes vozes e perspectivas, estamos cientes de que a criança no fluxo da comunicação verbal, se apropria dos enunciados ditos e dos já-ditos, apresentando na arena discursiva sua força de argumentação.

Visando dialogar nossa pesquisa com essa perspectiva, Goulart (2016, p. 54), postulada nas lentes bakhtinianas, afirma que “[...] enunciar é argumentar [...]”. Logo, “[...] é precisamente nesse sentido que entendemos a enunciação como forma de ação na direção do outro, como forma de argumentar” (Goulart, 2016, p. 54), ou seja, a argumentação é constitutiva ao princípio dialógico e o diálogo é compreendido como o movimento de constituição dos discursos (Goulart, 2016).

Com bem pontua a autora, é por meio dos processos dialógico-enunciativo-discursivos que o sujeito potencializa a sua argumentatividade,

[...] uma vez que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do outro, no movimento interminável de cadeia de enunciações; enunciar é agir sobre o outro, o interlocutor, assim enunciar extrapola a ideia de compreender e responder enunciados (Goulart, 2016, 56).

Entendendo uma possibilidade de diálogo com o que nos coloca Goulart (2016), encontramos Bakhtin (2003, p. 348, grifo nosso) nos interpelando:

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o **diálogo inconcluso**. A vida é dialógica por natureza. **Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc.** Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Intrínseca à proposta bakhtiniana, podemos considerar que a argumentação está para o dialogismo, assim como a enunciação expressa-se como a concretude desses processos, haja vista que “[...] o falante não é um Adão mítico a nomear, pela primeira vez, objetos discursivos ‘virgens’ até esse momento: em realidade, todo enunciado responde, de uma forma ou outra, aos enunciados antecedentes” (Bakhtin, 2003, p. 299-301). Corroborando o explicitado, encontramos Amossy (2011, p. 131), em texto em que dialoga com os escritos bakhtinianos:

Nessa perspectiva dialógica, a argumentação está, pois, *a priori* no discurso, na escala de um *continuum* que vai do confronto explícito de teses à co-construção de uma resposta a uma dada questão e à expressão espontânea de um ponto de vista pessoal. Por isso, cabe ao analista descrever as modalidades da argumentação verbal da mesma forma que os outros processos linguageiros, e numa estreita relação com eles.

Imersos nessa perspectiva dialógica, destacamos ainda o que expõe Brait (2001, p. 94-95):

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. E nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos.

Portanto, considerando a natureza dialógica da linguagem, tal qual evidenciada por Bakhtin e o Círculo, reconhecemos a criança como produtora de enunciados concretos, que se remetem a outros já ditos e ainda por dizer. É com esse pensamento que apostamos na força da argumentação da criança e, com ela dialogaremos, no sentido de não somente ouvi-la, mas também de evidenciar os aspectos contextuais que perpassam seu discurso, situado histórica e socialmente e, nesse sentido, marcados pelo(s) seus(s) contextos interlocutivos.

No entanto, ouvir e estabelecer diálogo com as crianças, reconhecendo seus discursos concretos, requer de nós, docentes, para além de outro olhar para elas, uma outra atitude frente a seus enunciados. Nesse sentido, compreendemos com Azevedo *et al* (2023, p. 100) que “[...] o ensino de suas especificidades e o desenvolvimento de capacidades argumentativas solicitam o planejamento de ações tecnicamente bem construídas”. Assim, torna-se uma atividade sistemática e planejada, pois “[...] para que a criança consiga progredir argumentativamente, é

preciso ir além do díptico argumentativo inicial e ter segurança e autonomia na composição de argumentos e no agir diante do outro”.

Desse modo, seguimos nossa metodologia, buscando possibilidades e alternativas didático-metodológicas para evidenciar os enunciados das crianças como discursos concretos e situados, na tentativa, em diálogo com Freire (2013, p. 85), de seguirmos no caminho de uma perspectiva emancipadora de educação que busque o diálogo como fenômeno humano, pois “[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo [...]”, como explicitado na Figura 9, retratada por Tonucci.

Figura 9 – O conselho de criança



Fonte: Tonucci (2005)

Dando sequência, na próxima seção, apresentamos a consulta documental, objetivando dialogar com os documentos curriculares oficiais que debatem a Educação Infantil, buscando contextualizá-los no arcabouço das políticas públicas educacionais brasileiras.

CONSULTA DOCUMENTAL

Fonte: Aatoria C4 G5 B (2024).

4 OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando nosso segundo objetivo de pesquisa, qual seja, “analisar o que prescrevem e evidenciam os documentos curriculares oficiais brasileiros, nacional e local (Serra/ES), acerca da etapa da Educação Infantil, em interlocução com nosso tema de pesquisa”, iniciamos um diálogo com o mais recente currículo oficial que prescreve o ensino da Educação Básica, a BNCC.

Em seguida, dialogamos com o documento curricular de Serra/ES, município *locus* de nossa pesquisa: a *Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Articulando Saberes e Tecendo Diálogos* (Serra, 2008).

4.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: HISTÓRICO E VERSÕES

Com o propósito de apresentar um breve histórico das versões da Base Nacional Comum Curricular e, nessa perspectiva, recuperar seu contexto de produção e implementação, realizamos interlocução com matérias de jornais divulgadas na época, entre as quais algumas encontradas no portal Globo.com (G1), em edições *online*, nos anos de 2017 e 2018, conforme pode ser observado, a seguir, na Figura 10²⁶.

Figura 10 – Manchete do G1 (1)



Fonte: Brasil [...] (2017).

²⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/12/brasil-tera-base-curricular-que-sera-referencia-para-todas-escolas.htm>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Na manchete acessada no portal G1, do dia 15 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular é apresentada ao leitor brasileiro como um documento de referência nacional na elaboração dos currículos de todas as escolas da Educação Básica. Nesse cenário, encontramos um campo educacional calcado na defesa de uma uniformização do ensino no país, com a elaboração de uma base única, ou seja, de um currículo comum em escala nacional a ser implementado na política educacional brasileira.

Conforme anunciado na manchete, a BNCC é o documento que orienta sobre direitos e objetivos de aprendizagem, bem como competências, habilidades e procedimentos essenciais para uma formação comum curricular que balize uma qualidade de educação para todas(os). Podemos observar no corpo da matéria argumentos que elucidam os impactos dessa implementação curricular, quer seja na adequação de currículos, quer seja na formação de professores e na elaboração de exames em larga escala, como a Avaliação Nacional de Alfabetização: “[...] esta perspectiva vem sendo apoiada por vários grupos de elite no país, como empresários, organizações não governamentais e fundações financiadas por grandes empresas, que promovem a BNCC como forma de garantir o direito à aprendizagem” (Stankevecz; Castillo, 2018, p. 34),

Considerando que o Brasil é um país com dimensões continentais e com diversidade cultural e socioeconômica, entendemos que a BNCC não dá conta das diferentes realidades regionais e locais no que tange aos sistemas de ensino públicos. Existir uma formação comum, como o referido documento enfatiza, almejando, dentre seus pressupostos, uma equidade no processo de ensino e aprendizagem de crianças e estudantes, não atende às especificidades da educação indígena e quilombola, da educação do campo, da educação dos jovens e adultos, da educação étnico-raciais e da educação especial inclusiva.

Assim, é pertinente evidenciar que, anterior à elaboração da BNCC, há menção de uma base comum curricular na Constituição Federal de 1988 (CF), no art. 210, o qual ressalta: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988), como também na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9396, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), alterada pela Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013, art. 26, grifo nosso).

À vista dessa necessidade, afirmada nos documentos da CF e da LDB, o histórico de produção da BNCC tem como importante marco a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu 20 metas para melhoria da qualidade da educação e estratégias a serem cumpridas, pretendendo a universalização da Educação Básica.

Com vigência de 10 anos, de 2014 a 2024²⁷, o documento instituiu, entre metas e estratégias²⁸, a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, objetivo alcançado por meio da terceira e última versão da BNCC, com a incorporação da etapa do Ensino Médio, em 2018.

[...] À revelia de outras estratégias destinadas às mesmas metas do PNE, como as que previam uma valorização da carreira dos professores, ou as que visavam fornecer condições para a permanência da criança na escola, **a BNCC vai ganhando cada vez mais centralidade até se tornar a grande prioridade na agenda do MEC; o que se comprova também pelos próprios pronunciamentos dos ministros da educação. As ações para elaboração da BNCC são imediatas** (Cruz; Silva, 2023, p. 6, grifos nossos).

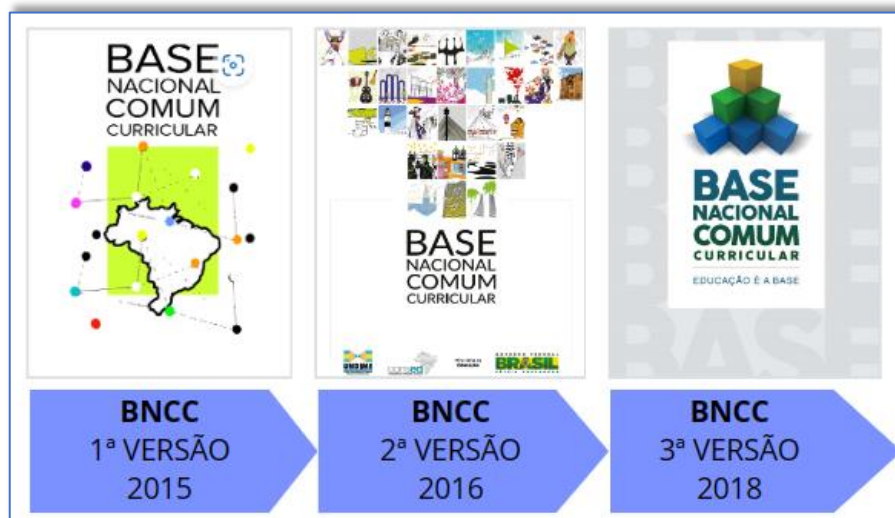
Nesse percurso, constituído a partir da força de leis e de documentos oficiais para a Educação, a BNCC teve o início de sua produção no governo de Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, e término no governo de Michel Temer, de 2016 a 2018, passando por três versões, conforme Figura 11, ao longo de dois ciclos de governos distintos, sendo: a primeira versão disponibilizada pelo MEC, em 2015; a segunda, em 2016; e a terceira versão²⁹, em 2018.

²⁷ Para acompanhar o alcance das metas e estratégias, seguem os portais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>; do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível em: <http://www.fnde.gov.br>; do Ministério da Educação (MEC), disponível em: <http://portal.mec.gov.br>; e do próprio Plano Nacional da Educação (PNE), disponível em: <http://pne.mec.gov.br/programas-metas> Acesso em: 20 dez. 2023.

²⁸ Sobre as metas e as estratégias elencadas no PNE, destacamos as metas 1, 2, 3 e 7 e, respectivamente as estratégias 1.1; 2.1; 2.2; 3.2; 3.3 e 7.1: Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/doc/fce/mg/mgmetaseestrategiaspee.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

²⁹ Alguns autores enfatizam a construção da BNCC em quatro versões, considerando que as 1ª e 2ª versões ocorreram no Governo Dilma (PT); já a 3ª e 4ª versões, no Governo Temer (PMDB), sendo esta última homologada; entretanto, seguindo o prescrito oficialmente pelo Ministério da Educação, trabalharemos, neste estudo, com três versões do documento, quais sejam: 1ª versão (2015) e 2ª versão (2016), no governo de Dilma Rousseff; 3ª versão (2018), no governo de Michel Temer.

Figura 11 – A Base Nacional Comum Curricular e suas versões



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Em 2015, no governo de Dilma Rousseff, Renato Janine Ribeiro, o então Ministro da Educação³⁰, iniciou os trabalhos para a elaboração da primeira versão da BNCC, que visava definir os conteúdos básicos que crianças e estudantes deveriam adquirir em cada etapa da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

De 17 a 19 de junho de 2015, com a realização do I Seminário Interinstitucional, foi instituída, por meio da Portaria nº 592/2015, do Ministério da Educação, a Comissão de Especialistas para construção da proposta da BNCC, composta por 116 membros, sendo os integrantes majoritariamente professores de universidades públicas, de institutos federais e de redes públicas estaduais, do Distrito Federal e municipais de todo país³¹.

A primeira versão preliminar da Base inicialmente passou por consulta pública *online*³², que intentava e propalava a participação do público da educação e de diversos atores da sociedade civil na discussão e no aprimoramento do texto. Segundo registros desse movimento educacional, com destaque para a mobilização em grande escala, a qual foi chamada de *Dia D*

³⁰ Renato Janine Ribeiro foi o quinto Ministro da Educação, desde o início do primeiro mandato de Dilma Rousseff em 2011, assumindo em 6 de abril de 2015. Anterior ao ministro, no governo da presidente, passaram pelo Ministério da Educação: Fernando Haddad (1 de janeiro de 2011 a 23 de janeiro de 2012); Aloizio Mercadante (24 de janeiro de 2012 a 2 de fevereiro de 2014); José Henrique Paim (3 de fevereiro de 2014 a 1 de janeiro de 2015); Cid Gomes (1 de janeiro de 2015 a 18 de março de 2015).

³¹ Dados do Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 dez. 2023.

³² Na plataforma *Online*, denominada *Portal da Base* (Brasil, 2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 14 dez. 2023.

da BNCC³³, houve mais de 12 milhões de acessos ao documento no âmbito de todo país; no entanto, acreditamos que as contribuições à BNCC como apresentadas no histórico da própria Base Nacional Comum Curricular na época, cunhada sob uma estratégia de participação social e democrática, não significaram participação em massa no contexto de consulta realizada naquele momento.

Após o processo de consulta pública, a BNCC passou por revisões e, em 16 de setembro de 2015, a sua primeira versão foi concluída e disponibilizada pelo MEC. Relativamente à primeira versão, Cruz e Silva (2023) explicam que, no relatório com os dados da primeira consulta pública, vários apontamentos foram feitos ao documento, entre os quais observações quanto à organização da Base, à ausência de clareza sobre os seus fundamentos e sobre os sujeitos com quem o texto dialogava, à menção sobre a concepção de Educação e sobre a própria BNCC, que, segundo os autores, “[...] leva a crer que se tratam de críticas mais profundas ao mérito dessa política” (Cruz; Silva, 2023, p. 8).

Após o fim da primeira consulta pública, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada pelo MEC³⁴, em 3 de maio de 2016, não sendo homologada durante o governo de Dilma Rousseff devido à sua complexidade e à necessidade de mais discussões e ajustes. Nesse momento, concomitante à construção da Base, houve um período de disputa ideológica, econômica, social e, principalmente, política no Brasil, marcado por um início de processo de *impeachment*, ocasionando, nesse contexto, o afastamento da então presidente do Brasil.

A segunda versão da Base passou por uma nova consulta pública, a qual foi analisada por mais de nove mil professores, gestores, colaboradores e especialistas brasileiros e estrangeiros, durante debates institucionais realizados por meio de Seminários estaduais³⁵, em âmbito de todo o país, coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), no período de 23 junho a 10 agosto de 2016.

Durante os seminários, aconteceram vários movimentos tanto em defesa da BNCC quanto contrários à sua implementação. Podemos destacar a mobilização e a representatividade política

³³ O Ministério da Educação instituiu no calendário de elaboração da BNCC o dia 6 de março como o Dia D da BNCC.

³⁴ Aloizio Mercadante era o Ministro da Educação (2 de outubro de 2015 a 12 de maio de 2016). Após o *impeachment* da presidente Dilma, foi sucedido por Mendonça Filho (12 de maio de 2016 a 6 de abril de 2018).

³⁵ Foram realizados, ao total, 27 Seminários.

dos Fóruns de Educação Infantil, entre os quais o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), como importante interlocutor na formulação de políticas para a educação da primeira infância.

Em meio às discussões em pauta, na contramão da Base Nacional Comum Curricular, foi lançada uma campanha em defesa dos currículos *pensadospraticados* no cotidiano das escolas, com o *slogan* “Aqui já tem currículo: o que criamos na escola...”³⁶, organizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

[...] Os signatários dessa campanha defendiam (e ainda defendem) a ideia de que as escolas produzem currículos em seus cotidianos e que as prescrições externas, que não dialogam com as realidades locais, são inadequadas para enfrentar os problemas e as necessidades que incidem sobre cada cultura escolar específica, além de restringir a autonomia dos praticantes dos cotidianos, sejam eles professores, crianças e comunidade escolar, na criação e ressignificação das práticas curriculares (Barbosa; Martins; Mello, 2019, p. 148-149).

Essa segunda versão do documento apresentou algumas mudanças em relação à primeira, incorporando ao seu texto sugestões recebidas durante o processo de consulta pública. Os resultados da consulta foram sistematizados e organizados em relatório³⁷ produzido com base em análise realizada pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e depois encaminhados para o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular.

Tendo em vista o afastamento definitivo de Dilma Rousseff da Presidência da República, alavancado com o processo de *impeachment*, em 31 de agosto de 2016, ocorreu a posse interina de Michel Temer, vice-presidente, dando continuidade ao processo de elaboração da segunda para a terceira versão da BNCC, com o então Ministro da Educação Mendonça Filho, já se fortalecendo um discurso político-ideológico voltado às concepções de educação de cunho mais neoliberais.

Em 6 de abril de 2017, foi enviada a terceira versão do documento referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para apreciação no Conselho Nacional de Educação (CNE), para produção de um parecer e de um projeto de resolução. Entre 17 de junho e 19 de

³⁶ Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>. Acesso em: 20 dez. 2023.

³⁷ Relatório da consulta pública. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

setembro de 2017, foram realizadas audiências públicas, com caráter consultivo, em cada região do país³⁸ para debater o texto dessa versão.

Em 15 de dezembro de 2017, houve a apresentação do parecer e do projeto de resolução ao CNE, com votação³⁹ e aprovação dos conselheiros relatores da última versão do texto da BNCC voltada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Após a aprovação, de acordo com a matéria do portal G1, publicada no dia 16 de dezembro de 2017, especialistas consultados teceram comentários e ressaltaram os desafios à implementação da Base em âmbito nacional, como observado na Figura 12⁴⁰.

Figura 12 – Manchete do G1 (2)



Fonte: Moreno (2017).

A manchete coloca em destaque que as desigualdades ainda persistiam na educação, mesmo com a implementação da BNCC, sendo um problema complexo e profundo no país, que estaria longe de ser apagada com “mágica”, considerando as disparidades educacionais existentes. Em

³⁸ “O produto desses encontros resultou em 235 documentos protocolados com contribuições recebidas no âmbito das audiências públicas, além de 283 manifestações orais. Estas audiências não tiveram caráter deliberativo, mas foram essenciais para que os conselheiros tomassem conhecimento das posições e contribuições advindas de diversas entidades e atores da sociedade civil e, assim, pudessem deliberar por ajustes necessários para adequar a proposta da Base Nacional Comum Curricular, elaborada pelo MEC, considerando as necessidades, interesses e pluralidade da educação brasileira”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 14 dez. 2023.

³⁹ Foram 20 votos a favor e 3 contrários à apreciação da BNCC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 14 dez. 2023.

⁴⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-curricular-nao-apaga-com-magica-as-desigualdades-na-educacao-dizem-especialistas.ghtml>. Acesso em: 23 dez. 2023.

seu corpo, a matéria apresentou contrapontos dos especialistas em referência à Base, que se convergiam ao compreenderem que a escola brasileira é reflexo da sociedade desigual, portanto, exigiria grandes esforços para resolver as desigualdades na educação.

Nesse sentido, analisando responsiva e responsabilmente a manchete destacada a partir das palavras elencadas, compreendemos que, embora a BNCC venha reforçar um compromisso de equidade social e educacional às crianças e aos estudantes da Educação Básica, não é possível apagar com “mágica” ou relativizar os problemas que provocam as disparidades na educação brasileira, tendo em vista as desigualdades ao acesso e à permanência de crianças e estudantes em idade escolar obrigatória que se encontram fora das escolas; à realidade social e econômica vivida por aqueles que estão nas populações mais empobrecidas, como também tendo em vista as condições precárias de trabalho e de insuficiência no investimento em formação continuada aos professores, o acesso desigual a recursos, inclusive aos tecnológicos, e a diferença de infraestrutura de muitas instituições.

Em 20 de dezembro de 2017, a terceira versão da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada pelo MEC, na atuação ainda do Ministro Mendonça Filho que foi sucedido pelo Ministro Rossiele Soares da Silva⁴¹. Em 22 de dezembro de 2017, foi apresentada a Resolução do CNE nº 2, de 22 de dezembro de 2017 por meio da qual foi instituída e orientada a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (Brasil, 2017).

Quanto à terceira versão da BNCC para o Ensino Médio, em 2 de abril de 2018, o MEC entregou o texto desta versão ao CNE, iniciando um processo de audiências públicas para debatê-lo. Em 5 de abril de 2018, no Diário Oficial da União, foi publicada a Portaria nº 331, a qual instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2018b).

Durante o período de 11 de maio a 29 de agosto de 2018, o Conselho Nacional de Educação organizou uma consulta pública para essa etapa, com a finalidade de análise da terceira versão da Base. Nesse ínterim, entre divergências sobre a reforma do novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, em 29 de junho de 2018, ocorreu a renúncia de César Callegari

⁴¹ Assumiu de 10 de abril de 2018 a 01 de janeiro de 2019.

do cargo de presidente da Comissão Bicameral⁴², no CNE, voltada para o acompanhamento e deliberação do texto da BNCC, assumindo Eduardo Deschamps como novo presidente da comissão da BNCC.

Vale ressaltar que a consulta da terceira versão da BNCC teve ampla participação do Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC), constituído no próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), no Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e na União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Incluindo a mobilização do Movimento Todos pela Educação (TPE), no direcionamento da política educacional brasileira, com a inserção do setor privado na condução da política pública de Educação Básica, que agregava mantenedores e representantes de grupos, setores e instituições privadas de educação⁴³ na formulação de sua terceira versão, culminando na redação final do documento.

Ao encontro do posicionamento de Peroni e Caetano (2015, p. 345, grifo nosso), concordamos ao destacar que essa formatação da BNCC, alavancada pela

[...] indústria de especialistas é parte do novo setor de serviços de educação que inclui um número crescente de consultores que operam globalmente organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na concepção da prática e da política educacional. Nesse contexto, delega-se ao mercado o poder de decisão na esfera pública. Dessa forma, a privatização do público influencia procedimentos, conteúdos e relações de poder que passam a funcionar sob o dogma do mercado.

Nessa perspectiva, entendemos, assim como Cruz e Silva (2023, p. 5) nos colocam, que o objetivo atribuído à Base Nacional Comum Curricular “[...] foi o de ser uma referência para o conteúdo da Educação Básica em âmbito nacional, que deveria servir especialmente como parâmetro para as avaliações em larga escala, livros didáticos e cursos de formação de professores”. Os autores ainda asseveram:

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGB), informa-se que essa demanda partiu do Conselho Nacional de Educação (CNE), o que ajuda também a compreender parte das influências que inseriram esta política na agenda, pois um dos sujeitos coletivos de maior relevância na promoção e defesa da BNCC foi (e ainda é) o Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC), constituído por uma complexa relação entre atores e instituições do setor público e

⁴² Comissão constituída pela Portaria CNE nº 15/2016, para tratar do tema Base Nacional Comum Curricular, no que diz respeito ao acompanhamento dos debates sobre a BNCC e à emissão de parecer conclusivo acerca da proposta a ser recebida pelo CNE.

⁴³ Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Gerdau, Volkswagen, Bradesco, Itaú Social, Unibanco, Santander, Fundação Victor Civita, Consed, CENPEC, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Suzano Papel e Celulose, Empresa aérea GOL, Instituto Natura, Instituto Península, Organizações Globo, Instituto Colabora Educação, Editora Saraiva e Editora Abril.

privado, com porosidade no próprio CNE, no Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e na União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Cruz; Silva, 2023, p. 5).

Em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação Rossiele da Silva homologou a terceira e última versão da BNCC para o Ensino Médio. Nesse momento, conforme anunciado na manchete do G1, do dia 15 de dezembro de 2018, conforme a Figura 13, a BNCC passou a ser o currículo oficial brasileiro, configurando-se como um documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todas as crianças e os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Figura 13 – Manchete do G1 (3)

The image shows a screenshot of a news article from G1. The header is red with the G1 logo and the word 'EDUCAÇÃO'. The main headline is in large, bold black text: '12 estados e o DF já aprovaram currículo de referência para escolas do infantil e fundamental'. Below the headline is a sub-headline: 'Documentos foram elaborados após aprovação da Base Nacional Comum Curricular e agora servirão para que cada escola elabore seu projeto pedagógico; prazo para concluir o processo termina em 2020.' At the bottom left, it says 'Por Ana Carolina Moreno, G1' and '15/12/2018 06h23 · Atualizado há 4 anos'. At the bottom right, there are social media sharing icons for Facebook, Twitter, WhatsApp, Telegram, LinkedIn, and Print.

Fonte: Moreno (2018).

No texto da Base, o documento afirma:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, **como também as Propostas Pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil** (Brasil, 2018a, grifo nosso).

De acordo com o próprio documento, a Base Nacional Comum Curricular visa à formação humana integral, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN) e o seu principal objetivo é balizar a qualidade de educação no país e “[...] estabelecer

conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (Brasil, 2018a, p. 7).

Após a homologação da terceira versão da BNCC, estados e municípios tiveram um prazo para adequar seus currículos à Base. Para Sousa e Hissa (2023, p. 85), tendo em vista que primeira e segunda versões da Base foram apresentadas no Governo Dilma (PT) e que a última foi consolidada no Governo Temer (PMDB),

[...] marcar o contexto político-partidário de elaboração da Base é relevante para compreendermos os valores e os interlocutores envolvidos na produção de uma diretriz educacional brasileira. Vimos que os valores político-ideológicos das duas primeiras versões são muito diferentes das últimas e que tais valores foram materializados no texto de cada versão a partir de acréscimos, supressões, substituições teórico-metodológicas, que têm impacto direto nos currículos escolares de milhares de alunos e influenciam o projeto de cidadania que se pretende para um país.

Assim, a terceira versão da BNCC é um documento curricular marcado por um contexto político-econômico no qual se fortalecem as políticas neoliberais, cujo impacto pode ser sentido pela construção de um currículo por habilidades e competências, que o ligam diretamente às avaliações em larga escala e, dessa forma, à avaliação da educação de maneira geral. Tal apontamento pode ser corroborado por Geraldi (2015, p. 393) sobre a uniformização do ensino pela BNCC, “[...] ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala”.

Nesse processo de elaboração da BNCC, também há um discurso bem demarcado em torno da qualidade da educação em todo o país, portanto, existem controvérsias quanto à real intenção de promover uma educação de qualidade, haja vista que a reestruturação dos currículos na consolidação de um currículo comum agrega um projeto político e ideológico, centrado em interesse de grupos, setores e instituições privadas, com a promoção de uma lógica mercadológica, a qual perspectiva uma formação comum curricular desde a criança da Educação Infantil ao estudante do Ensino Médio.

Diante desse percurso histórico, coadunamos com o que Peroni e Caetano (2015, p. 345) assinalam:

Esse movimento visa fortalecer, no meio empresarial, a importância de um organismo com capacidade para defender interesses de classe e intervir na definição de políticas educacionais do Estado. [...]. É interessante destacar, ainda, que os institutos e

fundações trabalham definindo políticas, com a concepção, acompanhamento e avaliação da educação e forte apoio da mídia. Na justificativa de sua atuação, apresentam problemas na qualidade de ensino e assumem o que seriam tarefas do setor público para com as políticas de educação. O setor privado está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas. No entanto, entendemos que o setor privado mercantil, organizado ou não em redes, não é uma abstração. Ele é formado e operado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo. Enfatizamos que a BNCC pode ser um instrumento de maior democratização do conhecimento ou, ao contrário, um engessamento, com propostas vinculadas ao mercado, dependendo dos sujeitos e das correlações de forças envolvidos no processo.

Sob essa perspectiva de análise, a construção de uma BNCC, de certo modo, tem implicações profundas que impactam na função sociopolítica da escola, na concepção e na formação de sujeitos, nos processos de avaliação e na produção das Propostas Pedagógicas, o que reverbera, segundo Carvalho, Silva e Delboni (2017, p. 492, grifo nosso), na constituição de um governo biopolítico

[...] que precisa conhecer, organizar e controlar a vida, para que ela seja útil aos seus interesses. **A produção de saberes é imprescindível ao exercício do biopoder.** Isso porque somente pelos saberes é que o poder se exerce positivamente. No esforço de criar sujeitos governáveis usando técnicas de controle, normalização, moldagem das condutas das pessoas, **temos na governamentalidade neoliberal a utilização da educação como elemento estratégico para sua legitimação: constituição de indivíduos sujeitados pela formação de seu capital humano [...].**

Dessarte, corroboramos que essa mentalidade política inferida nas ações no âmbito educacional, está imbricada a uma agenda neoliberal de privatização do público, segundo a qual “[...] o privado assume a direção das políticas educativas e define a produção do conhecimento e a apropriação do conhecimento” (Peroni; Caetano, 2015, p. 340).

Mediante essa breve análise, sem pretender esgotar as discussões, compreendemos que a BNCC não é e nem será a solução para a superação das desigualdades no que diz respeito a uma melhor qualidade de ensino na Educação Básica, não obstante encontrarmos, na terceira e última versão, a prerrogativa, sugestivamente intitulada como *Educação é a Base!* (Figura 14, *QR-code*⁴⁴), de ter um currículo comum que oriente o ensino tanto público quanto privado no país.

⁴⁴ Para ter acesso ao documento da BNCC (Brasil, 2018a), aponte a câmera do celular para o *QR-code* que se encontra na Figura 12.

Figura 14 – terceira versão da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Brasil (2018a).

Ao encontro de nosso entendimento, Brambila (2021, p. 148) evidencia essa visão:

Tendo como slogan “Educação é a base”, demarca-se discursivamente a obrigatoriedade de um traço identitário comum a todas as escolas, uma vez que todas as instituições, públicas e privadas, precisarão partir da mesma base curricular. Assim, encontramos uma demanda latente por debates, não só porque os enunciados da BNCC atingem a dimensão organizacional das escolas brasileiras, como também pela dimensão discursiva que se constrói, visto que os impactos desse tipo de documento se manifestam estruturalmente na escola e na vida dos sujeitos que lá interagem.

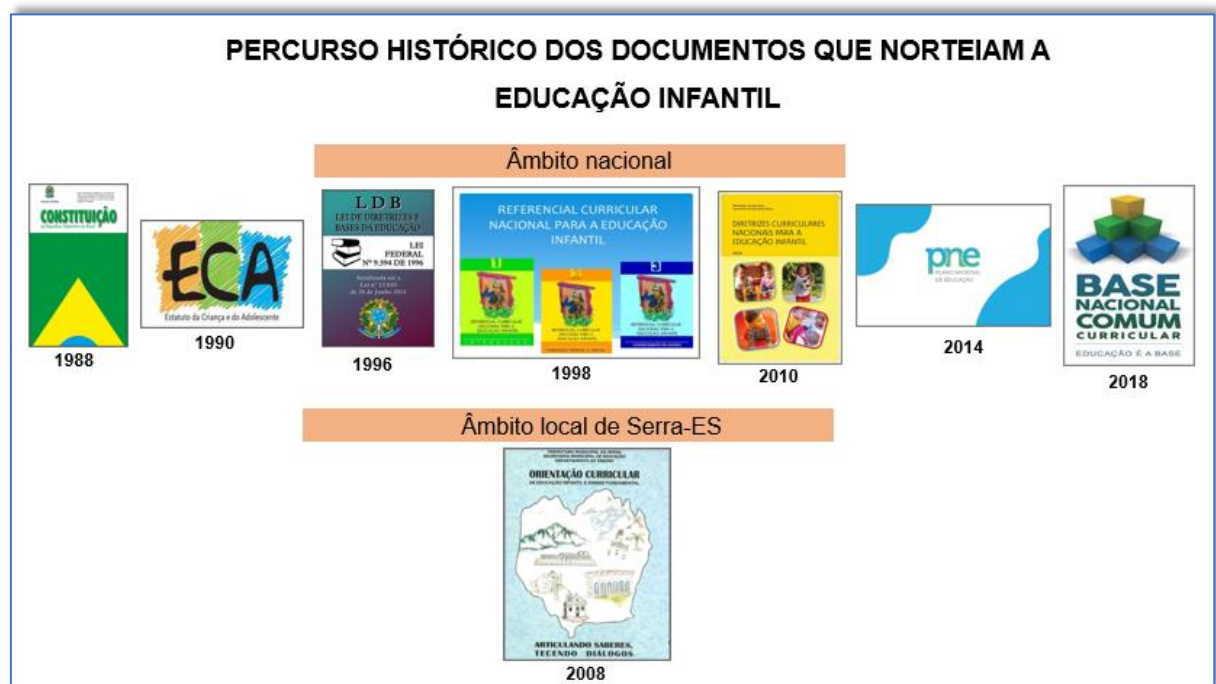
A compreensão do autor corrobora um engessamento curricular instaurado por uma padronização do ensino que, grosso modo, limita os currículos *pensadospraticados*, assim como a autonomia das instituições de ensino, dos docentes, das crianças e dos estudantes. Outro ponto em torno dessa problematização sobre a BNCC diz respeito ao foco nas competências, nas habilidades e na preparação para o mundo do trabalho. Segundo Hissa e Souza (2021), esse caráter pedagógico-pragmático da BNCC mantém uma estreita relação com a lógica do *aprender a aprender*, a qual consideramos uma perspectiva utilitarista, ao direcionar a educação como uma preparação para as demandas do mercado, em detrimento de uma formação para a vida.

Como nosso tema de estudo tem enfoque no trabalho com as crianças, nossa análise na BNCC, em sua terceira versão tem como foco a etapa da Educação Infantil, referenciada na próxima seção, na qual discorreremos inicialmente sobre os documentos antecedentes à Base e os pressupostos assumidos nas demais versões que a antecederam em seguida, como se configura a sua estrutura e organização curricular.

4.2 A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGO COM DOCUMENTOS PRECEDENTES E PRESSUPOSTOS ASSUMIDOS

Antes de adentrarmos nos pressupostos relativos à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, em sua terceira versão, (Brasil, 2018a), é pertinente uma contextualização histórica do seu processo de construção no contexto educacional brasileiro, como pode ser vislumbrado na Figura 15.

Figura 15 – Documentos legais da Educação Infantil



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Como vimos, a BNCC é uma exigência constitucional advinda de documentos que a precederam, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996a) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014); no que tange especificamente à etapa da Educação Infantil, encontramos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

(DCNEI) (Brasil, 2010). Desse modo, até a sua elaboração e aprovação final, percorreu-se um longo caminho, impulsionado pela defesa de garantias de direitos das crianças à Educação Infantil, para então se pensar em um documento curricular em âmbito nacional.

Podemos considerar que foi a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988) que se reconheceu o direito da criança ao acesso à educação, em creches e pré-escolas, enquanto ao Estado foi atribuída uma responsabilidade, uma vez que a Carta Magna, em seu art. 208, inciso IV, evidencia que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade” (Brasil, 1988), conforme redação dada pela Emenda nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

Com a legitimação da criança como sujeito de direitos na CF, podemos perceber que a Educação Infantil passou a ganhar destaque no cenário da educação brasileira em termos legais e esse direito é reafirmado com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), em que se esclarece a especificidade da criança, reconhecendo “[...] na interpretação da lei, os fins sociais a que ela se dirige, [...] os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (Brasil, 1990, art. 6º).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira — Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996a) —, tivemos um marco histórico na política educacional, uma vez que, no art. 29, a Educação Infantil torna-se parte integrante do sistema educacional como a primeira etapa da Educação Básica. Nesse contexto, buscando orientar essa primeira etapa da Educação Básica, em atendimento à LDB, foi publicada uma série de documentos oficiais pelo Ministério da Educação, entre os quais o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, definido como

[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (Brasil, 1998a, p. 13).

Segundo exposto no próprio documento, o RCNEI foi oriundo de um debate nacional, considerando a transição do cuidar, presentificado por creches e pré-escolas que atuavam numa perspectiva assistencialista, voltada à assistência social pela educação, para o cuidar e o educar, buscando-se pensar a Educação Infantil como instituição educativa. Nunes (2012, p. 32-33) afirma que o atendimento à Educação Infantil no Brasil foi marcado pela existência de

[...] discursos higienistas e de saneamento que nortearam práticas de tutela à família e à criança pobre, identificados com a segurança nacional, consolidando a organização de um arcabouço institucional. Instituições públicas e privadas (filantrópicas) compunham o sistema de proteção à infância e à juventude solidificadas na era Vargas e se mantendo até a década de 1960. A creche ganha o sentido de intervenção e regulação social: a dependência natural da criança pequena, que precisa de cuidados, e da mãe pobre, que precisa de um patrono. As políticas educacionais da década de 1970, voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos, pautaram-se na educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares.

Compreendemos que a produção do documento se distanciou da proposição de um amplo debate nacional como proferido no texto elaborado no RCNEI. Para Lisboa, Quillici e Prado (2016, p. 2), “[...] foi elaborado por um grupo de pesquisadores e profissionais convidados, contratados pelo MEC e após sua elaboração foi levado ao conhecimento da sociedade”. Asseveram ainda que “[...] observa-se que não houve participação na elaboração desse documento pelos profissionais da educação que trabalhavam na Coordenação de Educação Infantil. Constata-se a elaboração do RCNEI ter sido realizado de modo pouco democrático” (2016, p. 2).

Assim, no bojo desse panorama, o RCNEI reiterou a necessidade da indissociabilidade entre o educar e o cuidar no trabalho pedagógico, e evidenciou a criança como “[...] sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico (Brasil, 1998a, p. 21).

Seguindo essa perspectiva, esse documento, organizado em três volumes⁴⁵, buscou oferecer subsídios para a composição dos currículos quanto aos objetivos, aos conteúdos e às orientações didáticas, pretendendo a qualidade das experiências vividas na Educação Infantil, entre as quais destacamos:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

⁴⁵ Volume 1: Introdução; Volume 2: Formação pessoal e social; e Volume 3: Conhecimento de mundo.

- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998a, p. 13).

Dando importância às especificidades das crianças na Educação Infantil, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), instituída pela Resolução nº 5 de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), como um documento normativo que “[...] reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de Propostas Pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 11).

Nas Diretrizes, bem como nos demais textos oficiais já referenciados, relativos a essa etapa, é novamente explicitada a preocupação com a criança e a garantia de direitos à educação na primeira infância:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação [...]. **Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças** (Brasil, 2010, p. 07, grifo nosso).

Nesse documento, são definidos princípios éticos, políticos e estéticos a serem seguidos na elaboração das Propostas Pedagógicas, bem como apresenta as conceituações de Educação Infantil, criança e currículo. A Educação Infantil, nas DCNEI, é assim compreendida:

Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12, grifo nosso).

No texto das Diretrizes, é definida a concepção de criança, a qual passa a ser vista na centralidade das propostas curriculares, coadunando com o explicitado no RCNEI, em aproximação a autores como Ariès (1981), Sarmiento (2002, 2008), Kohan (2003, 2005), Agamben (2005), Kramer (1999, 1996), entre outros:

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

Compreendendo a criança como centro das políticas públicas educacionais e considerando que as ações e práticas pedagógicas devem ser pensadas *com e para* ela, no texto das DCNEI, o currículo da Educação Infantil tem a seguinte concepção:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Logo, considerando a atenção voltada à criança nesse momento de sua vida, quando vivencia diversas experiências, brinca, produz cultura, expressa-se, interage, apropria-se de diferentes linguagens e produz conhecimentos, no documento das DNCEI, é ressaltado que a proposta curricular deve estar articulada com os saberes, como também os conhecimentos que a criança já possui, ou seja, os já adquiridos no seu contexto social, com os conhecimentos do patrimônio cultural, que servirão de referência em relação às práticas pedagógicas que compõem os documentos curriculares da Educação Infantil.

Com a alteração da LDB nº. 9394/1996, pela Lei nº. 12.796/2013, há a complementação constitucional de que a etapa da Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013, art. 29). Em sua nova redação, o texto da referida lei, no art. 26, aponta a necessidade de uma *base comum curricular* para todas as etapas da educação básica brasileira, ao afirmar que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013, grifo nosso).

Nesse caminho, no PNE (Brasil, 2014), vigorado pela Lei nº. 13.005/2014, para atender ao disposto no art. 214 da Constituição Federal, o debate em torno da implementação da Base Nacional Comum Curricular ganha evidência. Nesse documento, são definidas metas e estratégias específicas a serem cumpridas e contempladas em todas as etapas de ensino, no âmbito das suas propostas curriculares, com vigência decenal, a contar da publicação da referida legislação.

Especificamente com relação à Educação Infantil, o PNE apresenta, em seu texto, a etapa como meta primária⁴⁶, a qual objetiva:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 9, grifo nosso).

Segundo o documento, a necessidade de se investir na Educação Infantil está fortemente atrelada aos pressupostos de acesso, permanência e garantia de atendimento educacional a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade. Ainda em seu texto, pontua que

[...] o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos é fruto, em grande medida, das históricas demandas dos movimentos sociais, sobretudo do movimento de mulheres, pela criação e ampliação de vagas em creches e pré-escolas, o que também vem influenciando o tratamento prioritário que a educação infantil tem recebido (Brasil, 2014, p.16, grifo nosso).

Conforme definido no Plano, entre as principais estratégias da Meta 1, recomenda-se aos municípios a responsabilidade pela oferta da educação infantil, bem como a busca de formas de ampliação dessa oferta, levando em conta as especificidades locais, em colaboração com estados, Distrito Federal e União (Brasil, 2014, p. 17).

Para alcançar a perspectiva referenciada tanto pela Lei nº 12.796/2013 quanto por demais documentos contemporâneos a ela e que a antecederam, foi publicada pelo Ministério da Educação, em três versões, consecutivamente nos anos de 2015, 2017, 2018, a Base Nacional Comum Curricular. Propagando-se como um documento normativo de referência para todos que atuam na Educação Básica, a BNCC, como já enfatizamos, tem como premissa orientar os sistemas brasileiros de educação na elaboração de suas propostas curriculares, assegurando os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças e dos demais estudantes ao longo da Educação Básica.

Considerando as especificidades da Educação Infantil, o movimento de construção da BNCC-EI, até a última versão, envolveu debates e diálogos, favoráveis e contrários à sua

⁴⁶ Conforme a última atualização do observatório do PNE, a meta não foi cumprida. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil> . Acesso em: 20 mar. 2024.

implementação, com frentes políticas e sociais⁴⁷ no campo dessa etapa da educação, principalmente no âmbito acadêmico:

Não era consensual a necessidade de se trabalhar com a ideia de currículo, na Educação Infantil. Muitos educadores e pesquisadores entendiam que a inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino não poderia se fazer pela assimilação de conceitos e práticas tradicionais dos sistemas de ensino, como a noção de currículo, vista por muitos como um instrumento de controle sobre a dinâmica do trabalho junto às crianças. Uma base comum levaria a um engessamento dos currículos das unidades, que teriam que se submeter a uma programação vista como pré-definida (Oliveira, 2019, p. 76, grifo nosso).

Diante desse cenário, a BNCC-EI (Brasil, 2015), na primeira versão preliminar, apresenta um texto sucinto considerando a garantia de direitos fundamentais de aprendizagens para todas as crianças dessa etapa, mediante a promoção de experiências educativas significativas às suas necessidades, importantes para o seu pleno desenvolvimento como cidadã. Nessa versão, não se explicita a concepção de infância, mas o texto apresenta a concepção de criança como sujeito social e historicamente situado em correlação às conceituações das DCNEI.

A segunda versão da Base (Brasil, 2016) amplia o texto do documento, ao dar enfoque às experiências de aprendizagens, em conformidade com os princípios das DCNEI, que ressaltam, dentre seus pressupostos, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e a importância das interações e brincadeiras. Ancorado nessa perspectiva, o texto centra-se em olhar para a criança, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagens que nortearão a produção dos documentos curriculares locais, pautados agora no protagonismo da criança.

Podemos observar, que o documento busca consolidar as conquistas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010), valorizando as especificidades da etapa, ao reconhecer a criança como protagonista que participa socialmente, produz cultura, interage, expressa sua visão de mundo, articula e produz saberes e conhecimentos.

⁴⁷ Enfatizamos a atuação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Disponível em: <https://www.mieib.org.br/>. Acesso em: 12 mar. 2024. No Espírito Santo, destacamos o Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (FOPEIES). Disponível em: <https://nedi.ufes.br/fopeies>. Acesso em: 12 mar. 2024. Nesse percurso, em 2018, evidenciamos a produção de uma moção em defesa da etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por meio de uma ação conjunta entre fóruns, que se manifestaram veementemente críticos à BNCC e aos impactos/retrocessos nas políticas públicas para a educação de crianças e de crianças no estado do Espírito Santo. Esse movimento foi empreendido na Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), entre o FOPEIES, o Fórum Permanente de Leitura e Escrita do Espírito Santo (FOPALES), e o Comitê capixaba de campanha nacional pelo direito à educação. Disponível em: <https://fnpe.com.br/es-mocao-fopeies-fopales-comite-capixaba-da-campanha-nacional-pelo-direito-a-educacao/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

Evidenciamos também, nessa segunda versão, que ainda não há uma conceituação de infância explicitada, todavia, em certa medida, há uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem que se dá no aspecto social, ou seja, a criança não é apenas um produto de seu meio, ela é um ser ativo que se constitui no meio em que vive e na cultura, tornando-se assim um sujeito social, haja vista o que coloca o documento:

A apropriação e a construção de conhecimentos pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, urbanas e rurais, efetivam-se pela participação delas em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelo professor e pela professora, no cotidiano das unidades nas quais interagem com parceiros/as adultos e companheiros/ as de idade (Brasil, 2016, p, 55, grifo nosso).

Entende-se que a criança constrói sua identidade e se apropria dos diferentes conhecimentos a partir de suas vivências sociais; na relação com seus pares e com os adultos, amplia seu repertório de linguagens. Isso posto, parte-se do pressuposto de que a criança é um sujeito concreto, pois, como ressalta Kramer e Leite (1996, p.79, grifo nosso),

[...] **ela tem uma história, pertence a uma classe social determinada, estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas,** ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto.

Em seu corpo, o texto da segunda versão da BNCC-EI ainda destaca concepções de mundo e de formação para a diversidade, em que é possível vislumbrar uma preocupação em

[...] incluir a formação pela **criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades** culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades e superdotação e com transtornos de desenvolvimento (Brasil, 2016, p. 56, grifo nosso).

Parte-se da premissa de que é importante que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas⁴⁸, considerando as especificidades de cada faixa etária, tenham uma visão plural em relação aos outros com quem convivem, valorizando as diferenças, haja vista que cada sujeito é único. Desse modo, observamos que, nessa perspectiva, assumir a criança em sua plenitude é pensar nas experiências e no seu cotidiano, ao encontro de viver esse momento da infância com seus direitos assegurados nas instituições de Educação Infantil.

⁴⁸ A arquitetura curricular da Educação Infantil na BNCC se estrutura em periodização por faixa etária, entendendo como: 0 a 1 ano e 6 meses (bebês); 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas); e 4 anos a 5 anos e 11 meses (crianças pequenas).

No que concerne à organização da Base, nessa segunda versão, corroboramos a reflexão de Araújo (2016, p. 1), segundo a qual “[...] embora tais princípios sejam comentados de forma resumida, *a priori*, a educação infantil é introduzida como um campo importante na estrutura do documento e não exposta a um lugar de menor importância ou deslocada em sua própria especificidade”.

Relativamente à terceira e última versão (Brasil, 2018a), podemos considerar que a BNCC apresenta mudanças que consideramos marcantes para a etapa da Educação Infantil, assim como para toda a Educação Básica, por seu caráter prescritivo e descritivo quanto aos objetivos descritos em cada campo de experiência. Nessa versão, o documento apresenta um texto mais resumido, destacando, grosso modo, as conceituações que versam na segunda versão. Sobre o texto do documento, pontuam Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84, grifos nossos):

A BNCC, nas terceira e quartas versões, **não discutem teoricamente suas premissas, alguns fundamentos e princípios, tratando objetivamente de “direitos de aprendizagem”**, interpretando os direitos, portanto, de modo sistêmico, relacionando-os ao ambiente de escolarização. **É mister afirmar que já na terceira versão havia uma perda enorme na discussão de princípios e de premissas que valorizassem a criança e seus direitos, para sustentar a discussão dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem.** Os “direitos” de aprendizagem direcionam o enfoque das políticas educacionais para dentro da escola e o trabalho do professor.

Diante de tal destaque, observamos também que uma das principais mudanças no documento, diz respeito ao arranjo curricular da atual BNCC, cuja organização se dá em um modelo pautado em competências e habilidades, o que desconsidera todo movimento constituído nas versões anteriores. Na Educação Infantil, os direitos e os objetivos de aprendizagem estão alinhados às competências gerais da Educação Básica, ou seja, o documento se orienta com a noção de competências, definidas, conforme explicitado na BNCC (Brasil, 2018a, p. 8), como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiências e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 84).

Ao adentrarmos no documento que se refere à Educação Infantil, não encontramos as habilidades descritas como nos anos do Ensino Fundamental, entretanto reconhecemos que a estrutura dos objetivos de aprendizagem, descritos em códigos alfanuméricos, em muito se assemelha aos códigos que correspondem às habilidades dos anos subsequentes da Educação Infantil. Em referência a essa observação, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.86) reiteram que “[...] há fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de 0 até 5 anos com a lógica assumida pelo ensino fundamental [...]”.

Desse modo, podemos evidenciar que a BNCC-EI, nessa versão, apresenta fragilidades, dentre as quais destacamos o engessamento das práticas pedagógicas, que conduz a um arranjo curricular, que, em muito, corrobora uma homogeneização das propostas curriculares, desconsiderando o que é fundamental, ou seja, o reconhecimento das experiências educativas das crianças nos *espaçostempos* da Educação Infantil no tange às suas vivências regionais e locais. O direcionamento da educação por meio de competências, de certo modo, é um retrocesso à trajetória histórica da Educação Infantil, tendo em vista a função sociopolítica e pedagógica dessa etapa de ensino no desenvolvimento pleno das crianças.

Com base nas versões da BNCC-EI com as quais dialogamos, podemos considerar, em aspecto amplo, a responsabilidade social e política desse documento com a Educação Infantil e o desafio de implementar um base nacional comum curricular atendendo às especificidades dessa etapa que abrange o direito dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. É possível constatar que as três versões da BNCC-EI reiteram a indissociabilidade entre educar e cuidar, destacada nos documentos anteriores, com vistas a superar os dois modelos⁴⁹ de atendimento que marcaram a história da Educação Infantil, e, dessa forma, dialogam com os princípios que embasam as DCNEI (Brasil, 2010), principalmente sob o viés do protagonismo das crianças nos contextos educativos, compreendendo a importância de vivenciarem experiências compartilhadas que ampliem seus saberes e conhecimentos de mundo. No entanto, não encontramos na BNCC-EI, em suas três

⁴⁹ Como explicita a BNCC-EI, quais sejam, “o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a” (Brasil, 2016, p. 53).

versões, uma discussão direta em relação às concepções de infâncias, relativas às concepções de sujeito em que o documento aposta e que deveriam ser apresentadas aos leitores.

Com relação às três versões da BNCC-EI, corroboramos o que versam Teles e Rocha (2023, p. 6, grifo nosso), segundo os quais

[...] **no decorrer do processo de construção da BNCC, não foi apresentado nenhuma novidade em relação ao pensar sobre a infância**, já que os documentos relativos à Educação Infantil já expõem esse pensamento, principalmente as DCNEI (2009), primeiro documento a subscrever, explicitamente, esse conceito que foi apenas ratificado no excerto da BNCCEI. Porém, conforme mencionado, as duas últimas versões evidenciam o protagonismo da criança, mas a segunda versão aponta as ações pertinentes para que as crianças se lancem como sujeito atuante desde bebês. Por isso, a segunda versão da BNCC é a mais completa em relação à sustentação e explicação sobre a concepção de criança, considerando-a como sujeito que se constitui historicamente, sendo alicerçada por vários direitos que a torna cidadã do presente na sociedade.

Relativamente à terceira versão, para além de constituir-se em um texto mais resumido no que tange a concepções e embasamento teórico, acreditamos que a concepção de Educação Infantil preconizada na atual BNCC-EI, em sua terceira versão (Brasil, 2018a), se orienta para um arranjo curricular mais escolarizante, próximo às práticas do Ensino Fundamental, tendo em vista o que compreendem Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 86), com os quais concordamos:

Ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças. Do modo como se apresenta, a ideia de currículo reforça a ideia de currículo como “conjunto de práticas” ou, ainda, como rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil.

Em síntese, consideramos que, no que tange à BNCC-EI (Brasil, 2018a), estamos diante de um documento que, não obstante as restrições apresentadas por meio de um texto enxuto e com pouco aprofundamento, ratifica o lugar da criança como ser que, por meio da(s) linguagem(ns), impõe-se histórica e socialmente perante a vida, corroborando os referenciais com os quais dialogamos neste estudo e reverberando como um aspecto de continuidade do documento perante os seus antecessores.

No entanto, haja vista o esquadramento conceitual raso e a sua afinidade com uma política neoliberal de educação, mediante a correlação com um currículo por habilidades e competências, compreendemos que a BNCC-EI (2018) apresenta-se em retrocesso aos documentos que a precederam, fato que, para além de outras questões, reverbera na carência de orientação didático-metodológica no sentido da implementação de um currículo que se guie na

instauração constante de movimentos dialógicos com as crianças e se concretize na direção de um trabalho efetivo que valorize suas potencialidades enunciativo-discursivas. Assim, podemos dizer que o mais atual documento curricular oficial brasileiro relativo à Educação Infantil não se distingue, em termos de avanços, para essa etapa de ensino.

Para melhor dialogarmos acerca da terceira versão da BNCC da Educação Infantil, na seção seguinte, apresentamos, de maneira mais detalhada a organização do documento, com ênfase para as principais mudanças em relação às versões anteriores.

4.2.1 A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: estrutura e organização

Considerando a estrutura do documento da Base Nacional Comum Curricular, no que diz respeito à etapa da Educação Infantil, em sua terceira versão, é possível observar que está alinhada às competências gerais⁵⁰ da Educação Básica, haja vista que o próprio texto do documento assim explicita:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018a, p. 37).

Seguindo nessa perspectiva, o arranjo curricular da terceira versão da BNCC-EI (Brasil, 2018a) é composto de: a) seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento; b) cinco campos de experiência que nortearão as práticas pedagógicas nas instituições de ensino; c) um conjunto de objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária, conforme apresentado na Figura 14.

⁵⁰ A BNCC apresenta, em seu texto, dez competências gerais da Educação Básica. Segundo o documento, as competências “[...] se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento pedagógico proposto para as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidade e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2018a, p. 8).

Figura 4 – A etapa da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: arranjo curricular



Fonte: Elaboração da autora (2024) com base na apresentação da BNCC-EI.

É possível constatar, nessa última versão, que os direitos de aprendizagens e desenvolvimento estão norteados pelas concepções de cuidar e educar e pelos eixos estruturantes das práticas pedagógicas que são as interações e as brincadeiras, assim como prescrevem as DCNEI. De acordo com texto da BNCC, essa organização curricular, objetiva

[...] **ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades** das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018a, p. 36, grifo nosso).

Ancorada pelos princípios éticos, estéticos e políticos que fundamentam as propostas curriculares da Educação Infantil, como dispostos nas DCNEI, a BNCC-EI apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, já contemplados nas versões anteriores, todavia, nesse atual documento, vale ressaltar que foram feitas algumas alterações, como a substituição do termo “comunicar” para “expressar”, com os seguintes direitos:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018a, p. 38).

Considerando que nossa temática nos provoca a pensar sobre a potência argumentativa das crianças, dialogamos de maneira mais próxima com o quinto direito evidenciado pelo documento, o de expressar. Compreendemos que, da forma como é explicitado pela Base, tal direito dialoga com a concepção de criança em que acreditamos, uma vez que a aponta como sujeito dialógico que expressa “[...] suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2018a, p. 38), corroborando assim o pressuposto de que a linguagem é social e ideológica (Volóchinov, 2017). No entanto, entendemos que a criança não apenas se expressa ou se comunica como sujeito dialógico, mas ela interage por meio das diferentes linguagens ao mesmo tempo que as constitui e é constituída por elas, logo, modifica o meio à sua volta. Sobre esse aspecto, voltaremos a dialogar na subseção seguinte.

Seguidamente na estruturação da Base, encontramos os campos de experiência que representam as áreas do conhecimento que as crianças devem vivenciar ao longo da Educação Infantil.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em **cinco campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. [...] A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2018a, p. 40).

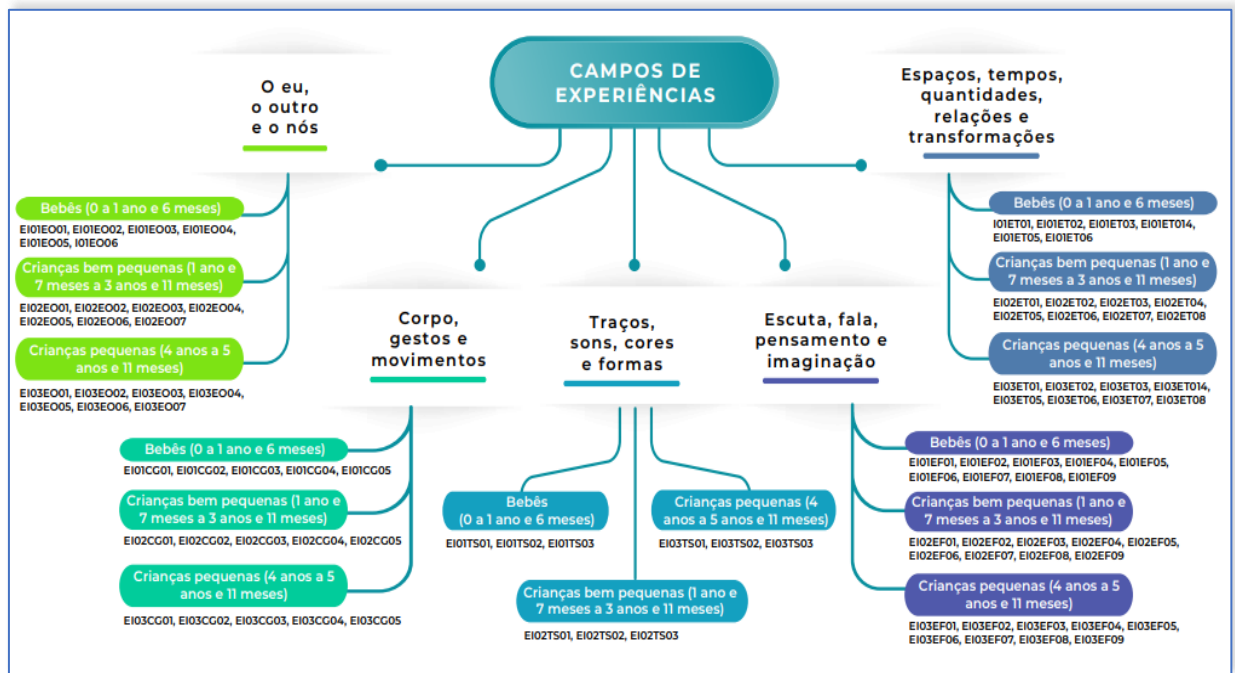
Os campos de experiência são: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. No referido documento, é ressaltado que os campos de experiência se constituem em “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas

da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018a, p. 40).

Uma crítica ao documento da BNCC-EI, de acordo com Mello *et al* (2016, p. 137), é a preocupação quanto à institucionalização e à sistematização da experiência em campos temáticos, haja vista que “[...] podem afetar a própria potência desse ‘fenômeno’, pois a experiência não é dada a priori, mas, ao contrário, ela emerge da imprevisibilidade do cotidiano e na criatividade/inventividade dos sujeitos que dele fazem parte”.

Para além, na disposição da Base, os campos apresentados estão organizados em grupos por faixa etária, por meio do qual são detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes ao grupo a que se refere, conforme demonstrado no exemplo da Figura 15.

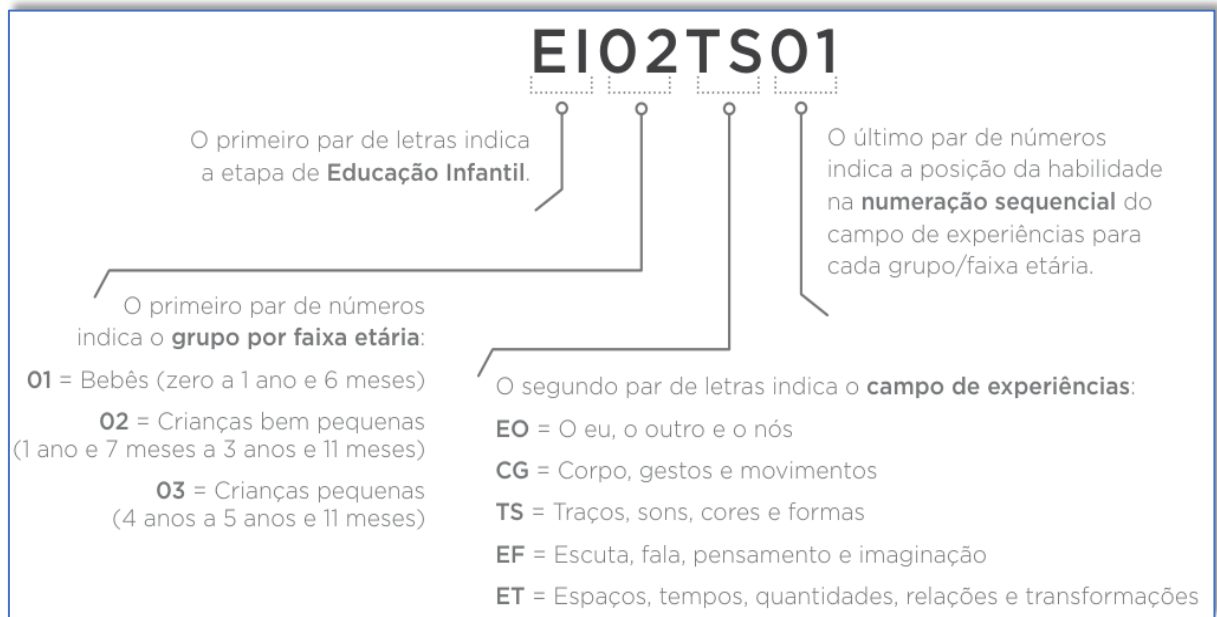
Figura 15 – A organização dos campos de experiência na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil



Fonte: Elaboração da autora (2024) com dados na apresentação da BNCC-EI.

Nessa organização, podemos observar também que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por códigos alfanuméricos, cuja composição se configura da seguinte forma (Figura 16).

Figura 16 – Código alfanumérico na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil



Fonte: Brasil (2018).

Ainda de acordo com o documento da BNCC, explicita-se o modo como se constituem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** (Brasil, 2018a, p. 44).

Tais objetivos são desdobramentos mais específicos dos direitos de aprendizagem, nos quais aparecem sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, sendo: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Em contraponto a essa lógica, Barbosa *et al* (2018, p. 4) acreditam que

[...] acerca da subdivisão das crianças que não se sustenta teoricamente nem epistemologicamente. A categorização de crianças de até 18 meses como “bebês”, as destitui da titulação “crianças” e da compreensão de totalidade dos processos infantis, o que demarca retrocesso político no que concerne à defesa de um projeto de educação integral e integrada das crianças, [...] na Educação Infantil [...].

No texto da Base, aparece ressaltado que essa organização foi necessária, tendo em vista as especificidades de cada faixa etária, pois “[...] correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (Brasil,

2018a, p. 44). Portanto, segundo o documento, esses grupos não devem ser “considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (Brasil, 2017, p. 46).

Conforme colocado anteriormente, os objetivos de aprendizagem identificados por códigos alfanuméricos podem ser correlacionados às habilidades descritas na BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que se encontram diretamente ligadas às avaliações em larga escala. Evidenciamos que não encontramos, até a presente data, uma avaliação em larga escala direcionada especificamente à Educação Infantil, entretanto os objetivos identificados por códigos podem se tornar uma força de coerção para o seu trabalho, provocando homogeneização e engessamento do ensino também nessa etapa educacional.

Após apresentação sobre a estrutura e a organização do documento curricular da Base da Educação Infantil, a seguir, temos como foco, especificamente, esse documento, prescrevendo principalmente o que explicita acerca do trabalho/desenvolvimento da(s) linguagem(ns) da/na criança.

4.2.2 A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (terceira versão) e o desenvolvimento da(s) linguagem(ns)

Considerando a análise do desenvolvimento da(s) linguagem(ns) no contexto da BNCC-EI, destacamos, mais especificamente, o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que faz referência aos aspectos que envolvem o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Dentre os seis direitos de aprendizagem apresentados, elencamos três, os quais enfatizam o uso das diferentes linguagens e a sua natureza social, como habilidades essenciais no desenvolvimento infantil, quais sejam:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

.....
Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;

.....

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2018a, p. 38).

Nessa perspectiva apresentada, a criança é sujeito situado nas relações sociais e na cultura em que está inserida, convive com outras crianças e com adultos e, por meio dessa interação, apropria-se da linguagem em suas diferentes nuances, participando ativamente da realidade social concreta. Como sujeito dialógico, conforme pontua a BNCC, as crianças consideram todas as formas de expressão, verbal ou extraverbal — gestos, sons, movimentos, olhares, risos — que lhes possibilitem, no fluxo da cadeia comunicativa, observar, narrar, questionar, argumentar, levantar hipóteses, concordar e discordar, experimentar, descobrir, escolher, negociar por meio de diferentes linguagens.

Logo, de acordo com o texto da BNCC-EI (Brasil, 2018a), a comunicação das crianças não se limita apenas à linguagem verbal. Gestos, balbucios, olhares, choros, risos, sorrisos e sons são formas importantes de expressão, ou seja, de linguagens visual e corporal, por meio das quais elas manifestam e comunicam suas necessidades e emoções antes mesmo de desenvolverem plenamente a sua oralidade. Desse modo, na apresentação do documento, dialogando com a perspectiva discursiva bakhtiniana, a linguagem é constituída na relação social entre os sujeitos, estando sempre orientada em direção ao outro, com uma intencionalidade; portanto, é um signo social que tem um conteúdo discursivo, ideológico e vivencial.

Segundo Volóchinov (2017, p. 217), a natureza do enunciado — verbal ou não verbal — constitui-se em um acontecimento intencionado, único e irrepetível de um evento interindividual de linguagem. O enunciado como unidade de comunicação discursiva está direcionado a um projeto de dizer, como resposta a outro enunciado ou a outros enunciados — um sujeito diz algo a alguém e espera-se desse outro uma resposta e assim segue um movimento dialógico ininterrupto (Volóchinov, 2017).

Isso posto, a linguagem se materializa nos enunciados concretos dos sujeitos na situação social mais próxima de comunicação, ou seja, na alternância entre os sujeitos no processo de interlocução e na relação discursiva. Dessa forma, “[...] o tema da enunciação é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem, [...], mas também pelos aspectos extraverbais da situação” (Volóchinov, 2017, p. 228).

Logo, fazendo cotejar o texto da terceira versão da BNCC-EI com os escritos de Bakhtin e o Círculo, é na interação dialógica com outras crianças e com os adultos que os pequenos se apropriam da linguagem, como produto da interação entre um ou mais indivíduos socialmente organizados, e, assim, a partir das relações que se constituem nesse horizonte social e cultural, desenvolvem modos de pensar, agir e posicionar, assim como “[...] percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais” (Brasil, 2018a, p. 40). Encontramos, de certa forma, certa aderência do texto oficial com o que evidenciam os estudos bakhtinianos, mediante a consideração da linguagem como constituidora dos sujeitos, que, na medida em que participam dos engendramentos sociais, se reconhecem e se constituem.

Ainda no campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, a BNCC explicita as situações cotidianas que possibilitam o desenvolvimento da expressão:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. **Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.** Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, **nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social [...]** (Brasil, 2018a, p. 40, grifo nosso).

Portanto, para o documento, a língua materna é apropriada pela criança nas interações sociais, na cultura, no contexto histórico em que está situada; dessa forma, progressivamente ela constitui e é constituída por esse signo, ampliando seu repertório discursivo. Com essa perspectiva, o documento ressalta a necessidade de que tais momentos de interação sejam instaurados e proporcionados no contexto da Educação Infantil.

Volóchinov (2017) afirma que a língua é dialógica por natureza, interpenetra na vida, portanto, a criança desenvolve a sua linguagem desde muito pequena, nas relações com a família, no ambiente da escola, na comunidade e na cultura a que pertence. A língua materna não é somente um sistema linguístico internalizado pelos sujeitos, mas

[...] um acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados, sendo o diálogo sua forma mais importante, apesar de não ser a

única. É por meio da interação discursiva que a língua toma forma e está em constante transformação (Volóchinov, 2017, p. 361).

Nesse sentido, não se evidencia, no texto da Base, uma noção de desenvolvimento da linguagem que preceitua que os sujeitos se constituem de modo linear e definido, ou seja, em etapas ou estágios de desenvolvimento de aprendizagem, ou que a língua é concebida com ênfase em sua estrutura composicional — referimo-nos às unidades fonéticas (de produção e percepção de sons), lexicais (conjuntos de palavras) e gramaticais normativas (conjunto de normas e regras) —, aprendida em um processo individual de assimilação e abstração.

Evidenciamos no documento a aposta em uma perspectiva que dialoga com os contextos de vida da criança, que se apropria das variedades linguísticas da sua cultura e do meio social em que vive, ou seja, é possível enxergar na BNCC, em certa medida, uma corroboração do que encontramos no pensamento conceitual bakhtiniano:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin, 2010, p. 209).

Dessarte, constatamos que essa percepção em torno da linguagem, no texto da Base, direciona-se também aos objetivos de aprendizagem por grupos etários, nos quais se espera que a criança desenvolva sua(s) linguagem(ns) em situação de interação e aprenda:

Na creche: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) - (EI01EF06) - Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) - (EI02EF01) - Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões; **Na pré-escola:** Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - (EI03EF01) - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de Fotografias, desenhos e outras formas de expressão (Brasil, 2018a, p. 49-50, grifo nosso).

Seguindo ao alcance do objetivo desta consulta documental, que visa compreender o que evidencia o documento curricular da BNCC da Educação Infantil relativo às questões do desenvolvimento da linguagem, encontramos, na seção *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, uma síntese de aprendizagens esperadas em cada campo de experiência na transição entre as duas etapas.

Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados

e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 2018a, p. 53).

No que tange ao campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, especificamente quanto a essa transição, destaca-se o elemento da argumentação no que tange à importância da criança: “Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida” (Brasil, 2018, p. 55). No entanto, o texto da BNCC, em sua síntese, não amplia a conceituação de argumentação e em qual perspectiva sugere ser trabalhada nos contextos dialógicos e discursivos, como apresentado nos objetivos de aprendizagem dessa etapa.

Ademais, o documento não menciona propostas de atividades que envolvam a instauração de movimentos de interlocução que levem às crianças ao exercício da argumentação, deixando em aberto os seguintes questionamentos: A BNCC compreende a argumentação como prática social da linguagem? Ou como uma atividade eminentemente discursiva? Ou parte-se do pressuposto de que argumentação é somente contradizer e/ou discutir alguma ideia, ponto de vista? Ou ainda, o documento entende que argumentação é uma potencialidade inerente à criança, não havendo necessidade de um trabalho sistemático no sentido de seu desenvolvimento?

Podemos inferir que a Base, tendo em vista a compreensão e o comprometimento de pensar a linguagem, ou melhor, as múltiplas linguagens em uma concepção dialógica — que se dá na realidade concreta da interação social — acreditamos que está alinhada a uma proposição que concebe a argumentação tanto como prática social da linguagem quanto de discurso, haja vista que essa leitura coaduna com a ideia de que “[...] a argumentação é resultado de uma situação concreta de enunciação e é um fato de discurso, o que nos leva a considerar os lugares de fala que são assumidos pelos participantes da interação argumentativa [...]” (Piris, 2021, p. 143).

No entanto, não encontramos no documento uma orientação didática e/ou metodológica no sentido de um trabalho sistemático direcionado ao desenvolvimento da potencialidade argumentativa da criança, o que nos faz inferir que, não obstante o seu entendimento quanto à linguagem, a BNCC-EI requer, para além de seu posicionamento discursivo, uma afirmação da importância do trabalho pedagógico docente junto às crianças, principalmente no sentido de indicação de diretrizes e possibilidades para sua consecução.

Nossa ênfase na argumentação e no seu desenvolvimento junto à criança deve-se a acreditarmos que, na fase em questão colocada pelo documento — *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* —, a aposta nesse trabalho torna-se necessária no sentido de possibilitar à criança se colocar valorativamente por meio da linguagem e, assim, de forma responsiva e responsável, constituir-se como sujeito axiologicamente situado no mundo, fato que nos pende a inquirir a BNCC-EI, em sua terceira versão, acerca de um posicionamento didático-metodológico no que se refere a orientar o professor para um trabalho factual e sistemático nessa direção.

Dando prosseguimento ao nosso estudo, empreendemos uma consulta direcionada ao documento curricular do município de Serra.

4.3 O DOCUMENTO CURRICULAR DE SERRA/ES (2008)

Nesta seção, apresentamos o que evidencia o documento curricular do município de Serra/ES, intitulado *Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Articulando Saberes e Tecendo Diálogos* (Serra, 2008), na Figura 17 (*QR-code*)⁵¹, em cotejo com as questões acerca da(s) linguagem(ns) na etapa da Educação Infantil.

⁵¹ Pode ser acessado pelo *QR-code* que se encontra na Figura 17.

Figura 17 – O currículo de Serra



Fonte: Serra (2008).

É essencial, em primeiro olhar, ressaltar que o documento foi construído em março de 2008, como um documento de identidade, de trajetória e de orientação curricular da rede de ensino do município de Serra/ES, articulando a Educação Infantil (EI) aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF). Atualmente, é o documento em vigência. Considerando que é muito antigo, existindo a necessidade de ser revisto, desde o ano de 2022, é possível observar um movimento de sistematização de um novo documento.

Essa orientação curricular encontra-se em processo de revisão alavancado pela Gerência de Formação Continuada (GEFOR), pela Gerência de Educação Infantil (GEI) e pela Gerência de Ensino Fundamental (GEF) da Secretaria Municipal de Educação em interlocução em rede com as instituições locais de ensino.

Diante da urgência, bem como da importância de espaços de diálogos com os profissionais da educação do município, essa mobilização em torno do documento em foco tem se constituído com a inclusão no calendário escolar das Atividades Extraclasse (AEC), que buscam uma interlocução em conjunto na elaboração dessa proposta curricular.

Tendo em vista esse percurso, retomamos a trajetória de produção do documento, que se iniciou na gestão do então prefeito Audifax Barcelos e do então secretário de educação Gelson Junquilha. Na consultoria e coordenação geral dos trabalhos, participaram coletivamente professores especialistas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), assessores da SEDU, equipes sistematizadoras e profissionais da rede municipal de ensino. A proposta objetivou, conforme apresentado no texto,

[...] uma possibilidade de trabalho, integrando EI e anos iniciais de EF, dialogando, também, com o trabalho efetivado nas áreas de conhecimento nos anos finais do EF, reafirmando uma perspectiva de que é possível investir numa articulação entre os diferentes níveis de ensino a partir dos conhecimentos (Serra, 2008, p. 27).

Logo, todo esse esforço contribuiu para a construção de um documento norteador que balizasse a política educacional do município, assim como as práticas cotidianas nos contextos escolares, visando a um currículo integrado e articulado com as especificidades de cada etapa de ensino. Nesse contexto, a proposta se ancorou em uma perspectiva dialógica, com forte aposta nos estudos teóricos de Bakhtin, bem como de Vigotski e de outros autores com bases conceituais voltadas para a perspectiva histórico-cultural.

Nessa perspectiva, as orientações curriculares aqui apresentadas não concebem o conhecimento como um produto nem mesmo expressam uma lógica instrumental que reduz as possibilidades dos diferentes saberes e fazeres como uma realidade inerte, fixa e fragmentada, mas como uma experiência histórica e culturalmente vivida e produzida, portanto, uma matéria-prima que é capaz de forjar uma nova compreensão acerca do mundo, novas sociabilidades e novas escolhas perante a vida social. Portanto a ruptura com uma estrutura caracterizada como um “rol de conteúdos” não foi casual, ao contrário, ela confirma uma clara opção pelo conhecimento como fonte inesgotável de descobertas e possibilidades, e o grande desafio é justamente relacionar os saberes sistematizados com as experiências de vida dos alunos, compreendendo seus valores, seus conflitos, sua forma de pensar e de aprender (Serra, 2008, p. 14).

Dessa forma, analisando a arquitetura do documento curricular de Serra/ES, a partir do sumário, observa-se que a proposta está organizada em capítulos e seções. No capítulo introdutório, apresenta o percurso de elaboração e as ações sistematizadoras empreendidas nesse processo. O documento pontua também que foram assumidas algumas premissas (enunciados) que deveriam ser consideradas na escrita do currículo, “[...] na tentativa de garantir orientações comuns à metodologia de trabalho em torno das *orientações curriculares*” (Serra, 2008, p. 14), quais sejam: a) articulação e diálogo permanente entre os diferentes níveis de ensino de modo a garantir um trabalho mais orgânico na rede municipal de ensino; b) fortalecimento dos vínculos entre os diferentes saberes e fazeres escolares e o contexto social e cultural mais amplo, considerando três eixos de reflexão: cultura, trabalho e sociedade; c)

superação do caráter fragmentário do conhecimento; d) garantia de uma concepção de currículo que considere as práticas e os discursos instituintes das diferentes categorias “geracionais” presentes na escola (crianças, adolescentes e adultos), bem como de seus diferentes sujeitos (professor, pedagogo, diretor, merendeira, família, auxiliar de secretaria, etc.); e) fortalecimento da dinâmica de ensino-aprendizagem, potencializando diferentes formas de inclusão, garantias de acesso ao conhecimento e permanência na escola.

O capítulo 2 aborda com especificidade a Educação Especial para a Educação Básica e seus processos inclusivos, buscando afirmar que

[...] ações pedagógicas voltadas para uma concepção sócio-histórica de ensino e de aprendizagem devem possibilitar a inclusão dos alunos nas práticas coletivas desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços escolares, bem como, na interação com os diferentes sujeitos (Serra, 2008, p. 20).

Nessa sequência, no capítulo 3, o documento apresenta uma discussão teórico-metodológica integrada entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, todavia observamos que não há capítulos específicos que contemplem essas etapas de ensino na estrutura do currículo. Naturalmente, evidenciamos que o documento escapa à especificidade da EI quando a interrelaciona com os anos iniciais do EF, ou seja, já articulando a Educação Infantil com uma possível preparação para a alfabetização, que é foco do ciclo inicial do Ensino Fundamental. Com destaque para a EI, evidenciando o seu histórico nessa municipalidade, no documento curricular ressalta-se:

Nesse contexto, a educação infantil, no município da Serra, teve como marco inicial a década de 1980, com o atendimento às crianças de seis anos de idade nas Classes de Educação Pré-Escolar, inseridas nas unidades de EF, espaços cedidos pela rede estadual e/ou alugados pela Prefeitura Municipal. Nesse período, a Secretaria de Ação Social, em sua reestruturação, inseriu o departamento de Creches, priorizando o atendimento à criança de zero a seis anos. As conquistas obtidas na década de 1980 tiveram ressonância na década de 1990, motivando a busca de melhorias nos padrões de qualidade, a expansão do atendimento e a construção de novos Centros de Educação Infantil, marcando o reconhecimento da EI como necessidade da população serrana. Em face das demandas, tornou-se necessária a busca de alternativas no sentido de inserir esse segmento em políticas públicas de desenvolvimento infantil, observando o ordenamento legal proposto no cenário nacional. No ano de 2000, a educação infantil municipal passa a integrar a Secretaria de Educação, que assume todas as competências e responsabilidades inerentes a esse nível do processo educativo, coordenado pela Divisão de Educação Infantil (DEI), em regime de cooperação com a Secretaria de Promoção Social (SEPROM). Com isso, EI e EF passam a ser coordenados pelo sistema municipal de educação, mobilizando novas demandas de articulação de ações (Serra, 2008, p. 33).

Assim, não obstante a trajetória percorrida pela Educação Infantil no município de Serra/ES⁵², faz-se necessário se atentar para as especificidades da EI, primeira etapa da Educação Básica, as quais a diferenciam substancialmente do Ensino Fundamental e, nesse sentido, impõe-se a imprescindibilidade do município elaborar um documento próprio referente a essa etapa de ensino, mesmo sendo enfatizado pela própria Orientação Curricular a necessidade de se considerar essas especificidades:

Reconhecendo as singularidades de cada criança que nos remetem às suas especificidades, necessidades e potencialidades e os desafios que se apresentam em cada nível de ensino, e as que nos remetem ao trabalho pedagógico, buscamos dar visibilidade à necessidade de articulação dos discursos e das práticas em relação às diretrizes, à infância, ao conhecimento, ao currículo, à metodologia e às áreas do conhecimento (Serra, 2008, p. 29).

Ainda nesse capítulo, encontramos a linguagem como responsável pela integração do conhecimento, apresentando-se como mediadora no processo de ensino aprendizagem, entretanto, não foi possível encontrar uma seção que referenciasse acerca da(s) linguagem(ns) na EI, ou seja, é mencionado no texto que:

No processo pedagógico, a linguagem se apresenta como elo entre as áreas do conhecimento e como interligação dos saberes escolares com as dimensões da construção social da realidade. Nessa lógica de integração e interligação das áreas do conhecimento, mediadas pela linguagem, como forma de expressão, de interlocução e interação humana, enfim, como produção discursiva, é importante reafirmar a necessidade de que o trabalho com os conhecimentos seja efetuado, buscando uma relação intrínseca com a realidade e a vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens, de modo que os conceitos apreendidos contribuam para a formação de sujeitos autônomos que criem estratégias para ler, interpretar e agir sobre diferentes situações que impulsionam a transformação de nosso cotidiano (Serra, 2008, p. 56 -57).

Nos capítulos subsequentes do documento são destacadas as contribuições das chamadas *áreas de conhecimento*, quais sejam: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Educação Física, Artes, Ciências Naturais e Ensino Religioso). No capítulo específico sobre a denominada *área* de Língua Portuguesa, encontramos uma contextualização teórico-metodológica no que tange à linguagem.

No referido capítulo, o documento assume a linguagem “[...] como uma atividade humana que medeia o agir dos indivíduos na realidade social”. Nessa perspectiva, a Orientação Curricular apoia-se em uma concepção que evidencia a linguagem como fruto das relações sociais e os

⁵² De acordo com o *site* da Prefeitura Municipal de Serra/ES, o município contempla um quantitativo atual de 77 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 68 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Disponível em: [Transparência Serra](#). Acesso em: 30 abr. 2024.

indivíduos “[...] vistos como reais, concretos, inseparáveis do contexto no qual estão inseridos” (Serra, 2008, p. 226). É possível, pois, evidenciarmos um movimento dialógico do documento com uma concepção de linguagem que tem na interação verbal e social a sua essência e, desse modo, aproximando-se da perspectiva enfatizada por Mikhail Bakhtin e seu Círculo.

Relativamente ao trabalho com a linguagem, o currículo apresenta-o como intencional e sistemático, sendo tomado como *prática social e cultural*, objetivando a formação de sujeitos críticos. No que tange mais especificamente à Educação Infantil, para além da ênfase na importância e primordialidade do trabalho com a linguagem nessa etapa de ensino, o documento busca a inserção de uma orientação metodológica, cujo foco recai, principalmente, na organização do *espaçotempo* visando a instauração da dialogicidade em sala de aula:

Para isso, a sala de aula deve se constituir em espaço dialógico em que se favoreça a troca de experiências, a articulação entre as diferentes atividades realizadas com as crianças, a criação de espaços e tempos que permitam à criança aprender a fazer uso da linguagem oral e compreender e valorizar a cultura escrita. Nesse sentido, entende-se que o trabalho com a linguagem nesse nível de ensino deva também priorizar a inserção das crianças em práticas de leitura e de escrita que possam contribuir para a compreensão das diferentes formas de uso da linguagem em nossa sociedade e para o desenvolvimento de suas capacidades sobre a linguagem nas modalidades escrita e oral (Serra, 2008, p. 227).

A Orientação Curricular segue priorizando a linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental, focando no trabalho com os chamados eixos e/ou práticas de linguagem, com o desenvolvimento de atividades de leitura, de produção de textos e de reflexões sobre a língua, e tendo como mote a linguagem verbal. Seguidamente, em subcapítulo específico, - *A concepção de ensino de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental* -, o documento aprofunda-se, teórica e metodologicamente, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, no entanto, voltado especificamente aos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse subcapítulo, é possível encontrarmos, referenciados e citados, autores como Mikhail Bakhtin, Wanderlei Geraldi, Beth Brait, José Luís Fiorin, os quais referenciam à linguagem uma dimensão social, dialógica e discursiva. Todavia, não nos adentraremos nessa parte do documento devido a voltar, de forma específica, ao 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Tecendo alguns apontamentos elencados com a leitura da proposta de Serra/ES, compreendemos que a orientação curricular do município foi pensada e situada em um contexto que demandou a elaboração de um currículo local, portanto, a sua construção buscou integrar as diferentes etapas de ensino, materializando-se em uma versão articulada.

Diante disso, podemos encontrar um documento defasado, cuja retomada é urgente para avançar nas discussões curriculares, haja vista não somente a publicação de documentos curriculares nacionais mais atuais, bem como a não especificidade da/na Educação Infantil, uma vez que, na seção com referência à EI integrada aos anos iniciais do EF, o *corpus* do texto é único para ambas as etapas, logo há a compreensão da construção de um texto mais sucinto.

Nesse sentido, com a produção de uma nova orientação curricular, é necessário um aprofundamento nas concepções de crianças e infâncias, para além de uma referência ao desenvolvimento e à importância das diferentes linguagens, apostando na potencialidade enunciativa das crianças, sem a pretensão de prepará-las para o Ensino Fundamental, mas em diálogo com as experiências educativas e com o trabalho pedagógico.

Mediante o exposto, tendo em vista que o objetivo da Educação Infantil é a formação integral dos sujeitos sociais e historicamente situados, acreditamos que um currículo embasado em práticas discursivas promove o encadeamento *de atos responsivos* que reverberam na EI em experiências únicas e em trocas dialógicas por meio das quais é priorizado o lugar que as crianças ocupam no grande diálogo da vida.

Com a finalização da consulta documental, na seção seguinte, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e seguimos para o segundo movimento instaurando em nosso estudo, qual seja, a realização de uma pesquisa participante, na qual foram envolvidas as crianças matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do município de Serra/ES.

PERCURSO METODOLÓGICO

Fonte: Autoria C1 G5 C, 2024.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO ELENADO

No descomeço era verbo. Só depois e que veio o delírio
do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som. Então se a criança muda a
função de um verbo, ele delira. E pois. Em poesia
que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos
– O verbo tem pegar delírio.
(Barros, 1994, p. 5-6)

No poema de Barros (1994), o sujeito poético nos mostra a criança como um ser que (re)inventa e (res)significa as palavras. A epígrafe remete que, na infância, escutar a cor dos passarinhos é absolutamente possível e ao poeta cabe ver além, a partir do olhar curioso e criativo da criança. Partindo desta aposta, apresentamos nesta seção o percurso metodológico elencado: a) as escolhas metodológicas da pesquisa; b) a metodologia para análise do processo dialógico discursivo; c) a pesquisa participante — as etapas e a instauração do movimento de dialogia com as crianças; d) o contexto da pesquisa — o município *locus* do CMEI, a caracterização da instituição e a apresentação dos profissionais e das crianças participantes; e e) os movimentos interlocutivos e os enunciados infantis.

5.1 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Sendo as crianças os principais sujeitos da nossa pesquisa, é por meio dos seus enunciados, como elementos constitutivos do discurso⁵³ (Brait; Melo, 2005), que instauramos as interlocuções neste estudo. Buscamos a pesquisa qualitativa, porque acreditamos que esse tipo de pesquisa considera a relação dialógica entre pesquisador, sujeitos da pesquisa e processo de investigação, o que possibilita uma proximidade com todos os participantes no contexto de estudo.

Nessa perspectiva, o pesquisador e os sujeitos participantes assumem particular importância, pois a pesquisa qualitativa tem como característica o enfoque no contexto a partir do qual o acontecimento emerge na investigação, ou seja, a partir da interação entre todos os envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994). Acreditamos que essa escolha apresenta subjacências significativas, visto que, no processo dialógico, os sujeitos ocupam um lugar único nas relações que são

⁵³ Os enunciados são as unidades de comunicação/interação entre os sujeitos que compõem o discurso.

constituídas, priorizando uma postura responsiva em relação às palavras e às experiências do outro.

Compreendemos, portanto, que essas relações possibilitam ao pesquisador assumir um lugar de distanciamento⁵⁴ perante os sujeitos pesquisados, buscando captar os seus enunciados. Logo, é um grande desafio, considerando que a postura dialógica do pesquisador diante do *corpus* discursivo (Brait, 2006), não pode se dar somente a partir de um ponto de vista, ou seja, limitar as perspectivas das crianças ao posicionamento axiológico do pesquisador. Partimos do pressuposto de que, a partir do que nos colocam como enunciados concretos, somos provocados a entrar em empatia com elas, ver axiologicamente o mundo como veem (Bakhtin, 2003).

Com esse entendimento, nossa pesquisa se propôs dois movimentos principais: a) a realização de uma consulta documental, que intenta analisar o tema nos documentos curriculares oficiais relativos à Educação Infantil, em âmbito nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e, em âmbito municipal, a proposta curricular — *Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Articulando Saberes e Tecendo Diálogos*, da Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES (Serra, 2008); b) a realização de uma pesquisa participante, na qual foram envolvidas crianças matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do município de Serra/ES, em interlocução com a pesquisadora almejando a produção de um documento curricular. Entendemos, no entanto, que a nossa pesquisa se caracteriza por uma consulta documental, e não pesquisa documental⁵⁵ (Gil, 2008), haja vista que não nos aprofundaremos na análise das fontes, uma vez que nosso objetivo consiste em contextualizar a temática mediante o que nos colocam esses documentos.

Relativamente à pesquisa participante, escolhemos esse tipo de pesquisa diante da maneira como o pesquisador se coloca na pesquisa e através dela, constituindo simbolicamente *o outro* que investiga (Brandão, 1999). A pesquisa considera a participação dos sujeitos pesquisados na construção do conhecimento, por meio do qual os seus participantes não são apenas objetos de estudo, mas também sujeitos ativos no processo da pesquisa (Brandão, 1999).

⁵⁴ Esse posicionamento na perspectiva bakhtiniana é muito importante para o trabalho de pesquisa em Ciências Humanas (Amorim, 2012). Considerado na literatura como um movimento de exotopia que pressupõe um distanciamento em relação ao conhecimento do outro, o pesquisador tem um olhar ético e responsivo na relação com os sujeitos da pesquisa e com o contexto da investigação.

⁵⁵ De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda precisam ser reelaborados consoante os objetivos da pesquisa.

Ao encontro da compreensão de Brandão, Le Boterf (1999, p. 58, grifo nosso) aponta que “[...] um trabalho de pesquisa de tal abordagem não é fácil, exige do pesquisador uma postura muito aberta em relação à pesquisa, uma grande capacidade de **descentrar** para se colocar no lugar do outro, do interlocutor”. Acreditamos também que esse tipo de pesquisa se apresenta como uma proposta muito coerente para compreendermos as enunciações das crianças no *espaçotempo* de suas experiências educativas nessa instituição de ensino, pensando na alteridade constitutiva dos sujeitos e de suas linguagens na composição da proposta curricular.

5.2 A METODOLOGIA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DIALÓGICO DISCURSIVO

Metodologicamente, com vistas à análise dos discursos oficiais, nossa pesquisa se ancora na perspectiva bakhtiniana, propondo em primeiro momento, instauramos um diálogo com os documentos curriculares oficiais, uma vez que os consideramos como enunciados concretos e, assim, imersos e dependentes do(s) contexto(s) nos quais foram concebidos. Nesse sentido, compreendemos, “[...] que a linguagem tem dois componentes: o componente formal, que é a língua, [...], e o componente discursivo, que é o discurso, ligado à enunciação e ao sentido [...]” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1078). Logo, temos como foco esses dois componentes — o linguístico e o discursivo — na análise da BNCC-EI (Brasil, 2018).

Mediante o exposto, em momento seguinte, evidenciamos os enunciados das crianças⁵⁶ produzidos nos diálogos durante a pesquisa, buscando compreender as suas percepções acerca do que experienciam cotidianamente no CMEI, tentando apresentá-los na Proposta Pedagógica. Considerando os enunciados como enunciados concretos, não estabelecemos uma categoria *a priori*, mas visamos, conforme ensina Brait (2006, p. 13), “[...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso (s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva”, bem como (re)conhecer os sujeitos e as relações que dessa análise se instauram.

Acreditando que a criança se encontra “[...] nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos” (Brait, 2006, p. 14), compreendemos que, na construção de um currículo — de uma Proposta Pedagógica — “[...] não existe a primeira e nem a última palavra, não há limites para o contexto dialógico” (Bakhtin, 2003, p. 410), uma vez que os enunciados

⁵⁶ Com a etapa de descrição, análise e interpretação dos discursos (Sobral; Giacomelli, 2016).

são únicos, significativos e contextualizados. Logo, a partir do lugar que cada um ocupa e se posiciona responsivamente na produção de um documento curricular, considerado igualmente importante, ensejamos que a criança seja valorada como sujeito desse processo, pois, como assevera Freire (2013, p.174), “[...] ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar”.

Assim, seguimos para a nossa pesquisa participante destacando as etapas e a instauração do movimento de dialogia com as crianças.

PESQUISA PARTICIPANTE

Fonte: Aatoria C3 G5 D (2024).

5.3 A PESQUISA PARTICIPANTE

Realizamos uma pesquisa participante no CMEI *Crianças em Ação*⁵⁷ junto a crianças do Grupo 5 (G5), com de idade de 5 anos⁵⁸. A pesquisa ocorreu no período de 5 março a 9 abril de 2024, no turno matutino, perfazendo um total de dez encontros, distribuídos em dois dias, terças e quintas-feiras, das seis semanas em campo, em horário disponível de 50 minutos por turma, conforme planejamento pré-estabelecido com as docentes e com a direção escolar.

Nesse percurso, como primeiro passo, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil⁵⁹ e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa — CEP — da UFES, segundo Parecer consubstanciado nº 6.195.609 de 21 de julho de 2023. Nesse ínterim, como segundo passo, foi solicitada a autorização de pesquisa no CMEI, por meio de encontro agendado pessoalmente com a direção da escola, quando foram apresentadas as intenções do estudo, mediante a entrega de carta-compromisso do pesquisador e, por conseguinte, a assinatura de documento de permissão para entrada em campo.

Em seguida, como terceiro passo, foi realizado um protocolo *online*, no portal *Serra sem papel*⁶⁰, por meio desse endereço eletrônico, quando encaminhamos uma carta de autorização para pesquisa à Secretaria de Educação do município com destino à Gerência de Educação Infantil. Assim, à espera de respostas, em nosso quarto passo, buscamos comunicação com a Gerente de Educação Infantil, conversando por meio de contato telefônico sobre a proposta da pesquisa, bem como sobre a nossa disponibilidade em contribuirmos academicamente para os andamentos do processo de revisão da proposta curricular de Serra/ES. Logo após enviarmos à GEI um e-mail de apresentação do estudo com vistas à ciência da Gerência de Formação Continuada do município, recebemos a autorização para efetivação da pesquisa (ANEXO A).

Tendo em conta os trâmites descritos e acreditando que, no itinerário de uma pesquisa, o acolhimento é cultivado nos encontros e através deles, nosso quinto passo ocorreu com a

⁵⁷ A fim de não identificarmos a instituição adotamos um nome fictício, intitulando-a de *Crianças em Ação*, tendo em vista a nossa responsabilidade em cumprir com as orientações do CEP, visando preservar em sigilo a sua identidade no decorrer e depois da pesquisa.

⁵⁸ A escolha pelo Grupo 5 foi pensada diante a limitação de tempo para realizar o processo de escuta e diálogo com todas as crianças da instituição.

⁵⁹ A Plataforma Brasil é uma base nacional unificada de submissão, análise e acompanhamento de projetos de pesquisa que envolvam seres humanos, utilizada por pesquisadores de diversas áreas, como ciências da saúde, ciências sociais, humanas e outras, com vistas a apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep?view=default>. Acesso em: 2 mai. 2024.

⁶⁰ Disponível em: <https://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/>. Acesso em: 1 mai. 2024.

entrada em campo visando a apresentação do estudo em encontro com o corpo docente da escola. Assim, em reunião com as professoras do Grupo 5, analisamos o cronograma com as etapas previstas na pesquisa. Vale ressaltar que, em decisão coletiva, as docentes optaram em utilizar o tempo de 50 minutos da pesquisa para a realização de seus planejamentos de aula, não participando conosco dos momentos junto às crianças. Em seguida, ao final das atividades do turno, nos reunimos com os demais profissionais do CMEI que tomaram ciência dos objetivos de nossa pesquisa.

Considerando nosso quarto objetivo específico, qual seja, a produção de um *Padlet*, em nosso quinto passo, ao adentrarmos em campo, todas as etapas da pesquisa foram registradas em um mural virtual (Figura 18), intitulado *Movimentos de interlocução no CMEI "Crianças em Ação"*, que se constituiu como um instrumento de produção de dados de nosso estudo.

Figura 18 – Mural virtual: *Padlet* (1)

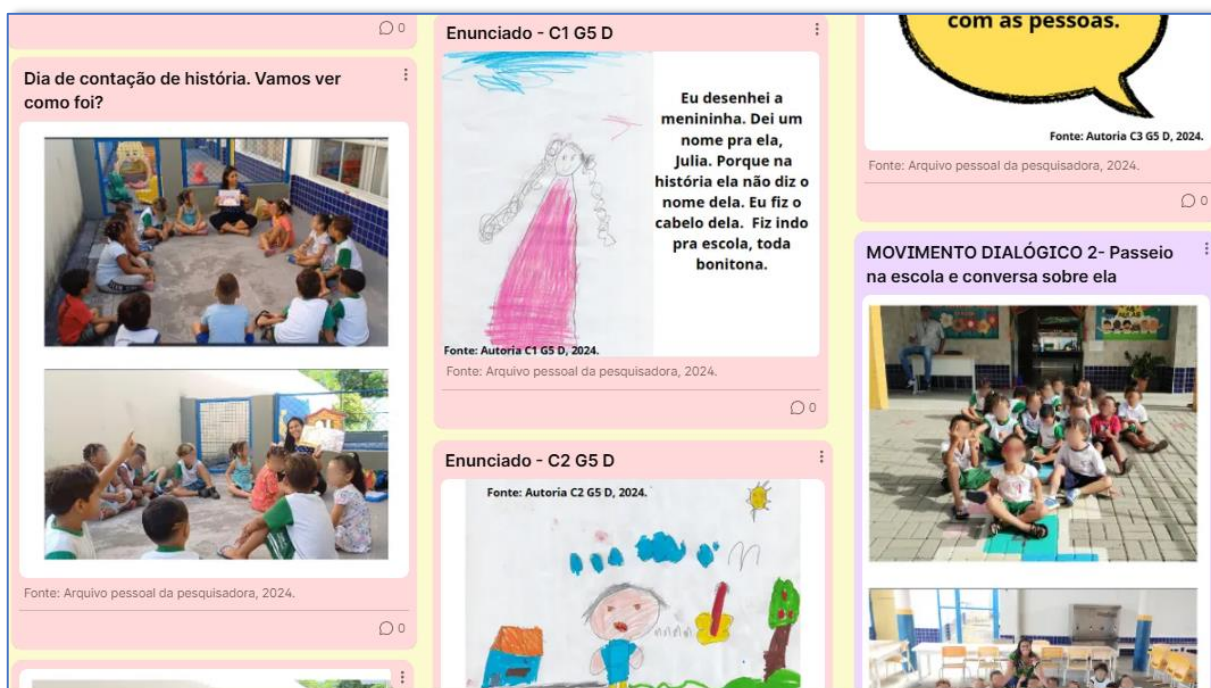


Fonte: Elaboração da autora (2024).

O *Padlet* é uma plataforma online que permite aos usuários produzirem murais virtuais interativos, por meio do qual é possível registrar, guardar e compartilhar uma variedade de conteúdo multimídia como textos, imagens, áudios, vídeos, hiperlinks e documentos. Os murais promovem uma experiência compartilhada com e entre os usuários e podem ser usados para diversas finalidades educacionais.

O nosso mural⁶¹ (Figura 19) se tornou como um diário de campo, reverberando a sistematização do percurso vivido na pesquisa participante junto com as crianças. Nesse espaço virtual, foram compartilhados os movimentos dialógicos realizados com as crianças — contação de história, passeio na escola, minifóruns de debate e roda de conversa — e os enunciados por elas produzidos durante a pesquisa. Para além, foram inseridos na plataforma fotografias, vídeos, livro, desenhos das crianças e documentos da pesquisa.

Figura 19 – Mural virtual: *Padlet* (2)



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Em nosso sexto passo, encaminhamos convites aos responsáveis pelas crianças matriculadas no Grupo 5, do turno matutino, a fim de um encontro com a pesquisadora⁶², objetivando cumprir com as questões éticas do estudo, garantindo nosso compromisso em assegurar e resguardar os participantes de quaisquer riscos e desconfortos provenientes durante e após a pesquisa. Procedemos com reunião para pedido de autorização às famílias no que tange à participação das crianças na pesquisa, quando foram assinados Termos de Consentimento Livre e

⁶¹ Este mural se encontra disponibilizado, com leitura vertical, no [link: Movimentos de interlocução no CME "Crianças em Ação" \(padlet.com\)](#).

⁶² Ao dar mostras do percurso de pesquisa, em alguns momentos nos colocamos na primeira pessoa do plural e, em outros, na terceira pessoa, a pesquisadora, ao referir a si mesma, com o intuito de ratificar nossa postura no campo investigativo.

Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE H e APÊNDICE I), referentes à autorização de participação e à autorização de imagem e voz da criança.

Nesse momento junto aos pais e responsáveis, deparamo-nos com a ausência de muitas famílias das turmas do G5 A e do G5 B. Assim, contamos com apenas cinco familiares participando em nosso primeiro encontro, que aconteceu no refeitório do CMEI, embora, o envio dos convites impressos tenha sido realizado com antecedência em relação ao encontro e tenhamos feito convite presencial no momento de chegada dessas famílias.

Repensando nosso caminho, com vistas ao alcance de um maior quantitativo de autorizações para iniciar a pesquisa, no dia seguinte, ao encontrarmos com os pais e responsáveis das crianças das turmas do G5 C e do G5 D, acolhemos essas famílias assim que chegaram no portão principal da escola e nessa aproximação fomos acolhidas por elas e, conseqüentemente, por outras dos grupos do encontro anterior que se mostraram interessados em conhecer o nosso estudo. Isto posto, nessa etapa, é importante mencionarmos a grande contribuição das professoras regentes que conseguiram divulgar a pesquisa, possibilitando-nos recolher o máximo de autorizações possíveis.

Nessa sequência, como nosso sétimo passo, considerando que os participantes são crianças pequenas, corroboramos o que expõe Campos (2008, p. 38) de que o pesquisador na relação adulto e criança “[...] se coloque como parceiro, falando sobre si próprio [...] na pesquisa” buscamos aproximação com as crianças. Realizamos a apresentação da pesquisa por turma, com intuito de um contato mais próximo com essas crianças, haja vista que nosso objetivo foi priorizar, em todos os momentos do estudo, uma relação de cuidado com o outro estreitando os vínculos de empatia, amizade e respeito, buscando promover no *espaçotempo* dos encontros a confiança e o conforto junto à pesquisadora.

Ressaltamos que, nesse primeiro contato, iniciamos com quatro turmas de Grupo 5, no entanto, devido à demanda de abertura de uma turma de Grupo 3, 3 anos, houve a necessidade de um grupo ser fechado, o G5 A. Logo, as crianças foram remanejadas para as turmas seguintes G5 B, G5 C e G5 D, quando instauramos nosso movimento dialógico com esses três grupos.

Abarcando no pensamento de Friedmann (2019), conforme explicita a autora que deveria ser de *práxis* sempre pedir autorização, não somente do adulto responsável, mas das próprias crianças envolvidas na pesquisa, empreendemos nosso oitavo passo, com a apresentação do

nosso estudo para as turmas do G5 e com a solicitação de consentimento informado às crianças. Nessa etapa, conforme aconselham Martins Filho e Barbosa (2010, p. 7), “[...] a criança ainda que não possa se autogerar precisa ser compreendida como sujeito social, mesmo que ela seja interdependente do adulto. [...] A relação entre adultos e crianças não pode seguir um viés de submissão e sim de mediação, interação e negociação”.

Nesse processo, com a convicção de que a criança é sujeito da pesquisa e não objeto de investigação, também coadunando com a afirmativa de Sarmiento (2018, p. 10) de que, nas pesquisas acadêmicas, é notório que “[...] as crianças têm sido colocadas no lugar de quem escuta e não no lugar de quem fala [...]”, buscamos explicar cuidadosamente nosso estudo com uma linguagem de fácil entendimento e acessível a todas, bem como abrindo espaços para suas perguntas, dúvidas e contribuições. Feito isso, observamos que algumas crianças não sabiam o que era uma pesquisa, entretanto outras arriscaram e argumentaram que era “coisa de cientista” (C1 do G5 C⁶³), “fazer ciência” (C2 do G5 B) e “um trabalho” (C3 do G5 D), mostrando proximidade com o fazer de um pesquisador. A partir dessa interação, foi possível perceber um acolhimento das crianças com a pesquisadora, afinal estavam bem animadas para o início da pesquisa.

Durante esse mesmo momento, foi realizada a apresentação às crianças do Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento (TALE)⁶⁴ (APÊNDICE J), conforme Figura 20, que foi pensado *para* as crianças, aproximando-o ao universo infantil, com a utilização de avatares da pesquisadora, doravante *Bitmoji*⁶⁵, contendo balões de fala; imagem fotográfica do CMEI, e com espaços para assinalar e/ou pintar as opções de concordância (sim ou não) no que se refere à participação na pesquisa; além do espaço para assinatura do nome do criança no documento supracitado.

⁶³ Com vistas a não expor suas identidades, as crianças foram referenciadas com a nomenclatura de C de criança.

⁶⁴ Documento usado em pesquisas acadêmicas, quando crianças e/ou menores de 18 anos tomam conhecimento da pesquisa e, a partir de seu consentimento, concordam ou não serem sujeitos participantes do processo instaurado.

⁶⁵ *Bitmoji* é um serviço subsidiário do Snapchat que utiliza representações gráficas criando avatares que podem ser personalizados para representar seu usuário.

Figura 20 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido da pesquisa

Balão 1: Olá! Meu nome é Flávia. Sou professora e pesquisadora.

Balão 2: Convido você para participara da pesquisa:

“As enunciações infantis na composição curricular da Proposta Pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil: a participação das crianças e suas argumentações”.

Balão 3: Aqui na sua escola!

Caixa de texto: Você quer participar?

Sim! Não!

Nome da criança: _____

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Dentre todos os grupos, evidenciamos um total de seis crianças que, a princípio, não aceitaram participar da pesquisa, de acordo com os registros do TALE. Entendemos que isso se depreendeu do estranhamento ou talvez do desconhecimento que elas demonstraram em relação ao *novo* e à novidade do acontecimento da pesquisa. No entanto, diante dos movimentos instaurados, tivemos o assentimento dessas crianças no decorrer da pesquisa, asseverando o que já afirmaram Martins Filho e Barbosa (2010) que a participação da criança não é impositiva, envolve mediação, interação e negociação como processos que se interrelacionam.

No nono passo, iniciamos um movimento dialógico com as crianças, por meio de rodas de conversa e outros recursos metodológicos interativos, buscando captar dos encontros com essas crianças as suas percepções acerca da escola e, para além, promovendo espaços de escuta e diálogo para se pensar *sobre*, sem perder a essência da livre expressão, dos argumentos e dos enunciados concretos produzidos durante a pesquisa. Reiteramos que, no intento de registrar o movimento dialógico da pesquisa, a cada encontro realizado na companhia das crianças, fomos construindo, como um diário de campo, nosso mural virtual — o *Padlet*. Com esse recurso, pudemos compartilhar a trajetória, passo a passo, do desenvolvimento desta investigação com vistas à produção de um produto educacional que contribuirá para a composição da Proposta Pedagógica desse CMEI.

Como próximos passos, buscamos o diálogo com os dados — os enunciados infantis —, que constituíram o *corpus* de nosso estudo, buscando a efetivação de três etapas, que, em nosso texto, se interrelacionam e interpenetram: a descrição, a análise e a interpretação (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1092). Corroborando esses autores quanto ao entendimento de que “[...] todo enunciado produzido dialoga com outros enunciados já ditos antes dele, tentando até mesmo responder a enunciados que não foram ditos” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1079), buscamos uma compreensão mais ampla, no sentido de contextualizá-los no tempo e no espaço de vivência das crianças.

Anteriormente ao diálogo com os discursos produzidos, apresentamos nosso *locus* de pesquisa, contextualizando o município e o bairro em que o CMEI está situado e, nesse trajeto, fazemos um breve histórico da instituição que acolheu nosso estudo, bem como a caracterização de sua arquitetura.

5.3.1 O *locus* da pesquisa

Como a pesquisa foi desenvolvida em Serra/ES, damos a conhecer esse município, destacando que é o mais populoso do Espírito Santo, superando a capital Vitória, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022⁶⁶. Para melhor localização, apresentamos o mapa do Espírito Santo com o município de Serra em destaque na Figura 21.

⁶⁶ Censo IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso em: 1 mai. 2024.

Figura 21 – Localização de Serra no Espírito Santo



Fonte: Serra [...] (2024).

Geograficamente, o município integra a chamada Região Metropolitana da Grande Vitória, com 129 bairros⁶⁷ em sua territorialidade. Possui uma variedade turística que atrai visitantes o ano todo, em busca de praias, lagoas, circuitos de agroturismo, patrimônios histórico-culturais e gastronomia típica, como pode ser vislumbrado nas Figuras 22 e 23, quais sejam: 1) Igreja dos Reis Magos; 2) Monte do Mestre Álvaro; 3) Praia de Jacaraípe; 4) Ruínas de São José do Queimados, símbolo da revolta e resistência negra na Serra; 5) Igreja de Nossa Senhora da Conceição; 6) Praia de Manguinhos; 7) Balneário de Nova Almeida; 8) Museu histórico de Serra; 9) Festa de São Benedito: o Congo; 10) Igreja de São João Batista de Carapina; e 11) Moqueca Capixaba na panela de barro, culinária local do Estado do Espírito Santo.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.portaltenponovo.com.br/voce-sabe-quantos-bairros-a-serra-tem-e-quais-sao-os-maiores-em-extensao>. Acesso em: 1 mai. 2024.

Figura 22 – Principais pontos turísticos de Serra/ES (1)



Fonte: Montagem da autora (2024) com imagens retiradas da Wikipédia.

Figura 23 – Principais pontos turísticos de Serra/ES (2)



Fonte: Montagem da autora (2024) com imagens retiradas da Wikipédia.

Para além, em Serra se concentra, além do setor de serviços, um grande parque industrial, que tem se constituído como uma das principais frentes de expansão econômica no estado do Espírito Santo. É um município que combina belas paisagens naturais, economia diversificada e cultura rica expressa em suas manifestações populares e festas religiosas.

Mediante o contexto destacado, situamos historicamente o bairro do CMEI *Crianças em Ação*, localizado próximo à capital Vitória/ES. Segundo histórico de uma matéria de um jornal local

do Espírito Santo⁶⁸, de 2004, o bairro, originado há mais de 30 anos⁶⁹, era avistado por quem passava perto do antigo Aeroporto de Vitória, na BR-101, como uma grande área de manguezal sendo ocupada por famílias em situação de pobreza e vulnerabilidade econômica e social. Logo, o movimento migratório de pessoas para a região, por meio de invasões — como eram chamadas —, provocou uma ocupação desordenada e conseqüentemente contextos sociais bem empobrecidos.

Conforme relatos dos jornais, os primeiros moradores residiam em construções de palafitas, não existindo infraestrutura adequada às condições mínimas de moradia, como luz, redes de esgoto, água encanada e tratada, ou seja, enfrentaram a ausência de políticas sociais e de serviços públicos imprescindíveis. Desse modo, as moradias improvisadas foram se aglomerando e, com isso, houve um crescimento habitacional na região.

Atualmente a realidade se distancia desse cenário, o bairro é considerado um dos mais populosos do município de Serra/ES, estimando um total de 14.052 habitantes no ano de 2010, de acordo com os dados do relatório de ocupação social do Instituto Jones dos Santos Neves, de 2017. Portanto, como não encontramos dados atualizados, acreditamos que a população supere a estimativa de 20.000 habitantes. A comunidade é composta de famílias trabalhadoras, com nível social-econômico variável, que, em sua maioria, prestam serviços tanto no bairro, em comércios ou afins, quanto em outras municipalidades, exercendo funções diversas ligadas ao setor terciário.

O bairro tem um excelente comércio com redes de supermercados, farmácias, lojas diversas e, próximo à região, também, há empreendimento como um *shopping center*, um hotel e um hospital particular de grande porte. Atendendo à comunidade local, o bairro possui quadras poliesportivas, campos de futebol, praças, unidades públicas de ensino — dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) —, Unidade Básica de Saúde (UBS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Organizações não governamentais (ONGs) e igrejas de várias denominações religiosas.

⁶⁸ Disponível em: http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20160901_aj15932_serra_bairro_jardimcarapina.pdf. Acesso em: 1 mai. 2024.

⁶⁹ Fundado em junho de 1986. Disponível em: http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20160901_aj15932_serra_bairro_jardimcarapina.pdf. Acesso em: 1 mai. 2024.

Não menos importante do que histórico de formação do bairro, considerando todos os problemas sociais oriundos do surgimento demorado de famílias em busca de moradia, o bairro enfrenta dificuldades relacionadas à segurança pública, em virtude de homicídios e de tráfico de drogas, chegando a figurar durante um período como um dos bairros mais violentos da Região Metropolitana da Grande Vitória.

O CMEI, *locus* desta pesquisa, foi escolhido pela pesquisadora devido à sua atuação nessa instituição como professora regente efetiva desde 2019. Outra motivação se deve ao fato de conhecer a realidade da escola, as crianças e as demandas a serem cumpridas na unidade de ensino, entre as quais, uma das mais importantes até o momento atual, é a construção de sua Proposta Pedagógica, cuja elaboração se encontra em andamento. A escola possui um documento escrito iniciado, porém precisa de ser ajustado e revisto, visando à incorporação de embasamento teórico, em diálogo com os estudos das infâncias e com os documentos referenciais da EI, entre os quais a BNCC, em articulação ao projeto institucional e ao plano de ação da instituição, os quais também incorporam as práticas e experiências educativas vivenciadas.

A instituição, criada pelo Decreto Municipal nº 8111/2016, é fruto de um projeto do Governo Federal em parceria com os municípios, por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, também conhecido como Programa Proinfância, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007⁷⁰.

A sua construção foi proveniente de recursos próprios da Prefeitura Municipal de Serra (PMS), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), seguindo os padrões estruturais do Ministério da Educação (MEC), a partir das especificações do projeto arquitetônico do Proinfância. Vale ressaltar que a estrutura física bastante ampla se diferencia em comparação aos demais CMEI do município, portanto, as unidades de ensino da rede construídas nesses parâmetros do projeto são, geralmente, denominadas “super creches”.

⁷⁰ Segundo consta no site do Ministério da Educação, o ProInfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil. O objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e escolas públicas de Educação Infantil, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nessa faixa etária. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia>. Acesso em: 1 mai. 2024.

Inaugurado em 22 de fevereiro de 2018, na gestão do então Prefeito Audifax Barcelos, o CMEI *Crianças em Ação*⁷¹ também foi uma conquista do movimento comunitário que almejava a construção de um novo Centro Municipal de Educação Infantil para atender as famílias da comunidade, uma vez que, na época, existia somente uma unidade de EI no bairro que funcionava desde 1993 em um espaço alternativo e, em 2001, foi contemplada com uma sede própria.

A seguir, seguem registros encontrados do CMEI, de 18 de fevereiro de 2018, dias antes de sua inauguração (Fotografias 1 e 2).

Fotografia 1 – Fachada com vista para o estacionamento



Fonte: *Google Maps* (2018).

Fotografia 2 – Fachada da entrada principal



Fonte: *Google Maps* (2018).

⁷¹ O seu nome é uma homenagem a um antigo morador do bairro que contribuiu com muitas benfeitorias para a comunidade.

No presente momento, a escola atende crianças de 3 a 5 anos de idade em jornada parcial, ou seja, das 7h às 12h no turno matutino e das 13h às 18h no turno vespertino⁷². A instituição presta atendimento para 369 crianças, entre moradores do bairro e de suas adjacências. Podemos constatar que a realidade social das crianças é bem diversa no que tange a estrutura familiar, contexto econômico, cultura e religiosidade.

Conhecendo o perfil da comunidade escolar, evidenciamos interesse de muitas famílias no envolvimento na vida escolar da criança, bem como na participação de ações e atividades pedagógicas no CMEI, como mostram alguns registros do *Dia da Família*, cujo propósito para realização foi manter vínculos e parcerias entre escola e família.

Fotografia 3 – Participação de pais, crianças e profissionais no *Dia da Família*



Fonte: Acervo do CMEI (2024).

⁷² Os horários que compreendem das 11h às 12h e das 17h às 18h são dedicados ao planejamento do docente.

Fotografia 4 – Momentos de interação no Dia *da Família*



Fonte: Acervo do CMEI (2024).

Fotografia 5 – Apresentação das crianças no *Dia da Família*



Fonte: Acervo do CMEI (2024).

Fotografia 6 – Produção das crianças: *Mural do olhar*

Fonte: Acervo do CMEI (2024).

Fotografia 7 – Produção das crianças: *Mural do sorriso*

Fonte: Acervo do CMEI (2024).

Fotografia 8 – Mural coletivo de fotografias com as famílias



Fonte: Acervo do CMEI (2024).

É possível observar que a gestão escolar preza por um trabalho democrático e aberto a todos, articulando as demandas dos profissionais, das crianças e da comunidade com vistas à melhoria desse espaço coletivo. O CMEI *Crianças em Ação* funciona com uma organização de nove salas de aula, com 18 turmas, em que frequentam crianças dos seguintes segmentos: Grupo 3 com faixa etária de 3 anos a 3 anos e 11 meses; Grupo 4 com faixa etária de 4 anos a 4 anos e 11 meses; Grupo 5 com faixa etária de 5 anos a 5 anos e 11 meses, sendo que o parâmetro professor/criança por turma ocorre conforme a Lei nº 3.607, de 25 de outubro de 2010 da SEDU/PMS: a) Grupo 3, com um professor e um assistente para no máximo 18 crianças; b) Grupo 4, até 20 crianças para um professor; e c) Grupo 5, até 25 crianças para um professor.

A equipe de profissionais (Fotografia 9), é composta em torno de 44 servidores, incluindo prestadores de serviço terceirizados e estudantes de graduação em estágio remunerado pela PMS. Para atender os dois turnos, a unidade dispõe de: a) direção escolar – em exercício de suas atribuições por meio de escolha, utilizando-se critérios de avaliação de mérito e desempenho, bem como consulta pública junto à comunidade escolar⁷³; b) professores(as) em função de assessoramento pedagógico, c) auxiliares de secretária; d) professoras de Educação Infantil – majoritariamente composto por mulheres; e) professores(as) de Educação Física; f) professores(as) de Arte; g) professores(as) de Educação Especial; h) auxiliares de creche; i) cuidadoras; j) estagiários(as); k) merendeiras; l) auxiliares de serviços gerais; e m) vigilantes.

⁷³ Decreto nº 6.488, de 14 de agosto de 2015, em decorrência da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) Nº 0024708-67.2013.8.08.0000, proferida pelo Tribunal de Justiça do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.serra.es.gov.br/arquivo/1449001302858-decreto-municipal-n-64882015.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2024.

Fotografia 9 – Equipe da escola



Fonte: Acervo do CMEI (2024).

O corpo docente possui um quantitativo de 18 professoras regentes de EI, ao total, para além de dois professores(as) de Educação Física, dois professores(as) de Artes e dois professores(as) de Educação Especial, sendo alguns servidores estatutários, ou seja, efetivos na rede de ensino de Serra/ES, por meio de prova de concurso público, e outros servidores contratados, em regime de designação temporária, por meio de processo seletivo.

Diante desse quadro, cabe destacar que, no turno matutino, há uma predominância de professores(as) na carreira de estatutários, enquanto no turno vespertino, em sua maioria, há a atuação de professores(as) em regime de designação temporária. Essa comparação é evidenciada visto que, no turno vespertino, boa parte de seu corpo docente efetivo encontra-se: a) atuando na gestão escolar; b) em cessão, em setores de assessoramento na Secretária Municipal de Educação; c) em afastamento do exercício em virtude de concessão de licenças, considerando o que dispõe legalmente o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Serra — Lei nº 2.360, de 15 de janeiro de 2001.

5.3.2 A caracterização dos espaços da instituição

Sobre a arquitetura da instituição, é uma edificação recente, com 6 anos de construção. Apresenta espaço físico amplo tanto nas áreas externas quanto internas. A fachada da unidade, como pode ser observado na Fotografia 10, reproduz o modelo de projeto do Proinfância, com pastilhas nas cores bege, amarelo e azul.

Fotografia 10 – Arquitetura do CMEI



Fonte: Acervo da autora (2024).

No portão principal, que dá acesso à escola (Fotografia 11), há um muro todo colorido, pintado com vários desenhos infantis, interligado a uma rampa com uma pintura de amarelinha no chão, que leva ao interior do CMEI. Ainda na entrada, observa-se um espaço com bancos, um pátio gramado e um estacionamento com capacidade de dez veículos. Na área externa (Fotografia 12), encontram-se bancos e um estacionamento aberto à comunidade, com uma vaga destinada às vans e aos transportes escolares.

Fotografia 11 – Portão principal



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 12 – Área externa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Nas redondezas da instituição e ao fundo da escola, é possível contemplar uma extensa área verde com mata fechada, que abriga vários animais silvestres, os quais visitam com frequência os muros do CMEI, como o macaco sagui e o gambá-de-orelha-preta, mais conhecido como saruê. Em sua proximidade, avistamos na Fotografia 13, um campo de futebol gramado e, na Fotografia 14, um campo com grama sintética para futebol *society*, que foi revitalizado em 2023, na gestão em vigência do então prefeito Sérgio Vidigal.

Fotografia 13 – Campo de futebol



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 14 – Campo de futebol *society*

Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao entrarmos na instituição, no primeiro espaço se localiza o bloco administrativo, com secretaria escolar, sala da direção, sala dos professores, almoxarifado para depósito de materiais pedagógicos e banheiros para adultos. Nesse ambiente, é possível visualizar (Fotografia 15) uma linda parede adesivada com o tema do projeto institucional da escola do ano de 2024, intitulado *Viajando pela literatura: vivenciando, explorando e experienciando*.

Fotografia 15 – Tema do projeto institucional do CMEI



Fonte: Acervo da autora (2024).

Atravessando uma porta de vidro, deparamos com um extenso pátio coberto (Fotografia 16), onde se acomodam algumas salas de aula, o refeitório, a cozinha para preparo das refeições, uma pia baixa exclusiva para higienização das mãos das crianças, uma copa com cozinha integrada, uma sala de lanche para uso dos funcionários, dois bebedouros acessíveis ao tamanho dos pequenos e um corredor com quatro banheiros, sendo dois sanitários adultos acessíveis e adaptados para pessoas com deficiência⁷⁴ e dois sanitários infantis para uso de meninas e meninos.

⁷⁴ Pessoa que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem impedir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas — Lei nº13146 de 6 de julho de 2015.

Fotografia 16 – Pátio coberto integrado ao refeitório



Fonte: Acervo da autora (2024).

O refeitório (Fotografia 17) ocupa um grande espaço do pátio coberto, onde estão distribuídos conjuntos de mesas e cadeiras. Além de ser o local de alimentação das crianças, costumeiramente é o lugar de encontro entre as turmas para realização de atividades coletivas e onde acontecem movimentos de reuniões com as famílias e com os funcionários nessa jornada escolar.

Fotografia 17 – Refeitório



Fonte: Acervo da autora (2024).

Ainda sobre o pátio coberto, é utilizado para apresentações e eventos, bem como serve de espaço para as atividades de Educação Física, principalmente durante dias de muito sol e de chuva. Desenhada no chão desse pátio (Fotografia 18), encontramos uma enorme amarelinha

de caracol, toda colorida e com letras do alfabeto em sequência, que aguça a brincadeira das crianças e de quem passa por perto.

Fotografia 18 – Pátio coberto



Fonte: Acervo da autora (2024).

Caminhando pela escola, mais adiante, encontramos um pátio descoberto (Fotografia 19), utilizado para brincadeiras e atividades de Educação Física. Esse espaço, até o ano anterior, dispunha de um anfiteatro que foi fechado para melhor segurança das crianças, conforme registro da Fotografia 20.

Fotografia 19 – Pátio descoberto



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 20 – Anfiteatro



Fonte: Acervo da autora (2020).

O CMEI possui um parquinho (Fotografia 21), coberto, forrado com tapetes emborrachados e fechado com grades ao redor; onde podemos encontrar rampas de acesso, bancos para descanso das crianças e demais profissionais, brinquedos como casinha, escorregador, cavalinhos, túnel e castelo acoplado com tobogã e escorregadores.

Fotografia 21 – Parquinho



Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao lado do parquinho, há um pátio parcialmente coberto com grama sintética (Fotografias 22 e 23), onde as crianças podem brincar ao ar livre, desenhar e riscar o chão com giz de quadro e brincar com bolinhas de sabão. Em 2023, foram instalados dois chuveirões para brincadeiras em dias de calor e uma torneirinha para banho de mangueira.

Fotografia 22 – Pátio



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 23 – Chuveiros



Fonte: Acervo da autora (2024).

Como já mencionado, a instituição possui nove salas de aula, sendo todas climatizadas com ar-condicionado, ventiladores de teto, tufões nas paredes e com janelas amplas com cortinas. Nas salas, podemos visualizar conjuntos de mesas e cadeiras, armários para uso dos docentes, quadro branco, estantes infantis de plástico para armazenamento de brinquedos e de peças de encaixe. Vale ressaltar que oito salas contam com bancada ampla de granito com pia, nichos de granito para guarda de materiais coletivos e acesso ao solário; duas possuem banheiros infantis integrados com vasos sanitários, chuveiros, trocadores de granito e lavatório com espelho, e duas possuem pias na altura das crianças e depósito com estantes amplas em granito para guarda de brinquedos e materiais de uso coletivo.

Circulando pela unidade de ensino, evidenciamos que a sua planta dispõe de recursos de acessibilidade e mobilidade para as crianças, incluindo as que necessitam de cuidados quanto à infraestrutura, como as crianças com deficiência e/ou mobilidade reduzida⁷⁵. Assim, é possível encontrar rampas, bebedouros, portas, pias, mesas, cadeiras, bancos e sanitários na altura e tamanho apropriados para os pequenos. Considerando as especificidades, a segurança e os cuidados com todos que frequentam o CMEI, em 2022, foram instalados guarda-corpos⁷⁶ nas vias de circulação interna da instituição, como pode ser observado na Fotografia 24.

Fotografia 24 – Guarda-corpo



Fonte: Acervo da autora (2024).

Além dos ambientes citados, a escola tem um bloco de serviços multiuso, com lavanderia com máquina e tanques, despensa, almoxarifado e vestiários para adultos com banheiros. A partir da caracterização do CMEI *Crianças em Ação*, com vistas à compreensão do contexto de pesquisa, seguimos com a apresentação dos participantes deste estudo.

5.3.3 Os participantes da pesquisa

Ao encontro da caracterização dos participantes deste estudo, encontramos um total de 77 crianças, matriculadas nos grupos G5B, G5C e G5D, do turno matutino. Desse quantitativo, alcançamos um total de 51 crianças participantes, conforme demonstrado na Tabela 3, seguindo

⁷⁵ Ver nota 61 desta dissertação.

⁷⁶ Estrutura de proteção para evitar acidentes, também utilizada como corrimão.

critérios necessários à sua participação, como a autorização de seus familiares e o consentimento da própria criança.

Tabela 3 – Participantes da pesquisa

Grupos	Participação	Meninas	Meninos
G5B	18	7	11
G5C	17	7	10
G5D	16	5	11
Quantitativo total de crianças participantes:	51		

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Diante desse cenário, foi possível contabilizar que os responsáveis de quatro crianças não consentiram sobre a participação de suas crianças⁷⁷ e não obtivemos retorno dos responsáveis de 22 crianças sobre a participação de sua criança na pesquisa, realizada mediante assinatura de autorização do TCLE⁷⁸, portanto, configurando-se, como um critério de exclusão, em um total de 26 crianças não participantes.

Pelo contato com as crianças participantes da pesquisa, ao todo, 19 meninas e 32 meninos, pudemos constatar que a maioria é parda e preta, com uma minoria branca⁷⁹, refletindo a diversidade étnico-racial do local. Como já reiteramos, são moradoras do bairro e vivenciam contextos diversos de vida, sendo que algumas necessitam de ajuda de políticas do governo, como auxílio de benefícios, que contribuem para o sustento de seu núcleo familiar; no caso de outras, a família busca meios de compor renda, de forma autônoma, beneficiária ou não de programas de transferência de renda do governo; e existem ainda as crianças cuja família já possui uma melhor condição socioeconômica.

Quanto às crianças público-alvo da educação especial das turmas envolvidas, participaram da pesquisa duas crianças, uma menina e um menino, atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado, doravante AEE, com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas ao desenvolvimento da autonomia, considerando

⁷⁷ Os pais e/ou responsáveis tomaram ciência da pesquisa, leram os termos e assinaram o documento não autorizando a participação de sua criança.

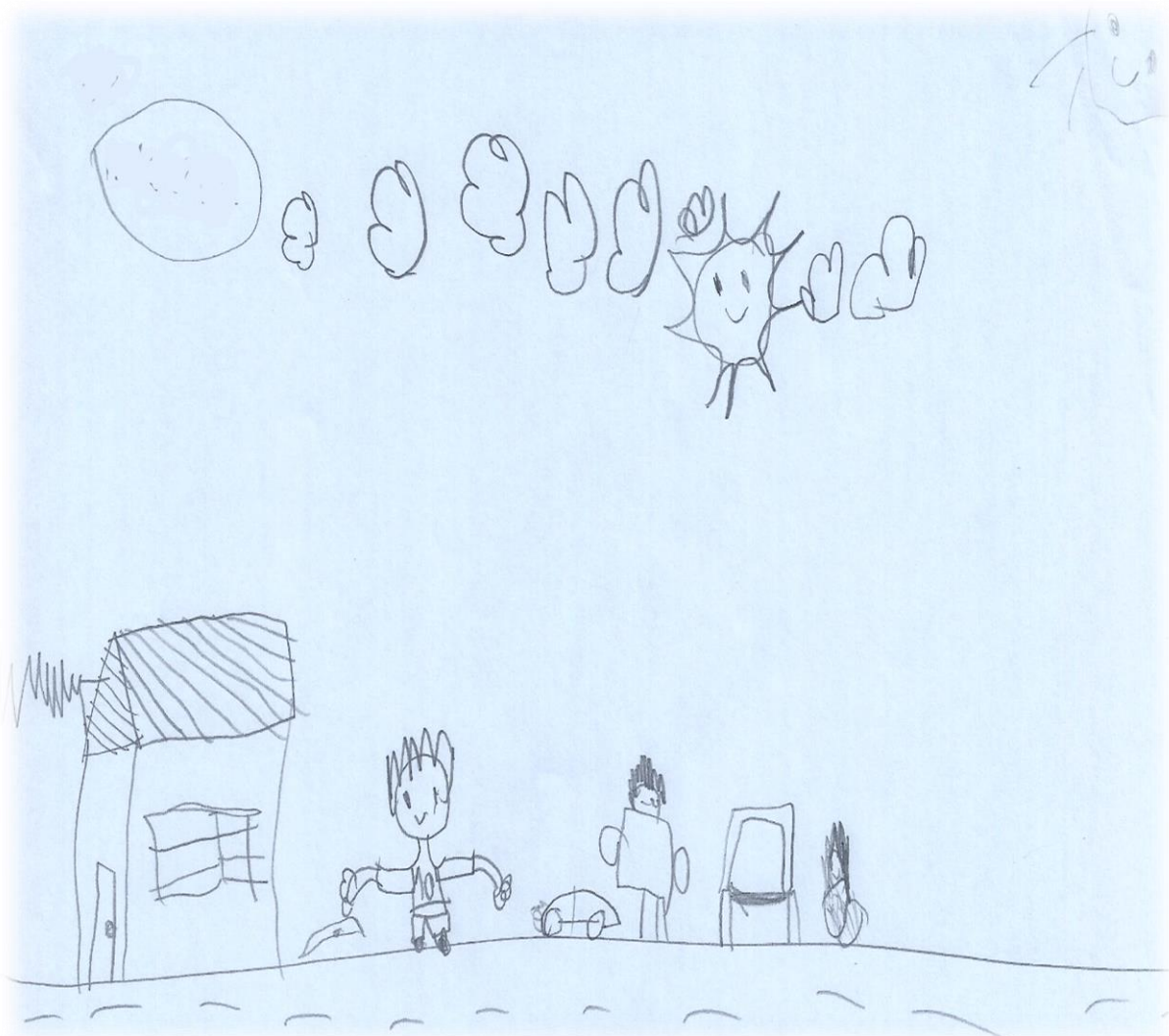
⁷⁸ Os pais e/ou responsáveis tomaram ciência da pesquisa, leram os termos, mas não assinaram o documento, embora a pesquisadora tenha disponibilizado um período para esse retorno.

⁷⁹ Segundo *site* do IBGE, quanto às categorias de cor ou raça usadas na identificação étnico-racial no Brasil, a pessoa pode se autodeclarar como preta, parda, amarela, indígena e branca. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/19624-cor-ou-raca.html#:~:text=O%20resultado%20do%20Censo%202022,%2C1%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas.> Acesso em: 17 mai. 2024.

suas necessidades específicas. Esse atendimento é realizado no CMEI, durante o qual são acompanhados por uma cuidadora escolar e por uma professora especializada em Educação Especial que desenvolve seu trabalho de maneira colaborativa com a professora regente e com os demais profissionais de áreas específicas dessa unidade de ensino.

Mediante essa breve contextualização das crianças participantes de nosso estudo, seguimos para a apresentação dos movimentos interlocutivos com elas instaurados.

CRIANÇAS EM AÇÃO



Fonte: Autoria C4 G5 D (2024).

5.4 COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS: OS MOVIMENTOS DIALÓGICOS E OS ENUNCIADOS INFANTIS

Carrego meus primórdios num andor,
minha voz tem um vício das fontes.
Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criancimento das palavras.
(Barros, 1998, p. 27)

Manuel de Barros (1998) nos convida a uma bela e profunda reflexão do contexto de sua infância. O autor considera a pureza e a simplicidade da linguagem infantil como um retorno às origens e à criatividade que as crianças dão para o uso da língua. Ao encontro da visão do poeta, chegamos, nesta seção, ao “criancimento das palavras” — os enunciados infantis — considerando nosso terceiro objetivo específico de pesquisa, qual seja, “constituir espaços de diálogos com crianças de um CMEI do município de Serra/ES, com vistas a compreensão de seus enunciados, no sentido de promover a sua participação na composição da Proposta Pedagógica (PP)”.

Prosseguimos com a etapa de descrição, análise e interpretação (Sobral; Giacomelli, 2016) de alguns enunciados produzidos pelas crianças, referenciadas com a nomenclatura C de criança. Tendo em vista os limites deste texto, todos os enunciados foram transcritos⁸⁰ e disponibilizados no *Padlet*. Dessa transcrição, selecionamos alguns enunciados de cada grupo do G5 – G5 B, G5 C e G5 D.

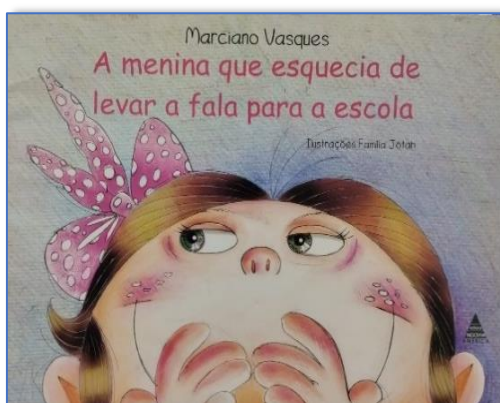
Feito isso, passamos a apresentar, separadamente, os movimentos de interlocutivos vivenciados com as crianças que envolveram: a) contação de história e roda de conversa; b) passeio pelo CMEI e roda de conversa sobre a escola; c) minifóruns de debate; e d) roda de conversa final da pesquisadora com as crianças. Destacamos que esses quatro movimentos redundaram em doze momentos de interlocução, uma vez que cada um deles foi repetido e vivenciado com cada uma das três turmas que fizeram parte da pesquisa.

⁸⁰ A transcrição teve como suporte o conversor de áudio para texto, doravante *Whisper*.

5.4.1 A contação de história e o diálogo sobre ela: roda de conversa

Inicialmente, nos dias 19 de março e 21 de março de 2024, após o primeiro encontro com as crianças para apresentação do TALE, conforme descrito na seção 6 deste estudo, realizamos a contação de história a partir de um livro norteador, intitulado *A menina que esquecia de levar a fala para a escola*, de Marciano Vasques, editora Noovha América, de 2018. O livro, conforme ilustrado nas Figuras 24 e 25, conta a jornada de uma menina muito tímida, que se fechava num mundo silencioso e esquecia de levar para a escola algo importante: a fala. Diante de tamanha timidez, que a impedia de interagir e comunicar-se com as pessoas, a personagem se sentia isolada e insegura; afinal “[...] fazia tempo que sua fala havia sumido” (Vasques, 2018, p. 2).

Figura 54 – Capa do livro de Vasques



Fonte: Vasques (2018).

Figura 25 – Ilustração do livro de Vasques



Fonte: Vasques (2018).

Como dentro dela existia um desejo de falar, um dia, a menina sonhou que recolhia um montão de barulho no caminho, colocava na mochila e jogava no rio (Figura 26). Rodopiando em seu sonho, entre crisálidas, crisântemos, pirilampos, colibris com arco-íris entre as penas e os dourados peixes, a menina conseguia falar. Era um monte de Blá, Blá, Blá... Quando acordou, pôs sua mochila nas costas e foi com sua mudez para a escola (Figura 26). A história se encerra com a seguinte afirmativa: “Que pena! Esta menina, além de sonhar, precisa falar!” (Vasques, 2018, p. 13).

Figura 26 – Ilustrações do livro



Fonte: Vasques (2018).

Considerando que as histórias são atraentes e levam as crianças, de qualquer faixa etária, a um imaginário lúdico, provocando fascínios e encantamentos, esse livro foi escolhido pensando na importância da fala⁸¹, especialmente nessa etapa da infância em que as crianças no “criançamento” de suas palavras, falam muito. A história de Vasques (2018) aguça a imaginação dos pequenos, levando-os a pensar no modo como poderiam ajudar a menina a vencer a vergonha, soltar a sua voz e começar a falar. O enredo ainda instiga a reflexão de que nas escolas não somente as crianças com timidez falam pouco ou não falam. Existem também crianças que enfrentam desafios ainda maiores, como aquelas que são mudas ou surdas, e é fundamental que a comunidade escolar esteja atenta a essa realidade. Desse modo, é essencial promover um ambiente inclusivo para que elas possam se sentir acolhidas e valorizadas.

⁸¹ Destacando que, para além da linguagem oral, como mencionada no texto, existem outras formas de comunicação que se utilizam da linguagem corporal e visual, como na Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizada pelas pessoas surdas. A Libras, de natureza visual-motora, é reconhecida como a língua oficial de comunicação e expressão de pessoas surdas no Brasil, conforme a Lei nº 10.436/2002. Disponível em: [L10436 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 24 set. 2024.

Sendo assim, após a leitura, durante a roda de conversa sobre o livro lido, dialogamos sobre o que acharam da história e o que aprenderam com essa narrativa. Nesse momento, a pesquisadora levantou algumas perguntas:

Como será a voz da menina?
Fina? Grossa? Alta? ou Baixinha?
Vocês conhecem alguém assim?
Tem alguém aqui que também é tímida(o) que esquece de levar a fala para a escola?
Quem gosta de falar? Quem gosta de conversar? E cantar?
Como podemos ajudar a menina a vencer essa timidez?
(Registros do diário de campo, 2024).

Como as crianças buscaram se enunciar de uma única vez, em resposta aos questionamentos da pesquisadora, não apresentamos seus enunciados separadamente, como forma de traduzir esse momento, mas sim, como enunciados coletivos de cada turma. Bakhtin (2012) destaca que a nossa existência no mundo está relacionada aos atos responsivos, isto é, as nossas respostas aos outros e ao mundo ao nosso redor. Essa responsividade é fundamental para entender a maneira como nos posicionamos diante da vida. Assim, no contexto das respostas dos grupos G5, a responsividade das crianças foi evidente. Cada grupo, ao interpretar a voz da menina e sugerir maneiras de ajudá-la, está exercendo um ato responsivo que reflete sua compreensão e empatia perante o outro.

No grupo G5 A, a maioria descreveu a voz da menina como “fina e baixinha”, demonstrando que muitos deles conhecem pessoas com timidez, o que sugere uma identificação com a personagem. Como forma de auxiliar a menina, as crianças decidiram convidá-la para brincar, evidenciando uma atitude solidária e uma consciência responsável (Ponzio, 2012), pois acreditam que é possível uma aproximação por meio das brincadeiras e interações, como *espaçotempo* de acolhimento e de conexão genuína diante do outro em sua condição de timidez. Esse ato responsivo e responsável mostra como as crianças percebem sua responsabilidade em ajudar a personagem, no sentido de responder ao acontecimento que é dado, colocando-se em alteridade diante do outro.

No grupo G5 B, as crianças também descreveram a voz da menina como “baixinha” e demonstraram empatia ao sugerir que um abraço poderia ajudá-la. Isso mostra uma sensibilidade para reconhecer a timidez como algo que pode ser confortado com gestos simples de afeto. Logo, ao ocupar um lugar único no contexto da narrativa, as crianças expressaram

uma forma de resposta afetiva, demonstrando como gestos simples podem ser importantes na (re)criação dos vínculos e no apoio emocional. Isso nos mostra que nossas ações e palavras têm valor nas interações com o outro. Assim, situar-nos no lugar do outro, de um contexto exterior, possibilita-nos “[...] ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele [...]” (Bakhtin, 2003, p. 23).

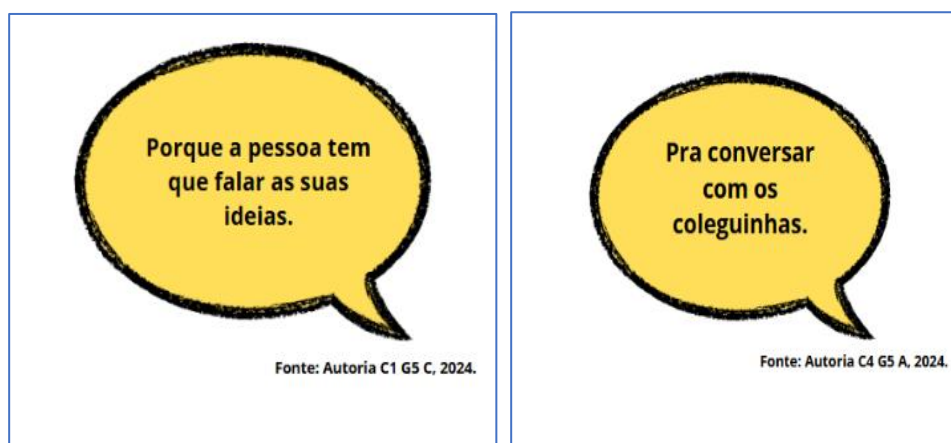
Por outro lado, no grupo G5 C, a percepção da voz da menina como “alta” indicou uma variedade de interpretações entre as crianças, o que enriqueceu nosso diálogo. A sugestão de fazer um elogio para ajudar a personagem revelou uma estratégia positiva de incentivo e valorização da autoestima para superar a timidez. Nesse sentido, em tempos que a indiferença ao outro tenta dar seu tom, destacamos que esse sentimento não indiferente (Bakhtin, 2012) àquele que é diferente desvela valores de respeito, amizade e solidariedade. Aqui, mais uma vez, evidenciamos uma responsividade em ação, na qual as crianças buscam valorizar a autoestima do outro com palavras de afeto e de cuidado nas relações que são (res)significadas.

Já no grupo G5 D, a descrição da voz da menina como “fina e baixinha”, assim como nos grupos A e B, indica uma percepção semelhante entre essas crianças. A sugestão de convidá-la para um passeio e para realizar atividades recreativas — “brincar com patinete e jogar futebol” — mostra uma preocupação em envolvê-la em atividades sociais, o que pode contribuir para aumentar sua confiança e ajudá-la a superar a timidez. Desse modo, as crianças do grupo G5 D, assim como as das demais turmas, interpretam a realidade pela percepção da alteridade, uma vez que não a colocam como uma alternativa, mas como “[...] uma diferença que faz diferença, de uma diferença não indiferente; [...] responsabilmente, responsivamente, única para o outro” (Ponzio, 2010, p. 14).

Seguindo no diálogo acerca do livro lido e tendo como questão principal o enredo da história de Vasques (2018), questionamos as crianças “Por que é importante falar?”. As respostas a esse questionamento foram várias, das quais apresentamos algumas transcritas na Figura 27.

Figura 27 – Enunciados das crianças (1)





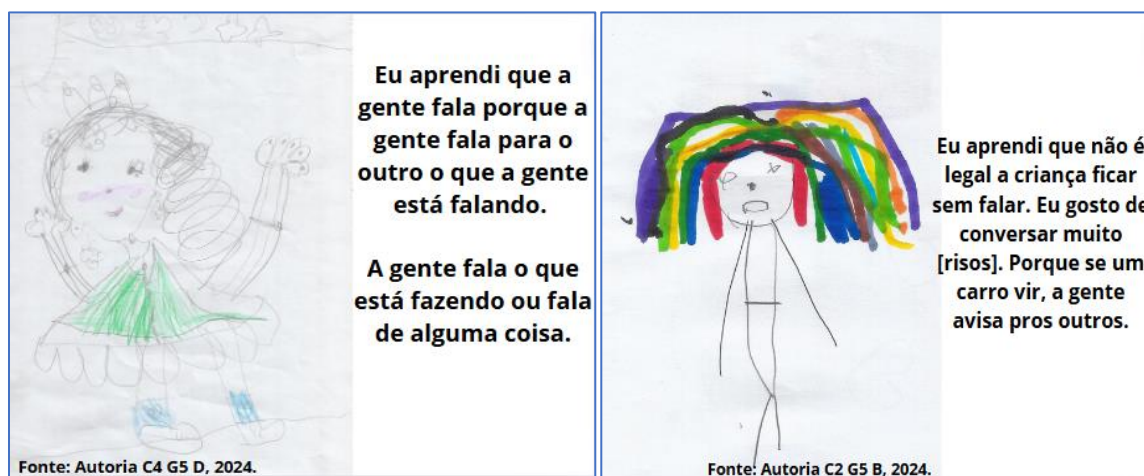
Fonte: Acervo da autora (2024).

As respostas mostram que as crianças compreendem os usos sociais da fala, ou seja, o porquê nos enunciamos e que, quando o fazemos, estamos também apresentando quem somos e colocando nossos sentimentos e desejos àqueles com quem convivemos. Assim, ao responder que é importante falar “porque você fala o que sente”, C1 do G5 B evidencia a necessidade e a possibilidade de expressar seus sentimentos ao enunciar-se; ao dizer que é importante falar “porque a pessoa tem que falar as suas ideias”, C1 do G5 C explicita acerca da potencialidade de argumentação das pessoas, como uma prática eminentemente social, que, por meio da(s) linguagem(ns), possibilita a expressão de seus pensamentos, suas opiniões, seus valores e suas crenças.

Ao responderem que é “pra conversar com os coleguinhas” ou “para conversar com as pessoas”, C4 do G5 A e C3 do G5 D compreendem a dimensão social da fala, na interação com os(as) amigos(as); ao dizer que é “para aprender”, C1 do G5 A apresenta a relação entre a fala e o aprendizado, logo, evidencia a importância da linguagem como meio de apropriação de conhecimentos, aprendizagens e descobertas; ao afirmar que “importante falar...é falar pra alguém escutar”, C3 do G5 A explicita que a fala é um ato bilateral, ou seja, “[...] tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige” (Volóchinov, 2017, p. 205), já que ambos estão envolvidos em uma troca dialógica; ao justificar que a fala é importante “pra pedir as coisas” ou “pra dizer o que pensa, ué”, sob o ponto de vista de C2 do G5 A e C2 do G5 D, a fala é entendida de forma mais pragmática, pois enquanto um atribui a sua necessidade para fazer pedidos, negociar e expressar seus desejos, o outro a compreende como uma expressão do pensamento, que dá sentido ao que está vivendo e experimentando como sujeito ativo, que pensa.

Compreendendo que desenhar constitui-se em uma linguagem de expressão acessível a todos na Educação Infantil, solicitamos que registrassem por meio desenhos suas interpretações da história. Como observado por Sarmiento (2011, p. 19) que “[...] o desenho é frequentemente acompanhado de verbalização das crianças, que se referem às figuras e motivos inscritos no papel [...]”, durante os registros, pedimos que as crianças verbalizassem acerca do que haviam desenhado e do que os desenhos representavam acerca da história contada; assim, evidenciamos outros enunciados e percepções das crianças, como vislumbrado na Figura 28.

Figura 28 – Enunciados das crianças (2)



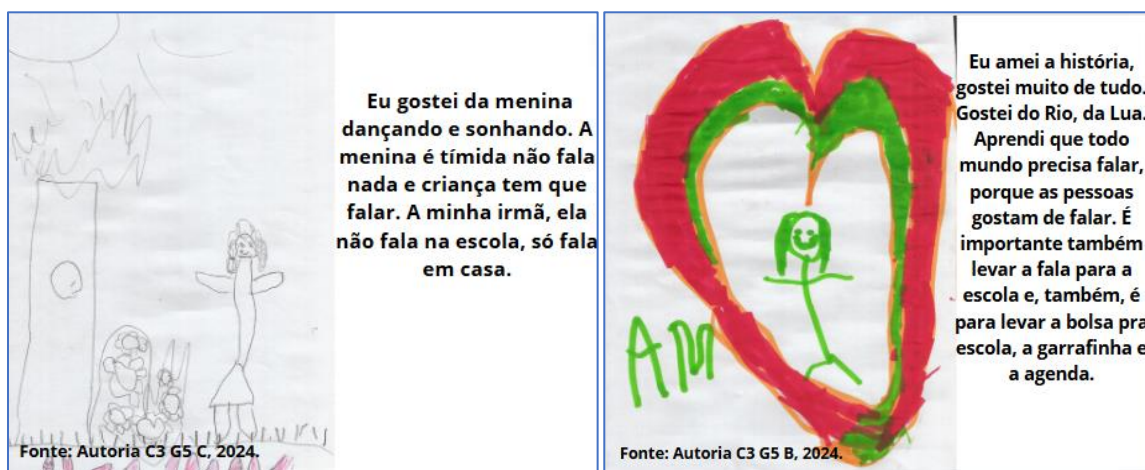
Fonte: Acervo da autora (2024).

Como registro de sua interpretação, C4 do G5 D, no seu desenho, representou a menina, personagem da história lida, bem alegre em meio à natureza (o sol e as nuvens), indicando a cena na qual, no sonho, ela começou a falar e rodopiar de felicidade. Em seu enunciado, ao dizer que “a gente fala porque a gente fala para o outro o que a gente está falando”, destacamos que para a criança a fala é dirigida a um interlocutor. Isto é entende que falar envolve comunicar algo a outra pessoa, o que se destaca a natureza dialógica e interativa da linguagem, ou seja, quando nos comunicamos, estamos compartilhando nossa(s) experiência(s) e perspectiva(s) com o(s) outro(s) e, por isso, é motivo de felicidade. Ao afirmar ainda que “a gente fala o que está fazendo ou fala de alguma coisa”, mostrou que a linguagem está intimamente associada ao cotidiano, às ações e às experiências. Observamos, nesse sentido, a consciência da criança sobre o uso da linguagem, por meio da qual compreende que as palavras são usadas também para descrever ações e acontecimentos.

Contextualizando a interpretação de C2 do G5B, no seu desenho, encontramos a menina com o cabelo colorido, lembrando um arco-íris, como apresentado no livro quando a personagem

consegue falar. Seu desenho sugere uma vivacidade da menina, tendo em vista o entusiasmo no sonho ao se expressar. Assim, ao afirmar que “eu gosto muito de conversar”, a criança sugere que ela, diferente da personagem, se sente confortável em expressar seus pensamentos e sentimentos por meio da fala. A risada que acompanha o seu enunciado também reforça a ideia do prazer na sua relação com o(s) outro(s) e da necessidade de falar com as pessoas. A razão que a criança apresenta para justificar a importância da fala é muito interessante: "porque se um carro vir, a gente avisa pros outros"; com esse exemplo, ela compreende que a fala é uma forma de exercer responsabilidade e solidariedade com o(s) outro(s), isto é, por meio dela pode-se compartilhar informações, alertar as pessoas, garantir a segurança, principalmente quando um carro se aproxima. Aqui, entendemos que a criança se apresenta como um sujeito responsivo que se preocupa com o bem-estar do(s) outro(s).

Figura 29 – Enunciados das crianças (3)





Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao desenhar a sua interpretação da história, na Figura 29, C3 do G5 C buscou representar a menina sorrindo (feliz) com braços abertos, em meio à natureza (árvore, sol e flores), dando pistas ao nosso entendimento de que a criança compreende a(s) linguagem(ns) como um meio de exercer a autonomia e a liberdade de poder falar. Observamos assim que a cena da personagem, “a menina dançando e sonhando”, cativou a sua atenção, porém o tom muda quando faz alusão à menina que “é tímida e não fala nada”, reforçando a ideia de que “criança tem que falar”, sugerindo que a menina precisa superar sua timidez. A afirmação demonstra que ela compreende a importância da linguagem como prática social, acredita que as crianças têm o que dizer e precisa conversar, interagir e participar desse grande diálogo da vida. Ao declarar que “A minha irmã, ela não fala na escola, só em casa”, revela uma situação familiar, comparando a sua irmã com a personagem da história que não fala na escola, somente em casa.

Essa colocação nos provoca algumas reflexões acerca dos motivos que levariam a irmã de C3 a esse comportamento, por exemplo: Será que na escola ela é tímida e não se sente segura para interagir com os colegas? Ou em casa, ela possa se sentir mais acolhida e compreendida, uma vez que se encontra em seu lar, junto aos familiares? Será, talvez que essa criança enfrente algum tipo de dificuldade ou desafio na escola, como *bullying*, problemas de aprendizagem ou até mesmo ansiedade social? Essa observação indica a necessidade uma mediação no sentido de diálogo e empatia para compreender as particularidades da situação, visando apoiar a irmã e ajudá-la a se sentir mais confortável e confiante em todos os seus contextos de vida.

Como registro de sua interpretação, C3 do G5 B, no seu desenho, mostrou a representação da menina feliz, dentro de um enorme coração, indicando que a criança também vê a fala como algo ligado ao afeto e à alegria. Seu enunciado revela o encantamento da criança pela história. O uso de “amei” e “gostei muito” enfatiza esse sentimento diante da narrativa, destacando os elementos que mais a atraíram, como o rio e a lua. Em seguida, menciona que “eu aprendi que todo mundo precisa falar”, inclusive a criança, e justifica a sua resposta ao afirmar que “as pessoas gostam de falar”. Ao final do seu enunciado, a criança faz uma conexão interessante entre a fala e a escola, sugerindo que a fala precisa ser “levada” para a escola, assim como é lembrado o ato de levar a bolsa, a garrafinha e a agenda, ou seja, ela compreende que a fala é importante para a sua vida escolar, tão quanto são importantes os seus materiais escolares.

Figura 30 – Enunciados das crianças (4)

<p>Fonte: Aatoria C3 G5 D, 2024.</p>  <p>Eu falo muito [tia], na escola, na igreja, na rua, na minha casa. Vou para a escola pra conversar e pra ouvir.</p>	<p>PESQ: O que você gostou da história? C2: Eu amei! PESQ: Você amou? C2: Sim, gostei muito. PESQ: Qual a parte que você mais gostou da história? C2: Do Silêncio! PESQ: Por quê? C2: Do silêncio da menina.</p>  <p>Fonte: Aatoria C2 G5 C, 2024.</p>
---	---

Fonte: Acervo da autora (2024)

Como registro de sua interpretação da história, na Figura 30, C3 do G5 D desenhou a menina (feliz) e a escola, simbolizando que o ambiente da escola deve ser um lugar de alegria, de interação e de muito diálogo com os coleguinhas. Ao declarar, em seu enunciado, que “Eu falo muito [tia], na escola, na igreja, na rua, na minha casa”, destaca sua vontade e necessidade de

falar em diferentes contextos "na escola, na igreja, na rua, na minha casa". A criança não se limita a falar apenas com a família, mas também com outros grupos sociais, como os amigos na escola, os membros da igreja e as pessoas que encontra na rua. Ao explicitar que "Vou para a escola pra conversar e para ouvir", ela reconhece que, além de conversar, é importante ouvir as pessoas, ou seja, entende a necessidade da escuta interessada e da receptividade em uma conversa. A criança não apenas fala, mas também ouve o(s) outro(s).

Ao registrar o seu desenho, C2 do G5 C evidenciou a menina e a sombra dela e, ao fundo, a casa e a escola, ambas flutuando. Seu enunciado destaca o silêncio da menina como algo que chamou a sua atenção. Isso nos mostra a compreensão da criança de que o silêncio também é uma linguagem que lhe possibilita se expressar, seja em casa, seja na escola, como demonstrado no desenho. A resposta da criança à pergunta "Qual parte que você mais gostou da história?" é surpreendente, pois ela escolhe o silêncio como a parte de que mais gostou. Ao justificar porque se interessou pelo "silêncio da menina", a criança nos contou que por ser tímida se identificou com a personagem que permaneceu em silêncio. Nesse sentido, podemos imaginar que o silêncio é uma resposta, ou seja, uma forma de se sentir segura e mais confortável em uma situação social, pois, em grande parte, ela prefere ouvir e observar a falar e interagir.

A análise das respostas das crianças, através da lente bakhtiniana, nos mostra como elas ocupam lugares únicos em seu(s) contexto(s) e assim respondem de maneiras distintas, haja vista que a singularidade de cada uma e a peculiaridade de suas relações e vivências ressoam na compreensão e na responsividade aos enunciados propostos. No entanto, encontramos em suas respostas a unanimidade quanto à importância de se falar, de se enunciar, reverberando-se assim na necessidade de que sejam assegurados, na Proposta Pedagógica, *espaçostempos* de escuta das crianças, nos quais possam falar de si, de suas vivências, de seus desejos e do que desejam para a escola.

5.4.2 O passeio pelo CMEI e a conversa sobre a escola

No dia 26 de março de 2024, como nosso segundo movimento interlocutivo com as crianças, realizamos um encontro por turmas no espaço entre os bancos próximo à entrada do CMEI. Nesse encontro, retomamos o livro *A menina que esquecia de levar a fala para a escola* e, após o relato da história, organizamos uma roda de conversa, instaurando um diálogo com intuito de iniciar o passeio pela escola:

A menina da história era muito tímida, tinha vergonha de falar com as pessoas.

Vocês gostam de conversar, não é? E se eu pedisse para que vocês falassem da escola, vocês saberiam o que falar?

Então, hoje, vamos dar uma volta pelo CMEI e vocês vão me apresentar a escola.

Vamos escolher os(as) “Guias do Passeio na escola”?

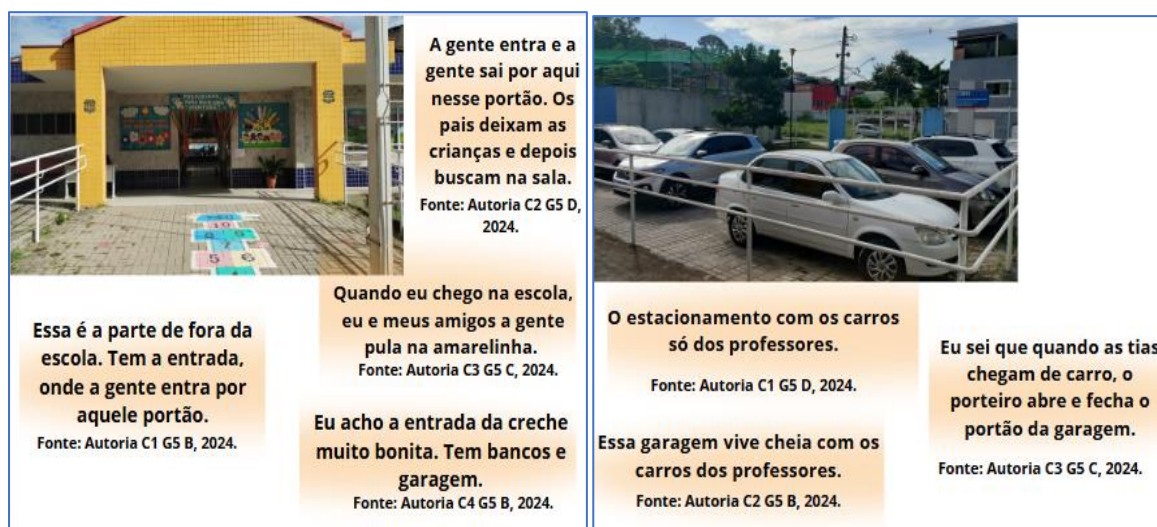
Quem quer ajudar?

Todos(as) vão poder ajudar os(as) Guias, combinado?

(Registros do diário de campo, 2024).

Em seguida, elegemos, em cada turma, os(as) guias do passeio e conhecemos os espaços da escola a partir do olhar das crianças e de seus enunciados. Muitas foram as colocações durante o passeio, algumas das quais destacamos a seguir pelas limitações de espaço e tempo deste estudo. Iniciamos o passeio pela entrada do CMEI, apresentada na Figura 31 juntamente aos enunciados das crianças.

Figura 31 – Enunciados das crianças (5)



Fonte: Acervo da autora (2024).

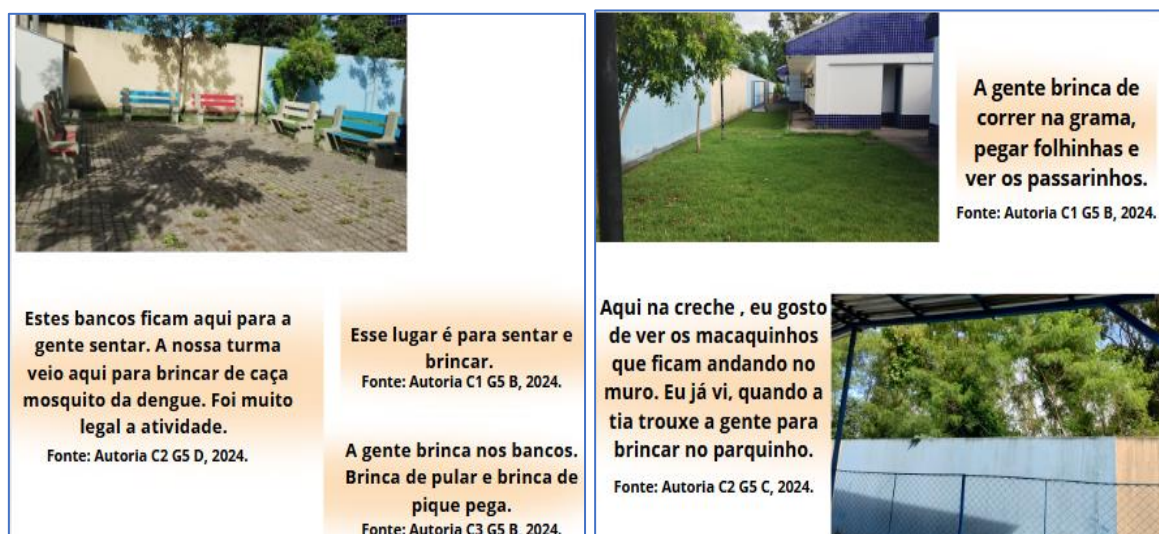
Nesse momento, C1 do G5 B e C2 do G5 D mencionaram explicitamente o portão como porta de entrada e saída: “a gente entra e sai por aqui” e “essa é a parte de fora da escola”, destacando, assim, que esses espaços fazem parte de sua rotina diária; C2 do G5D destacou, ainda, que “os pais deixam as crianças e depois buscam na sala”, ressaltando a presença da família na escola; C3 do G5 C ressaltou que “pula amarelinha” com os amigos assim que chega à escola, evidenciando que o CMEI é um lugar de encontros, diversão e socialização; já C4 do G5 B mostrou o seu encantamento diante da beleza da escola: “eu acho a entrada da creche muito bonita”, destacando, também, que a instituição tem bancos e garagem, apresentando-os como outros espaços. É possível observar por esse primeiro movimento de um olhar mais detido para

o CMEI que as crianças o acham bonito, colorido e agradável, demonstrando orgulho em estudar na instituição de ensino.

Ao passarmos pelo estacionamento, C1 do G5 D e C2 do G5 B destacaram que esse espaço da escola é utilizado “somente pelos professores”, sugerindo que essa área é reservada somente para os adultos; C2 do G5 B complementa que a garagem “vive cheia” com os carros dos professores, indicando um grande movimento no local; C3 do G5 C demonstrou ter conhecimento de uma das funções do(a) porteiro(a) da escola, pois, ao mencionar que “o porteiro abre e fecha o portão da garagem”, o coloca como o(a) profissional responsável pelo acesso e controle do estacionamento, abrindo e fechando o portão quando os professores chegam de carro.

Nosso passeio seguiu para dentro da escola, na área aberta que circunda o prédio, conforme demonstrado na Figura 32, na qual trouxemos os enunciados das crianças.

Figura 32 – Enunciados das crianças (6)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Durante a conversa, C1 do G5 B apresentou o local dos bancos, citando que “estes bancos ficam aqui para a gente sentar”, como também o reconheceu como um espaço para “brincar”; C2 do G5 D e C3 do G5 B corroboraram C1, ao explicitarem que, além de ser um ambiente para “brincar nos bancos”, “brincar de pular” e “brincar de pique-pega”, o lugar pode ser utilizado para atividades, onde C2 vivenciou com a sua turma uma atividade “muito legal”, conforme seu relato, envolvendo a brincadeira de “caça ao mosquito da dengue”, que, de acordo com o relatado, foi considerada uma experiência significativa.

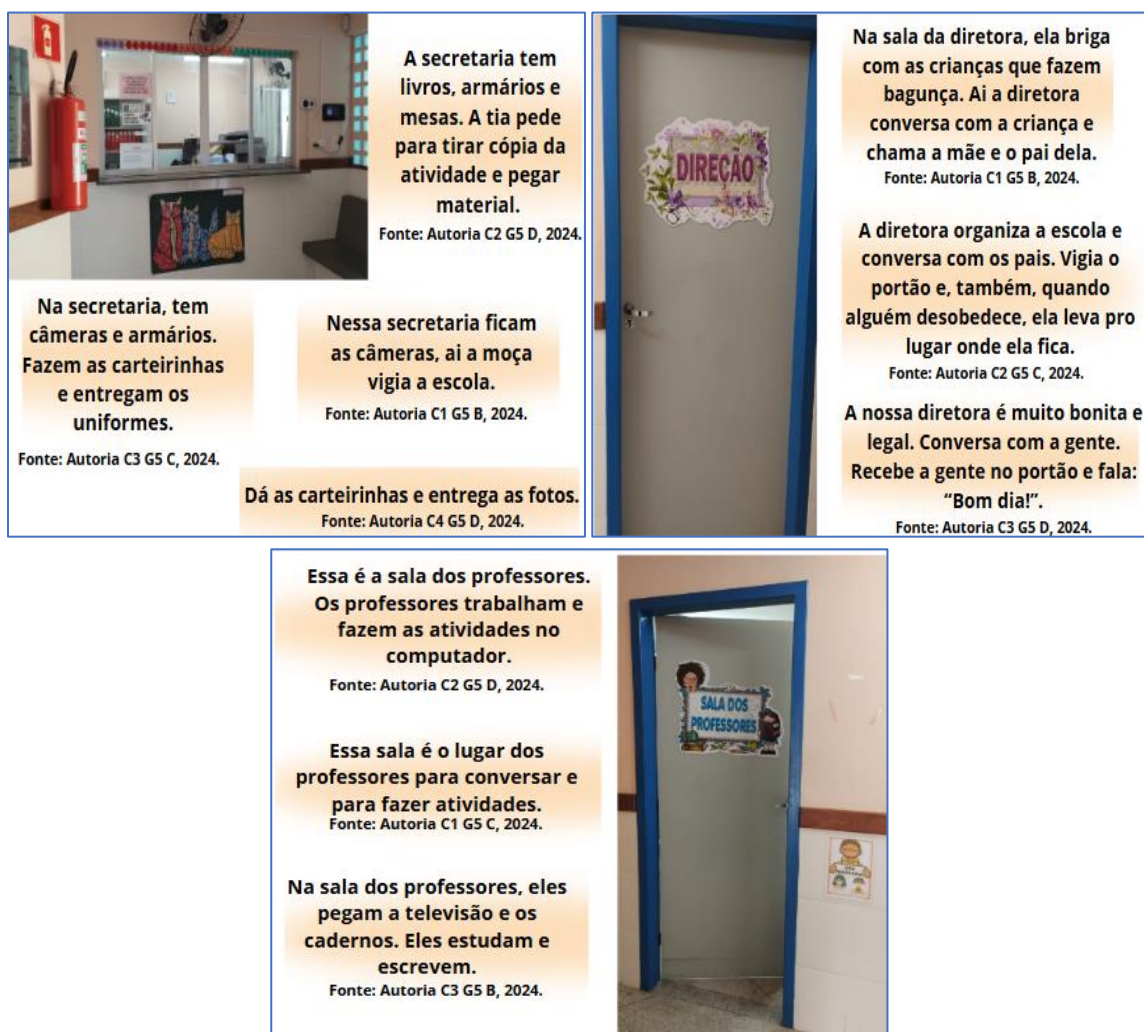
Evidenciamos, pois, que, para as crianças, é um espaço com muitas possibilidades tanto para brincadeiras quanto para realização de atividades diversas. Concordamos com Agostinho (2003, p. 79, grifo da autora) que “estes *outros jeitos* que a criança tem de se apropriar dos espaços, com flexibilidade, fluidez e imaginação ajuda-nos a questionar nossas práticas [...]”. Os apontamentos indicam que o CMEI é grande e existem muitos espaços que podem ser pensados e organizados com vistas a promover o brincar, principalmente, quando a importância de incentivar brincadeiras livres que possibilitem às crianças o contato com a natureza e com materiais não estruturados, por exemplo, folhas, areia, gravetos, pedrinhas, retalhos de tecido, caixa de papelão, tampas, palitos, dentre outros.

Adentrando mais nos espaços visitados, chegamos à área gramada (Figura 33). C1 do G5 B elencou brincadeiras que fazem no local, como “correr na grama, pegar folhinhas e ver os passarinhos”; enquanto C2 do G5 C destacou que: “aqui na creche, eu gosto de ver os macaquinhos que ficam andando pelo muro da escola”, revelando a presença frequente desses animais que habitam a área verde em volta do CMEI.

Observamos que as crianças apreciam a liberdade de “correr”, “pegar” e “ver” as coisas, assim como gostam desse momento em contato com a natureza e das interações, por meio das brincadeiras ao ar livre. Nesse sentido, enquanto professores, precisamos promover mais experiências que oportunizem brincar com os pés descalços, sentir texturas, manipular, construir, imaginar, criar, reaproveitar diferentes materiais, uma vez que, atualmente, nossas crianças vivenciam um movimento contrário à essas possibilidades de brincadeiras, por conta de uma cultura que valoriza as telas, ou seja, a interação com o uso de celulares, tablets, dentre outros. Ao encontro dessa compreensão, corroboramos com Oliveira (2008, p. 12), quando ressalta que “[...] a atuação mediadora do profissional, possibilita uma prática lúdica, [...] bem como o desenvolvimento integral da criança; superando a lógica do consumo em que padroniza e faz da criança um simples proprietário do brincar”.

Ao chegarmos à secretaria, no mesmo corredor onde se encontram a sala da direção e a sala dos professores, conforme mostra a Figura 33.

Figura 33 – Enunciados das crianças (7)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Na secretaria, C2 do G5 D enfatizou a presença de “livros, armários e mesas”. Ela também destacou que ali é o espaço que “a tia pede para tirar cópia da atividade”, além de ser o lugar que possibilita “pegar material” para os professores; C1 do G5 B e C4 do G5 C corroboraram C2, ao explicitarem que lá: “fazem as carteirinhas e entregam os uniformes” e também “entrega as fotos” [sic]; já C1 e C3 do G C mencionaram que, nesse local, “tem câmeras” que servem para monitorar o CMEI, ressaltando que “nessa secretaria ficam as câmeras, aí a moça vigia a escola”, logo, acreditam que a auxiliar de secretaria também desempenha a função de vigilância da escola.

Sobre a sala da direção (Figura 32), C1 do G5 B e C2 do G5 C destacaram o papel da diretora na organização da escola, ambas a veem como uma profissional que “conversa com os pais” e que lida com as crianças que “desobedecem” e “fazem bagunça”. C2 mencionou que “quando alguém desobedece ela leva pro lugar onde ela fica” e C1 complementa que a diretora “conversa

com a criança e chama a mãe e o pai dela”. C2 destacou que a diretora “vigia o portão”, sugerindo que zela pela garantia da segurança das crianças tanto na entrada quanto na saída; já C3 do G5 D revelou seu contentamento com a gestão da escola, descrevendo que “a nossa diretora é muito bonita e legal”, que aprecia a forma afetuosa como é acolhida no CMEI, observando que a profissional “conversa com a gente” [(sic), “recebe a gente no portão” e deseja “Bom dia!”].

Assim, conforme as falas, pudemos compreender que as crianças entendem que a direção tem uma função importante, é acessível e se preocupa com os bons relacionamentos no ambiente escolar, seja com as crianças, seja com as famílias. Ao destacarem que a diretora tem uma autoridade na mediação das situações de conflitos, pois “conversa com os pais” e lida com as crianças que “desobedecem” e “fazem bagunça”. Sobre esse posicionamento, Kramer e Horta (1982, p. 27) pontuam que o adulto socialmente exerce uma autoridade constante sobre a criança, uma vez que, costumam “reproduzir, de uma forma geral, as formas dominantes de autoridade em uma determinada sociedade”.

Isso posto, é preciso ser dialogado como essa relação se constitui na escola e questionar: enquanto profissionais, estamos desempenhando uma relação de responsabilidade no sentido de imposição — assujeitamento da criança — que se traduz nas mais diversas ordens? Ou atuamos com o propósito de constituir uma relação responsável no sentido de acolhimento e respeito para com suas diferenças, valorizando-a como sujeito social? Essas problematizações necessitam ser contempladas na Proposta Pedagógica e discutidas junto com as crianças, afinal, quais são suas percepções e o que elas argumentam a esse respeito.

Chegando à sala dos professores, as crianças relataram que é o lugar onde “os professores trabalham e fazem as atividades”; no passeio nessa sala, C1 do G5 C e C2 do G5 D explicitaram que os professores planejam as aulas e utilizam os computadores da sala para o preparo de suas atividades; as crianças revelaram ainda que “é o lugar dos professores para conversar” e o local onde “eles estudam e escrevem”; já C3 do G5 B evidenciou que é o espaço que “eles pegam a televisão e os cadernos”.

A descrição das crianças mostrou como percebem esse ambiente, que muitas vezes, não é acessível a elas. Será que compreendem que o trabalho docente se limita a “fazer atividades”, “conversar”, “estudar e escrever” ou “pegar a televisão e os cadernos”? Esse é outro ponto

importante a ser dialogado com as crianças e debatido com os próprios profissionais do CMEI, visando pensar nas atribuições do(a) professor(a) na Educação Infantil.

Ao adentrarmos no interior da instituição, seguimos para o refeitório, conforme mostra a Figura 34.

Figura 34 – Enunciados das crianças (8)



Fonte: Acervo da autora (2024).

As crianças nos disseram que é um dos espaços de que mais gostam da escola. C1 do G5 D ressaltou que “o refeitório é bem grande e aqui a gente lancha e almoça”, destacando que é o local para a realização das refeições diárias; C3 do G5 C, ao afirmar que “todo mundo senta pra lancha e almoçar”, enfatizou que o refeitório não é somente um local de alimentação, mas um espaço de interação entre as turmas ao se encontrarem para merendar; C2 do G5 D e C3 do G5 C destacaram que o refeitório possui uma cozinha que prepara a merenda escolar; durante a conversa, C2 ressaltou a qualidade da comida, reconhecendo que é “muito boa e gostosa”; enquanto C3 mencionou sobre a alimentação servida às crianças, que inclui “maçã, banana, arroz, feijão, macarrão, alface e peixe”, dando mostras de um cardápio nutritivo e com diversas opções de alimentos saudáveis.

Ao visitarem os banheiros (Figura 34), a fala de C1 do G5 C destacou a existência de banheiros separados para adultos e crianças: “são os banheiros dos adultos e dos professores e tem dois banheiros para as crianças”; C2 do G5 D relatou que no banheiro das meninas há uma parede enfeitada com “florzinhas” [sic], enquanto o dos meninos “não tem nada, porque eles não são meninas”, ou seja, não há uma decoração específica para os meninos; C3 do G5 C ressaltou que os banheiros infantis são separados “para meninos e para meninas”; já C4 do G5 B lembrou que

nos banheiros das crianças “tem chuveiros para tomar banho”. Portanto, pudemos observar que as crianças se mostraram atentas aos detalhes dos banheiros da escola, destacando tanto a funcionalidade quanto a decoração dos espaços. Elas reconheceram a importância dos chuveiros no local e enfatizaram a separação dos banheiros de acordo com o público e a idade.

Seguindo nossa incursão, chegamos ao parquinho e depois ao pátio e ao solário, demonstrados na Figura 35.

Figura 65 – Enunciados das crianças (9)

	<p>Esse é o parquinho e tem muitos brinquedos. Tobogã, castelo, casinha, túnel e escorregador. Fonte: Aatoria C1 G5 D, 2024.</p>	<p>Eu amo ir no parquinho. Ele tem muitos brinquedos e é colorido. Fonte: Aatoria C2 G5 C, 2024.</p> <p>O parquinho é bem grande e coberto. Fonte: Aatoria C3 G5 B, 2024.</p>	 <p>Eu gosto daqui porque dá pra brincar de bola. Fonte: Aatoria C2 G5 D, 2024.</p> <p>Dá para fazer um campo de futebol. Fonte: Aatoria C3 G5 B, 2024.</p> <p>Essa parte tem chuveiro e torneira para tomar banho. Tem grama para as crianças brincarem. Fonte: Aatoria C1 G5 C, 2024.</p> <p>Podia ter uma piscina. Fonte: Aatoria C4 G5 B, 2024.</p>
	<p>Esse lugar com brinquedos é para as crianças pequenas ficarem. Fonte: Aatoria C3 G5 D, 2024</p>	<p>Eu não sabia que o nome daqui é solário. Aqui eu e minhas colegas, brincamos de boneca, panelinha, de monstro, de pega-pega. A gente se esconde no túnel. Fonte: Aatoria C2 G5 C, 2024.</p>	<p>Quando eu era da turma da tia ***, ela deixava a gente brincar ai. Eu gostava de ficar dentro da casinha. Fonte: Aatoria C1 G5 B, 2024.</p>

Fonte: Acervo da autora (2024).

No parquinho, as crianças se mostraram animadas, logo C1 do G5 D evidenciou a variedade de brinquedos disponíveis, entre os quais “tobogã, castelo, casinha, túnel e escorregador”; C2 do G5 C declarou seu entusiasmo ao dizer: “Eu amo ir no parquinho. Ele tem muitos brinquedos e é colorido” [sic]; C2, além de enfatizar o colorido dos brinquedos que é visualmente

convidativo aos olhos das crianças, destacou que é um lugar de interação e muita diversão; C3 do G5 B ao observar que “o parquinho é bem grande e coberto”, mostrou a compreensão que é necessário haver uma proteção no espaço em dias chuvosos. Logo, o parquinho é, para elas, o espaço preferido que permite movimentação, encontro, negociação, disputas e outras possibilidades. Corroboramos com Agostinho (2003, p. 114) que, “nele encontram um lugar de liberdade, onde emancipadas do controle adulto expressam toda sua autenticidade, sua criatividade e maneira peculiar de ser”.

Na área ao ar livre (Figura 34), referida como pátio descoberto, C1 do G5 C destacou que é um espaço para brincadeiras e outras atividades: “essa parte aqui tem chuveiro e torneira para tomar banho” e “tem grama para as crianças brincarem”; C2 do G5 D pontuou que gosta daquele lugar para “brincar de bola”; enquanto C3 do G5 B e C4 do G5 B sugeriram opções de lazer para aquele local como: “dá pra fazer campo de futebol” e “podia ter uma piscina”. Sob a perspectiva das crianças, evidenciamos que é um lugar apropriado para se pensar em outras possibilidades de utilização do espaço, como sugeriram C3 e C4. Isso mostra que elas veem o pátio como um ambiente com potencial para ser melhorado. Por isso, entendemos como Agostinho (2003, p. 114), que os espaços da Educação Infantil devem “[...] acolher a infância e toda a sua novidade, inventividade e ludicidade”. Para além, corroboramos com Borba (2006, p. 52), que é preciso “[...] disponibilizar brinquedos e materiais ao acesso das crianças, que lhes ofereçam diferentes possibilidades de construir com liberdade suas brincadeiras e companheiros com quem brincar”.

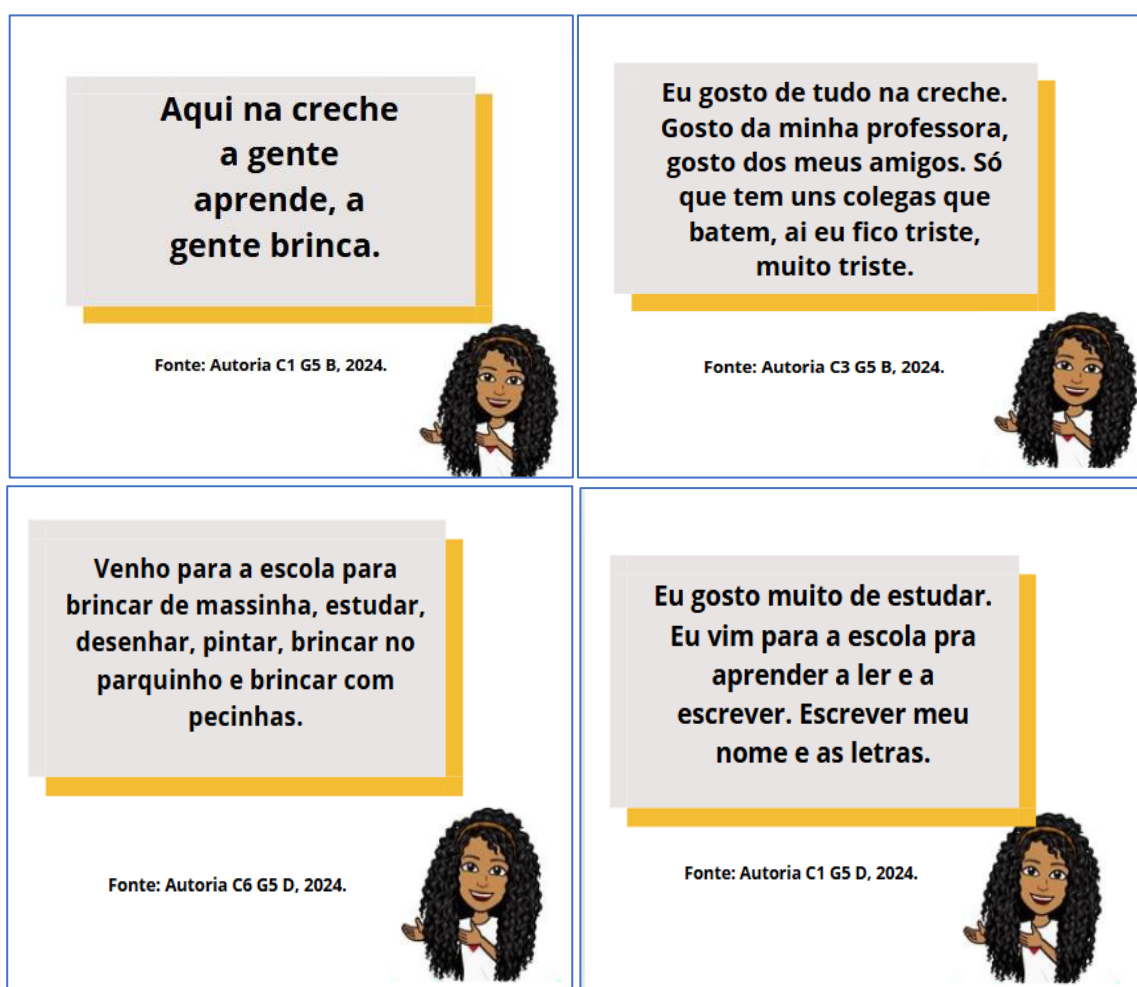
Ao final do passeio, no solário, as crianças apresentaram-no como um lugar para brincadeiras. C1 do G5 B especificou que esse espaço é destinado para as turmas com crianças menores: “esse lugar com brinquedos é para as crianças pequenas ficarem”; C1 destacou que, quando pequena, “gostava de ficar dentro da casinha”; C2 revelou o seu desconhecimento do termo “solário” — “Eu não sabia que o nome daqui é solário” —, mas lembrou as brincadeiras que costumava brincar com os(as) colegas no local, como “boneca”, “panelinha”, “monstro”, “pega-pega” e de se esconder “no túnel”. Os enunciados captados, durante a visita ao solário, mostraram os sentidos produzidos pelas crianças ao recordarem das brincadeiras nesse lugar. Entendemos que o brincar é próprio da criança, assim como Borba (2006, p. 52) problematiza, é importante considerar na Proposta Pedagógica:

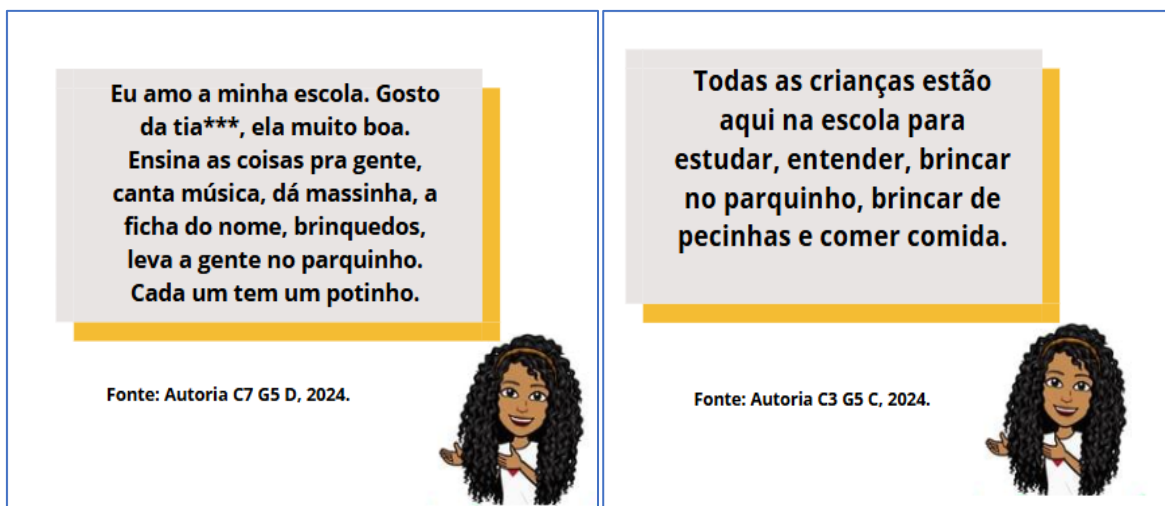
[...] de que as crianças brincam? Que temas e objetos/brinquedos estão envolvidos? Que brincadeiras se repetem cotidianamente? Que regras organizam as brincadeiras? Em que espaços e durante quanto tempo brincam? Como escolhem e distribuem os

participantes? Que papéis são assumidos? Como se organizam em grupos? Que critérios e valores perpassam a escolha dos parceiros (amizade, alianças, hierarquias, preconceitos, relações de poder etc.)? Quais são as regras que regem as relações entre pares? [...].

Diante do exposto, após o percurso pelo CMEI, retornamos ao local inicial de nosso encontro para mais uma etapa de diálogo com as crianças. Nesse momento, realizamos uma roda de conversa, na qual a pesquisadora instigou os grupos a argumentarem sobre o que mais gostavam na escola. Dentre os discursos produzidos, foram destacados seis enunciados em resposta ao nosso questionamento, que seguem na Figura 36.

Figura 36 – Enunciados das crianças (10)





Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao evidenciar as respostas das crianças, a fala de C1 do G5 B pontuou que “aqui na creche, a gente aprende e a gente brinca”, logo, revela a compreensão de que as brincadeiras e as aprendizagens são experiências indissociáveis para o desenvolvimento da criança. A menção à aprendizagem sugere que entende a escola como um espaço de conhecimento, mas que não se limita a isso, pois acredita que, por meio das brincadeiras e interações, a criança também “aprende”; C3 do G5 B demonstrou uma visão positiva da escola, ao dizer que: “Eu gosto de tudo na creche. Gosto da minha professora, gosto dos meus colegas”, todavia pontuou que as questões de conflitos na escola deixam-na “triste, muito triste”, por exemplo, ao mencionar que “tem uns colegas que batem” e essas situações promovem desconforto, fazendo com que se sinta insegura e entristecida. A fala de C3 demonstra a necessidade de um trabalho mais pontual e sistemático, por parte do corpo pedagógico da escola, com relação a atitudes agressivas de algumas crianças, pautando temáticas como respeito ao outro e às diversidades, podendo chegar à questão do *bullying*, não somente com as crianças, mas também com suas famílias.

O depoimento de C6 do G5 D explicitou que ela vem para escola para “brincar de massinha”, “estudar”, “desenhar”, “pintar”, “brincar no parquinho” e “brincar com pecinhas”, elencando algumas vivências que o CMEI proporciona; C3 do G5 C complementou dizendo que “todas as crianças estão aqui na creche”, para além dessas atividades, estão ali para “entender”; a fala de C3 ainda destacou que um dos motivos de gostar da escola é a possibilidade de “comer comida”. Sobre essa afirmação, compreendemos que, embora, muitas crianças apreciem a alimentação oferecida no CMEI, para algumas a merenda escolar representa a única refeição nutritiva e completa do dia, daí a necessidade da atenção da escola para a alimentação.

A fala de C1 do G5 D revelou que gosta muito de estudar e vê a escola como um lugar que lhe possibilita “aprender”. Ela enfatizou a importância de se apropriar do conhecimento da escrita e da leitura, ao pontuar que: “Eu vim para a escola pra aprender a ler e escrever. Escrever meu nome e aprender as letras”; já C7 do G5 D relatou que se sente feliz e satisfeita no CMEI, ao dizer que ama a escola e que gosta muito da “tia” (a professora), explicitando que “ela é muito boa” e “ensina as coisas pra gente, canta música, dá massinha, a ficha do nome, leva a gente no parquinho”. Ela ainda mencionou que as crianças da sua turma “cada uma tem um potinho”, destacando que se sente orgulhosa de ter um potinho para guardar os seus materiais. A seu ver, a escola é um lugar agradável, especialmente por ter uma professora competente que segue uma jornada com atividades diferenciadas e intencionadas, visando garantir experiências significativas às necessidades e aos interesses de seus educandos.

Considerando que os argumentos das crianças estão relacionados “[...] ao modo como entendemos a realidade e nos posicionamos frente aos acontecimentos que geram diferenças de perspectivas” (Azevedo, 2023, p.16), os relatos, durante o passeio e a roda de conversa, revelaram percepções únicas do cotidiano da escola e das experiências que vivenciam no CMEI. Assim, elas demonstraram conhecer a sua instituição, detalhando os espaços, falando com orgulho sobre estudar nesse lugar, destacando brincadeiras, interações e acolhimento e ressaltando inclusive a qualidade da comida servida na merenda.

Nesse movimento de diálogo com as crianças, elas se posicionaram acerca do desejo da escola ser contemplada com um “campo de futebol” (C3 do G5 B) ou uma “piscina” (C4 do G5 B), pensando nas possibilidades de o CMEI proporcionar outros espaços de vivência. Logo, evidenciamos que uma das demandas da instituição, a qual deve ser considerada na produção da Proposta Pedagógica, é a necessidade de um espaço coberto, como uma quadra para as atividades de Educação Física, uma vez que, em dias de chuva ou de muito calor, as crianças são levadas para o pátio do refeitório, que é coberto. Para além, destacamos novamente a ênfase quanto ao desenvolvimento de atitudes de respeito e empatia entre todas as crianças (C3 do G5 B), evidenciando a demanda de um trabalho pedagógico nesse sentido.

Ao apresentar os enunciados das crianças, estamos, de certa forma, percorrendo um caminho de composição da Proposta Pedagógica a partir do modo como elas compreendem e se relacionam com esse espaço, fundamentado em suas próprias referências e vivências. Dessa forma, podemos construir uma proposta verdadeiramente centrada nas crianças, em seus argumentos, pois, segundo Kramer (1996, p. 74), um documento curricular, como a Proposta

Pedagógica, "[...] não aponta ‘o’ lugar, ‘a’ resposta, mas um caminho"; nesse sentido, as falas das crianças nos mostraram que elas têm muito a dizer.

5.4.3 Os minifóruns de debate

No terceiro movimento interlocutivo, nos dias 2 de abril e 4 de abril de 2024, a pesquisadora promoveu minifóruns de debate por turmas. Durante as dinâmicas, foram utilizados recursos interativos como a caixa da fala, o microfone e as plaquinhas com *emojis* “curtir” e “não curtir”, como apresentados nas Figuras 37 e 38. Dentro da caixa da fala, foram inseridas perguntas referentes aos temas de debate.

A organização dos fóruns incluía: os(as) mediadores(as), que tinham a função de sortear as perguntas na caixa da fala e apresentá-las; o grupo de debate, que tinha a função de responder e debater o tema das perguntas apresentadas, utilizando o microfone; o público, que ouvia, mas também participava do minifórum argumentando, se desejasse, e levantando as plaquinhas com *emojis* “curtiu” e “não curtiu”.

Figura 37 – Caixa de fala



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 78 – Plaquinhas com *emoji*



Fonte: Acervo da autora (2024).

Vale destacar que todos(as) envolvidos(as) participaram do debate, incluindo os(as) mediadores(as), que também tiveram espaço de fala. É relevante ressaltar que as crianças tiveram a liberdade de participar, sem imposições, por exemplo, puderam falar aqueles que desejassem; enquanto alguns concordavam e outros discordavam; tinham aqueles que ficavam observando os debates; outros somente levantavam a plaquinha com o *emoji* “curtir” ou “não curtir”; já alguns apresentavam a plaquinha e argumentava com o grupo; outros levantavam as duas plaquinhas “curtir” e “não curtir”, ao mesmo tempo, dialogando a sua opinião.

Nesse movimento, o minifórum se constituiu dividido por sete temáticas, quais sejam: a) jogos, brinquedos, brincadeiras e interação; b) alimentação; c) limpeza; d) segurança; e) família e eventos; f) espaços da escola; g) sala de aula. Destacamos que todas as temáticas foram trabalhadas em um mesmo momento, compreendendo o tempo total de uma hora (duas aulas), para escuta e diálogo com as crianças de cada turma.

Na Figura 39, apresentamos os enunciados selecionados das três turmas referentes ao primeiro tema — a) jogos, brinquedos, brincadeiras e interação —, assim organizados por perguntas sorteadas: - G5B: Quais as brincadeiras e jogos que vocês mais gostam de brincar na escola?; - G5C: Quais os brinquedos que vocês gostariam que tivessem na escola?; - G5D: Vocês gostariam de interagir mais e brincar com as crianças de outras turmas? Por quê?

Figura 39 – Enunciados das crianças (11)

Quais as brincadeiras e jogos que vocês mais gostam de brincar na escola?	Quais os brinquedos que vocês gostariam que tivessem na escola?
<p>"Eu gosto brincar com os brinquedos do parquinho." (C1 G5 B)</p> <p>"De pique-pega." (C2 G5 B)</p> <p>"Eu gosto de brincar de pique-alta." (C3 G5 B)</p> <p>"Eu gosto de brincar de Sonic." (C4 G5 B)</p> <p>"Brincar de esconde, esconde." (C5 G5 B)</p> <p>"Brincar com pecinhas." (C6 G5 B)</p> <p>"Brincar de bola." (C7 G5 B)</p> <p>"Brincar com boneca." (C8 G5 B)</p> <p>"Eu gosto das panelinhas." (C9 G5 B)</p> <p>"Jogar queimada." (C10 G5 B)</p>	<p>"Bola." (C1 G5 C)</p> <p>"Carrinho de controle remoto." (C2 G5 C)</p> <p>"Poderia ter um boneco Transformer de controle remoto." (C3 G5 C)</p> <p>"Uma bebê reborn." (C4 G5 C)</p> <p>"Eu gostaria de um homem de ferro e um monte de carrinhos de controle remoto." (C5 G5 C)</p> <p>"Boneco de super-herói." (C6 G5 C)</p> <p>"Uma casa da Barbie." (C7 G5 C)</p> <p>"Boneca Polly." (C8 G5 C)</p>

Vocês gostariam de interagir mais e brincar com as crianças das outras turmas? Por quê?

“Sim, porque eu tenho primo aqui na escola.” (C1 G5 D)

“Seria legal, porque a gente pode brincar com outros amigos.”
(C2 G5 D)

“Eu acho bom, porque eu posso ver minhas amigas da igreja e da minha rua.” (C3 G5 D)

“Eu gostei da ideia, a gente pode jogar futebol juntos.” (C4 G5 D)

Fonte: Acervo da autora (2024).

Na primeira pergunta, as respostas do G5 B, do grupo de debate e do público, referentes às brincadeiras e aos jogos que mais gostariam de brincar na escola, os enunciados das crianças deram mostras que cada uma expressa suas preferências em relação a diferentes brincadeiras e jogos. As falas evidenciaram que alguns preferem brincar — “eu gosto de brincar no parquinho” (C1) —; outros preferem brincadeiras coletivas como brincar “de pique-pega” (C2), “pique-alta” (C3), “esconde-esconde” (C5), “bola” e “jogar queimada” (C10); outros também destacaram interesse por brincadeiras com brinquedos, como “Eu gosto de brincar de *Sonic*” (C4), “Brincar com pecinhas” (C6), “Brincar com bonecas” (C8) e “Eu gosto das panelinhas” (C9).

As respostas das crianças sugerem que gostam de brincadeiras já proporcionadas pela escola (pique, esconde-esconde, bola, queimada, entre outras) e sugerem que desejam sua continuidade. Com relação às brincadeiras com brinquedos, podemos observar que as crianças também destacaram aquelas que são proporcionadas pela escola (bonecas, pecinhas, panelinhas), sendo que apenas um brinquedo (*Sonic*) não faz parte do conjunto já disponibilizado.

Na segunda questão, quando se tratou de brinquedos que gostariam que tivesse na escola, as crianças do G5 C sugeriam uma variedade de opções, algumas expressaram interesse por brinquedos eletrônicos e de controle remoto, como C2, que citou “Carrinho de controle remoto” e C3, que sugeriu “Poderia ter um boneco *Transformer* de controle remoto”; alguns demonstraram preferência por brinquedos relacionados a personagens, como mencionaram C3 que sugeriu que “Poderia ter um boneco *Transformer*”, C5 gostaria de ter “um *homem de ferro*”

e C6 destacou um “Boneco de super-herói”; houve também aquelas que ressaltaram o desejo de ter “Uma casa da *Barbie*” como C7; C8 mencionou que desejaria a “Boneca *Polly*” e C4 “Uma *bebê reborn*”.

Evidenciamos que a escolha desses brinquedos reflete o repertório cultural e social dessas crianças, espelhando as propagandas veiculadas na mídia. Existe um apelo incansável para o público infantil quanto ao consumo desses produtos, que segundo Sarmiento (2002, p. 15), concordamos quando aponta que,

[...] os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso, substituídos pelos brinquedos industriais produzidos em série que são [...] mais vistosos e estão mais na moda, constituindo-se como fator de distinção social. Estes brinquedos que surgem no mercado, estereotipados e em massa, condicionam as que com eles se têm e uniformizam-na: a imagem mais expressiva disso mesmo é dada pela mais americana cidadã do mundo, a boneca *Barbie*. A principal característica destes brinquedos é a sua “demasiada” estruturação, [...], como se o que fosse importante fosse o brinquedo e não a brincadeira em si.

Ao encontro da colocação de Sarmiento, a criança atua na condição de proprietário do brinquedo, logo, corroboramos com Oliveira (2008, p. 8), ao dizer que:

A preocupação se faz no sentido de que esses tipos de brinquedos contemporâneos tenham a única finalidade de preparar a criança para o futuro estereotipado do mundo adulto, esquecendo do presente, ser criança. [...] Assim, mediante esse cenário, a criança só pode assumir o papel do proprietário, do utente, e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o [...]. A criatividade, imaginação e simulação é substituída no brinquedo que já está pronto, que faz todo o processo imaginativo com a tecnologia, e que traz o som (choro, risada, conversa, etc.) E a criança o que faz? É apenas proprietária do brinquedo, uma vez que ela investiu financeiramente nele.

Nesse sentido, destacamos a impossibilidade e a inviabilidade de aquisição desses brinquedos pela escola, apontando para a necessidade de um diálogo com as crianças acerca da cultura do consumo e da importância das brincadeiras conjuntas e compartilhadas.

Na terceira pergunta, ao serem questionadas sobre a importância de interação com crianças de outras turmas, as crianças do G5 D argumentaram positivamente, indicando, como destacou C2, que “Seria legal, porque a gente pode brincar com outros amigos”, haja vista que, com essa interação, é possível fazer novos amigos(as); C3 mencionou que “Eu acho bom, porque eu posso ver minhas amigas da igreja e da minha rua” como uma oportunidade de se encontrar com pessoas conhecidas de seu entorno social; enquanto C4 se mostrou empolgado, ao afirmar que “ eu gostei da ideia, a gente pode jogar futebol juntos”, vislumbrando a possibilidade de participar de uma partida de futebol com outras crianças; já C1 desejou que essa interação

ocorresse mais entre as turmas, ao dizer que “Sim, porque eu tenho primos aqui na escola”, sugerindo o contato com os parentes próximos.

Considerando as falas apresentadas, as crianças sugerem que esses movimentos de encontros podem (res)significar as suas interações e experiências cotidianas. Nesse processo interativo — entre crianças e adultos, entre adultos e adultos, das crianças entre si — coadunamos com Corsino (2006, p. 6) que, “[...] quanto maior a diversidade de parceiros e experiências, potencialmente mais enriquecido torna-se o desenvolvimento infantil”.

Assim, como no CMEI não há um momento único na rotina escolar para encontro com outras turmas, como o recreio do Ensino Fundamental, os enunciados das crianças apontam para a necessidade da efetivação de *espaçostempos* de encontros entre turmas, no sentido da possibilidade de socialização e novas interações, reverberando novamente na viabilização de um espaço coberto para tal, como já apontado pelas crianças durante o passeio na escola.

Apresentamos o segundo tema — b) alimentação —, evidenciando os enunciados das turmas, na Figura 40, assim organizados por perguntas sorteadas: - G5B: O que vocês acham sobre a comida que é oferecida nas refeições da escola (Desjejum e almoço)?; - G5C: O que vocês mais gostam de comer?; - G5D: O que vocês sugerem de merenda?

Figura 40 – Enunciados das crianças (12)

<p>O que vocês acham sobre a comida que é oferecida nas refeições da escola? (Desjejum e almoço)</p> <p>“Eu acho ótima.” (C1 G5 B)</p> <p>“Eu sempre estou repetindo a merenda.” (C2 G5 B)</p> <p>“Muito gostosinha.” (C3 G5 B)</p> <p>“Eu gosto do café da manhã.” (C4 G5 B)</p> <p>“O almoço é muito bom.” (C5 G5 B)</p> <p>“Eu como tudo no almoço.” (C6 G5 B)</p> <p>“Muito boa.” (C7 G5 B)</p> <p>“Perfeita.” (C8 G5 B)</p> <p>“Tudo de bom.” (C9 G5 B)</p> <p>“Comida boa e quentinha.” (C10 G5 B)</p>	<p>O que vocês mais gostam de comer?</p> <p>“Arroz e feijão.” (C1 G5 C)</p> <p>“Eu gosto de arroz, feijão, salada e batata com carne moída.” (C2 G5 C)</p> <p>“O que eu curto é batata doce.” (C3 G5 C)</p> <p>“Comer banana e melão.” (C4 G5 C)</p> <p>“Eu amo o feijão da escola” (C5 G5 C)</p> <p>“Suco.” (C6 G5 C)</p> <p>“Salada, arroz e feijão.” (C7 G5 C)</p> <p>“A merenda tem melão, melancia, vitamina” (C8 G5 C)</p> <p>“Eu adoro comer carne bem temperadinha.” (C9 G5 C)</p> <p>“Sopa.” (C10 G5 C)</p>
<p>O que vocês sugerem de merenda?</p> <p>“Pipoca.” (C1 G5 D)</p> <p>“Água de coco.” (C2 G5 D)</p> <p>“Picolé.” (C3 G5 D)</p> <p>“Açaí.” (C4 G5 D)</p> <p>“Pizza.” (C5 G5 D)</p> <p>“Pão de queijo.” (C6 G5 D)</p> <p>“Cachorro-quente.” (C7 G5 D)</p> <p>“Limonada.” (C8 G5 D)</p> <p>“Milkshake.” (C9 G5 D)</p> <p>“Chup-chup.” (C10 G5 D)</p> <p>“Batata frita.” (C11 G5 D)</p>	

Fonte: Acervo da autora (2024).

Na primeira questão, ao responderem sobre o que acham da comida oferecida nas refeições da escola, no G5 B, as opiniões das crianças foram unânimes em relação à qualidade da merenda. C1 destacou ao dizer que “Eu acho ótima”; enquanto os outros colegas ressaltaram que é “Muito gostosinha” (C3), “Muito boa” (C7), “Perfeita” (C8), “Tudo de bom” (C9), “Comida boa e quentinha” (C10); algumas também fizeram referência às refeições do desjejum e do almoço como C4, que gosta do “café da manhã”, e C5, ao afirmar que “O almoço é muito bom”; C6 respondeu que no almoço “Eu como tudo”, já C2 revelou sua satisfação ao nos dizer que “Eu estou sempre repetindo a merenda”. Observamos que as crianças demonstraram que estão satisfeitas com a merenda escolar, que é saborosa, preparada com capricho e que elas gostam do que comem na escola, o que aponta para a continuidade no preparo dos alimentos servidos como um ponto positivo para os servidores responsáveis.

Na segunda pergunta, a respeito do que mais gostam de comer, no G5 C, alguns apontaram que têm preferência por “Arroz e feijão” (C1), “Salada, arroz e feijão” (C7), “Eu gosto de arroz, feijão, salada e batata com carne moída” (C2), “Eu adoro comer carne bem temperadinha” (C9), “Eu amo o feijão da escola” (C5), “Sopa” (C10) e “O que eu curto é batata doce” (C3); outras crianças já apreciaram a merenda servida no desjejum como nos contou C8 que “A merenda tem melão, melancia, vitamina”, C6 destacou o “Suco” e C4 mencionou gostar de comer “banana e melão”.

Os enunciados nos mostraram que a escola oferece uma merenda bem variada que salta aos olhos das crianças, principalmente, quando servidos no cardápio “arroz”, “feijão”, “carne” e “salada”. É importante mencionarmos que, nas outras turmas, como podemos encontrar no *Padlet*, as crianças, em geral, destacaram outras opções de alimentos como “macarrão”, “peixe” e “polenta” que gostam de comer na merenda. A apreciação das crianças quanto aos alimentos servidos reforça que a oferta de uma comida saudável é sim apreciada por elas, as quais, muitas vezes, somente têm a oferta desses alimentos na escola.

Na terceira pergunta, quando questionadas sobre sugestões de merenda, no G5 D, as crianças apresentaram muitas opções para o cardápio, alguns crianças sugeriram alimentos salgados como C1, que mencionou “Pipoca”; C5, “Pizza”; C6, “Pão de queijo”; C7 citou “Cachorro-quente” e C11 propôs “Batata Frita”; outros escolheram sugestões como “Água de coco” (C2), “Limonada” (C8) e “Açaí” (C9); houve também aqueles que sugeriram alimentos doces como C3, que mencionou “Picolé”; C9, “Milkshake” e C10, que disse “Chup-chup”, uma guloseima bastante popular entre as crianças. As indicações das crianças mostraram, em grande parte, alimentos comuns para muitos brasileiros, que, a depender de como são preparados, podem ser revelar não tão saudáveis.

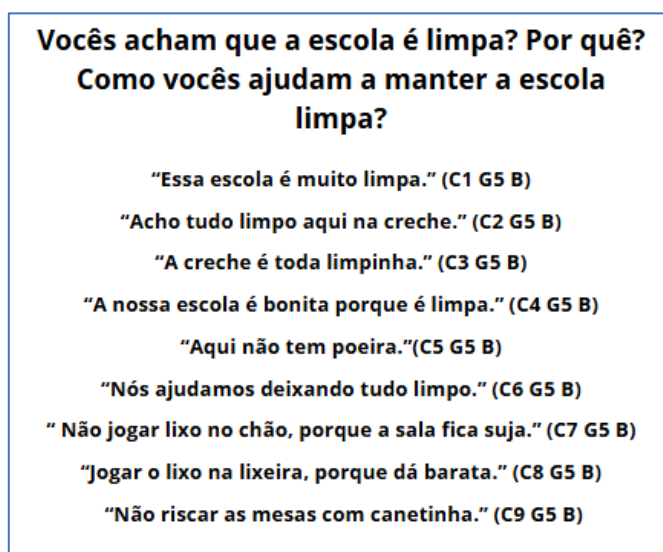
A escola, no entanto, em alguns momentos, tem oferecido esses alimentos em uma forma saudável, indo ao encontro dos anseios das crianças e adequando-os também de acordo com as demandas de crianças com restrições alimentares. Logo, compreendemos que tais momentos devem se repetir mais vezes e não somente em datas comemorativas, impulsionando uma maior diversificação do cardápio.

As respostas das crianças, de maneira geral, revelaram que a alimentação oferecida no CMEI atende às expectativas e preferências das crianças, que ressaltaram com elogios, expressos de diversas formas, que a comida é atrativa para elas. Isso demonstra que a equipe responsável

pela merenda escolar tem conseguido preparar refeições que agradam o paladar das crianças, o que é fundamental para incentivar a alimentação saudável e o consumo de todos os alimentos servidos.

Abordamos o terceiro tema — c) limpeza —, como observado na Figura 41, e trouxemos os enunciados somente da turma G5B, uma vez que os das outras turmas são muito semelhantes.

Figura 81 – Enunciados das crianças (13)



Fonte: Acervo da autora (2024).

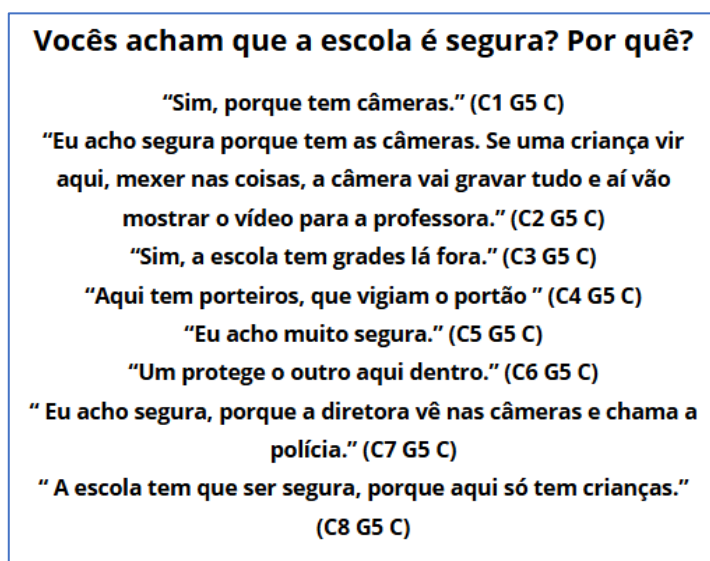
Ao perguntarmos acerca do que acham da limpeza da escola, as crianças logo comentaram que “Essa escola é muito limpa” (C1); C2 corroborou ao dizer que “Acho tudo limpo aqui na creche” e C3 ainda enfatizou que “A creche é toda limpinha”; alguns crianças destacaram que “A nossa escola é bonita porque é limpa” (C4) e outros mencionaram a ausência de poeira, ao afirmar que “Aqui não tem poeira” (C5), o que reforça a impressão de limpeza que se destaca no ambiente do CMEI.

A respeito do modo como podem ajudar a manter a escola limpa, o grupo apresentou algumas sugestões: C6 pontuou “Nós ajudamos deixando tudo limpinho”; C7 destacou a importância de “Não jogar lixo no chão, porque a sala fica suja”; enquanto C8 complementou dizendo que se não jogar o lixo na lixeira, pode “dá barata” [*sic*]; já C9 lembrou dos cuidados com os mobiliários da escola, ao destacar que não se deve “riscar as mesas com canetinha”. Diante das falas, foi possível perceber que as crianças têm senso de responsabilidade e de pertencimento em sua relação com o CMEI. Elas reconheceram que atitudes simples, como jogar o lixo na lixeira e evitar danificar os mobiliários, são fundamentais para a conservação desse bem-

comum, como também se colocaram à disposição no tocante aos cuidados e à limpeza de sua instituição, reverberando a importância de ações impulsionadas e incentivadas pela escola que coloquem as crianças como corresponsáveis pela sua limpeza.

Dando prosseguimento, debatemos o quarto tema — d) segurança —, e selecionamos os enunciados somente do G5 C (Figura 42), também pelo fato de se repetirem nas outras turmas.

Figura 42 – Enunciados das crianças (14)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Observamos que a maioria das crianças consideraram a escola um ambiente seguro, pois destacaram: “Eu acho muito segura” (C5), “A escola tem que ser segura, porque aqui só tem crianças” (C8), “Sim, porque tem câmeras” (C1), “Aqui tem porteiros, que vigiam o portão” (C4), “Sim, a escola tem grades lá fora” (C3) e “Um protege o outro aqui dentro” (C6). Durante o diálogo, C2 explicou detalhadamente como as câmeras funcionam para monitorar o que acontece na escola, ao nos dizer: “Eu acho segura porque tem as câmeras. Se uma criança vir aqui, mexer nas coisas, a câmera vai gravar tudo e aí vão mostrar o vídeo para a professora”. Essa percepção de segurança também foi expressa por C7, que afirmou: “A diretora vê nas câmeras e chama a polícia”. Os enunciados deram mostras de que as crianças têm ciência da violência e da necessidade de monitorá-la constantemente, o que evidencia o convívio constante com atos infracionais e, nessa direção, a necessidade de um diálogo aberto ao encontro dessas questões.

De um modo geral, as crianças demonstraram-se confiantes em relação à segurança de sua unidade de ensino, destacando a presença de recursos de monitoramento e o trabalho de

profissionais que cuidam da vigilância da escola. Logo, observamos que, aos olhos das crianças, o CMEI zela pela integridade de todos(as) que estão no seu ambiente, proporcionando um lugar seguro e acolhedor.

No entanto, é preciso uma compreensão quanto ao uso desse tipo de vigilância e monitoramento dentro das instituições que, grosso modo, é pautado na lógica da proteção, mas atua também como aparato de controle da sociedade pós-moderna. Afinal, qual a sua finalidade? O que justifica o uso de câmeras na escola? Quais discursos sustentam essa necessidade? Segundo pontua Rocha (2000, p. 8), torna-se importante,

[...] que se faça uma reflexão sobre as ações que têm sido feitas para “aprimorar” o controle não só na escola, mas também nos outros locais públicos e privados de convivência social. Sobretudo porque estas ações (invisíveis) acabam por justificar e ampliar o exercício indiscutível e indiscriminado do controle.

Em sequência, apresentamos os enunciados das turmas G5D (pergunta: Vocês gostam quando suas famílias participam dos eventos e festas na escola? Por quê?) e G5B (pergunta: Quais os eventos/as festas que acontecem na escola que vocês mais gostam?), relativos ao quinto tema — e) família e eventos —, demonstrados na Figura 43. A escolha pelos enunciados dessas duas turmas se deve ao fato de serem demonstrativos das demais respostas das crianças.

Figura 93 – Enunciados das crianças (15)

<p>Vocês gostam quando suas famílias participam dos eventos e festas na escola? Por quê?</p>	<p>Quais os eventos /as festas que acontecem na escola que vocês mais gostam?</p>
<p>“Eu gosto porque a minha família é muito importante pra mim.” (C1 G5 D)</p> <p>“Porque eu amo a minha família.” (C2 G5 D)</p> <p>“Sim, eu acho que a família tem que participar para ver os filhos.” (C3 G5 D)</p> <p>“Sim, porque em dia de festa é muita alegria.” (C4 G5 D)</p>	<p>“Festa junina.” (C1 G5 B)</p> <p>“Festa da família.” (C2 G5 B)</p> <p>“Dia das Crianças.” (C3 G5 B)</p> <p>“Dia das mulheres.” (C4 G5 B)</p> <p>“Dia dos Pais.” (C5 G5 B)</p> <p>“Dia das Mães.” (C6 G5 B)</p> <p>“Dia da reunião.” (C7 G5 B)</p> <p>“Dia das Avós.” (C8 G5 B)</p>

Fonte: Acervo da autora (2024).

Na primeira pergunta, ao serem questionadas se gostam quando suas famílias participam dos eventos e festas na escola, as crianças do G5 C apresentaram alguns argumentos: C3 mencionou que “Sim, eu acho que a família tem que participar para ver os filhos”, indicando que a criança vê a participação da família como uma oportunidade de seus pais e/ou responsáveis acompanharem e se envolverem em sua vida escolar; C4 destacou que “Sim, porque em dia de

festa é muita alegria”, logo, a sua resposta nos revelou que ela valoriza a participação de sua família nos eventos/nas festas por serem *espaçostempos* de alegria, diversão e interação; C1, ao afirmar “Eu gosto porque minha família é muito importante pra mim”, nos mostrou que a presença de sua família nas festas é muito importante e significativa; enquanto C2, ao expressar seu sentimento dizendo “Porque eu amo a minha família”, sugeriu que aprecia esses momentos com seus familiares.

As respostas das crianças revelaram que essas interações são vistas como *espaçostempos* de bons encontros, de alegria, de diversão e de celebração. Assim, a participação das famílias nos eventos sociais e nas festas da escola fortalece os vínculos e o sentimento de pertencimento da criança e da família à comunidade escolar. Essa proximidade e interação entre a criança, a família e a escola são importantes para um bom convívio e para a vida escolar das crianças, o que sugere a importância da promoção de mais momentos de confraternização e convivência entre família e escola.

Na segunda pergunta sobre quais eventos/festas que acontecem na escola e de que mais gostam, pudemos observar um entusiasmo nas respostas do G5 D. A “Festa Junina” (C1) foi a primeira a ser citada, evidenciando o quanto esse momento é celebrado pelas crianças. A “Festa da Família” (C2) também foi mencionada. Em seguida, outros eventos foram lembrados, como o “Dia das Crianças” (C3), o “Dia das Mulheres” (C4), o “Dia dos Pais” (C5), o “Dia das Mães” (C6) e o “Dia das Avós” (C8). Em nosso diálogo, houve uma criança que mencionou o “Dia da Reunião” (C7), referindo-se às reuniões de pais; essa menção revelou que a criança atribui a esse momento de interação entre a família e a escola como um evento importante na rotina escolar.

Vale destacar que o CMEI não comemora o “Dia dos Pais”, o “Dia das Mães” e o “Dia das Avós”, como mencionado pelas crianças, sendo comemorado o “Dia da Família”, assim a menção das crianças reflete o que a mídia costuma divulgar, ao encontro do interesse ao consumo. A esse respeito, Maia (2017) destaca que, ainda em muitas instituições de Educação Infantil, o currículo é organizado por datas comemorativas. Concordamos, quando a autora assevera que,

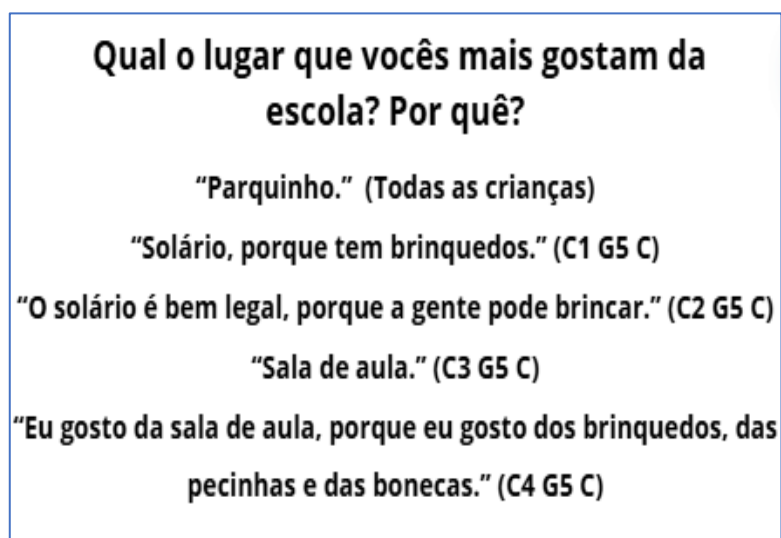
Esse formato de currículo é apresentado tanto como um currículo colado na realidade cotidiana da criança quanto como um currículo que não tem escuta para essa mesma criança. Esse cotidiano na verdade é o que é demandado pela mídia e é norteado por questões morais, religiosas e de consumo. A escuta daquilo que realmente parte das demandas da criança não dialoga com esse currículo. Estar atento ao que é trazido

pelas crianças caracteriza um currículo sobre o qual não há previsão segura, embora haja planejamento e responsabilidade do adulto. O currículo assim norteado, embora pareça atento à cultura e à história que compõe a sociedade, não se constitui no encontro e reconhecimento de diferentes culturas que constituem o tecido social. Pelo contrário, ele presta um desserviço ao reconhecimento da diferença e à constituição da alteridade (Maia, 2017, p. 14).

Ao explicitarmos os enunciados das crianças, observamos o quanto os eventos e as festas são importantes para elas, seja pela diversão, seja pela oportunidade de envolver suas famílias e fortalecer vínculos. Durante o debate, constatamos que as crianças valorizam os momentos de celebração e confraternização no CMEI, pois promovem encontros alegres, com interação, ou seja, com vivências que proporcionam experiências únicas que ficaram guardadas e lembradas em suas memórias.

Em seguida, abordamos o sexto tema — f) espaços da escola —, destacando os enunciados do G5 C, conforme apresentados na Figura 44.

Figura 104 – Enunciados das crianças (16)



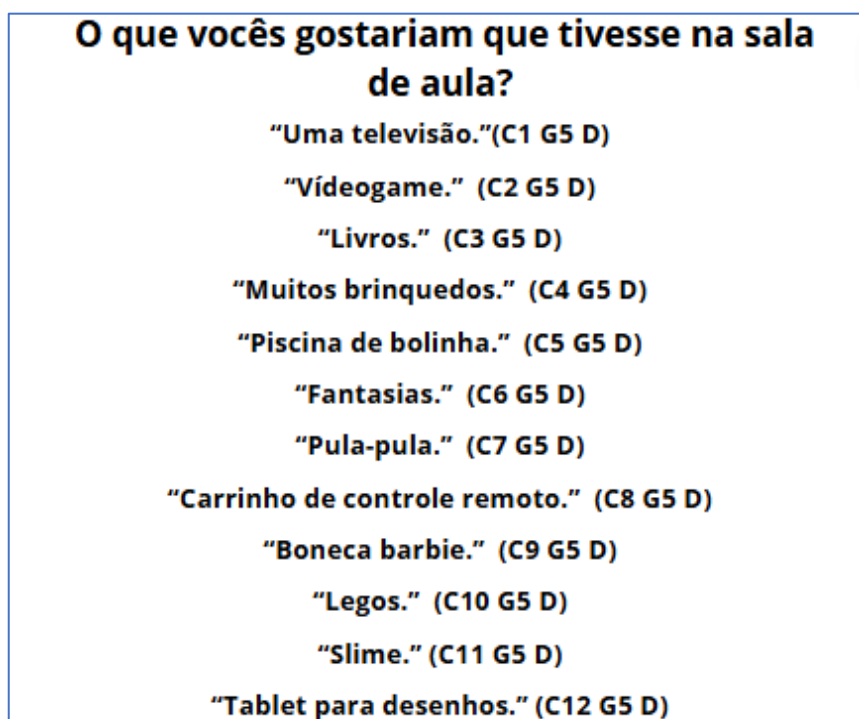
Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao perguntarmos acerca do lugar de que mais gostam da escola, na turma do G5 C, todas as crianças apontaram o “Parquinho”, dando mostras que esse espaço é muito desejado por oferecer uma variedade de brinquedos; C1 mencionou também o “Solário porque tem brinquedos” e C2 complementou, ao nos colocar que “O solário é bem legal, porque a gente pode brincar”; houve aquelas que apontaram a “Sala de aula”, como C3, e C4 justificou a escolha afirmando que “Eu gosto da sala de aula porque eu gosto dos brinquedos, das pecinhas e das bonecas”.

Portanto, evidenciamos que as respostas do grupo, em sua maioria, sugeriram que elas gostam dos espaços que proporcionam oportunidades para brincar, se divertir e interagir com os(as) colegas, revelando a relevância das brincadeiras no cotidiano dessas crianças. Destacamos que as crianças vão para o parquinho em horários fixos para cada turma, uma vez em cada dia da semana. Suas respostas, também, sugeriram a necessidade da exploração pelos professores de outros espaços da escola, para além da sala de aula e do parquinho, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e lúdicas, como rodas de conversas e contação de história na parte gramada; atividades com desenhos livres no chão do pátio descoberto, mais brincadeiras livres e interativas, entre outras.

Ao final, debatemos o sétimo tema — g) sala de aula —, elencando os enunciados da turma do G5 D, como pode ser observado na Figura 45.

Figura 45 – Enunciados das crianças (17)



Fonte: Acervo da autora (2024).

A respeito do que gostariam que tivesse na sala de aula, as crianças do G5 D explicitaram seus desejos, destacando que gostariam de “Muitos brinquedos” (C4) como “Piscina de bolinha” (C5), “Carrinho de controle remoto” (C8), “Pula-Pula” (C7), “Boneca *Barbie*” (C9), “*Legos*” (C10), “*Slime*” (C11) e “*Tablet para desenhos*” (C12); de recursos lúdicos como “Fantasias”

(C6); de “Livros” (C3); e de recursos tecnológicos como “Uma televisão” (C1) e “Videogame” (C2).

Dentre as sugestões, destacamos que a “Piscina de bolinha” e o “Pula-Pula” são brinquedos que podem ser adquiridos pela escola ou alugados em momentos de festa, ao encontro dos desejos das crianças, pois são brinquedos de que gostam muito. Já com relação à televisão, evidenciada pelas crianças como um recurso necessário de aquisição para cada turma, uma vez que a escola possui somente duas para uso coletivo, há necessidade de diálogo e reflexão no que tange à sua funcionalidade pedagógica em sala de aula.

Compreendendo que, em tempos de grande exposição das crianças em telas, o brincar é colocado em segundo plano, em detrimento de um consumo de conteúdos digitais, quais sejam, vídeos (*Youtube, Netflix*, entre outros); jogos eletrônicos (games em celulares e computadores); aplicativos e softwares interativos (educacionais ou de entretenimento); e redes sociais (*Facebook, Instagram e TikTok*). Coadunamos com Borba (2006, p. 46-47), ao afirmar que:

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança se descolar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói... São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira.

Nessa sequência, observamos que as crianças nos apontaram uma variedade de interesses, abrangendo desde livros, fantasias, brinquedos eletrônicos, brinquedos com pecinhas, brinquedos para manusear até recursos tecnológicos. Entendemos que, com relação alguns, é possível contemplar, porém, para outros, é necessária a viabilização de recursos financeiros que possibilitem a aquisição. Por isso, torna-se importante uma conversa com elas, no sentido de priorizar o que a instituição pode adquirir como materiais de uso permanentes.

Acreditamos que apontar esses anseios na Proposta Pedagógica do CMEI é um caminho para evidenciar as necessidades e os desejos das crianças. Entendemos também que trazer os enunciados das crianças na produção do documento é reconhecê-las como sujeitos socialmente situados, ao encontro de vivenciarem a(s) infância(s) na Educação Infantil, permeada(s) com muitos momentos de brincadeiras, interações, experiências e descobertas próprias dessa etapa.

Sendo assim, ressaltamos que, mediante todo o movimento acontecido ao longo dos debates, com a realização dos minifóruns, muitos enunciados emergiram e com diferentes perspectivas. A interação com as crianças nos fóruns, assim como o diálogo e a escuta dos seus enunciados promoveram um intenso movimento dialógico, com o compartilhamento de suas percepções sobre a escola, apresentando seus argumentos no debate, com vistas à composição da Proposta Pedagógica. Vimos que os enunciados das crianças, nessa interlocução, se entrelaçavam em uma grande cadeia dialógica (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017) e se complementavam, mas também se distanciavam diante dos diferentes discursos.

As respostas, as sugestões e as expectativas do que elas almejam para o CMEI nos colocaram em evidência seus projetos de dizer, bem como a importância de constar no texto da proposta movimentos que promovam espaços de diálogo e escuta com as crianças, como os que realizamos na pesquisa, entre outras possibilidades de ações, no intento de garantir que suas vozes sejam efetivamente consideradas.

Diante do nosso propósito, a cada pergunta dos sete temas elencados nos minifóruns, principalmente quando as crianças “curtiam” ou “não curtiam” por meio das plaquinhas com os *emojis*, evidenciamos que os seus dizeres ressoaram não somente como respostas, mas como atos responsivos no que tange a um posicionamento ativo e responsável nesse movimento potente de diálogo e de argumentação acerca da escola. Assim, seguimos, para o quarto e último movimento interlocutivo que foi a roda de conversa da pesquisadora com as crianças.

5.4.4 As rodas de conversa sobre a pesquisa desenvolvida e os movimentos interlocutivos instaurados

No dia 9 de abril de 2024, realizamos rodas de conversa com cada turma, com o objetivo de um diálogo da pesquisadora com as crianças acerca de sua opinião quanto aos movimentos propostos e sua participação na pesquisa. Selecionamos, dos três grupos, alguns enunciados representativos dentre todos os produzidos pelas crianças, os quais podem ser encontrados no *Padlet* em sua totalidade. Para darmos início à roda de conversa, perguntamos às crianças sobre o que mais tinham gostado em todo o percurso da pesquisa. Iniciamos com a apreciação das respostas da turma do G5 B, na Figura 46.

Figura 46 – Enunciados das crianças: G5 B (18)

“Nunca participei de uma pesquisa e não sabia o que era. Eu gostei porque falei da escola, fiz desenho, coloquei a mão na caixa da fala e tirei um papelzinho” (C1 G5 B)

“Eu gostei de pintar, desenhar, fazer coisas legais, falar com os amigos, falar sobre a escola” (C2 G5 B)

“Eu gostei de levantar a mão, falar e dar uma placa de like” (C3 G5 B)

“Fiquei feliz com vocês aqui na escola. A pesquisa me ensinou que é importante falar” (C4 G5 B)

“Eu gostei de falar no microfone e fazer a rodinha para conversar” (C5 G5 B)

Fonte: Acervo da autora (2024).

Considerando o conjunto de enunciados das crianças acerca da pesquisa, pudemos observar que suas falas nos revelaram muitas impressões em relação à história, aos desenhos, ao passeio, às rodas de conversas e aos movimentos de debate dos minifóruns. Ao nos colocarmos à disposição de escuta, na turma do G5 B, o depoimento de C1 foi esclarecedor, ao afirmar que: “Nunca participei de uma pesquisa e não sabia o que era”; nele a criança revelou desconhecimento diante da oportunidade de participar de uma pesquisa acadêmica. A criança ainda complementou ao nos dizer: “Eu gostei porque falei da escola, fiz desenho, coloquei a mão na caixa da fala e tirei um papelzinho”, ou seja, as experiências vivenciadas, para C1, como falar sobre a sua escola, desenhar e participar de um debate, constituíram-se como eventos que se inter-relacionaram durante as etapas da pesquisa e promoveram *espaçostempos* significativos para sua expressão.

Durante o diálogo, C2 destacou: “Eu gostei de pintar, desenhar, fazer coisas legais, falar com os amigos, falar sobre a escola”, evidenciando que ela gostou de se expressar por diferentes linguagens, ora pintando e desenhando, ora conversando e interagindo com os colegas; C5 enfatizou: “Eu gostei de falar no microfone e fazer a rodinha para conversar”, demonstrando seu entusiasmo com a oportunidade de participar de cada movimento proposto na pesquisa, corroborando os enunciados dos colegas anteriores. Ao relevar a sua satisfação ao falar ao

microfone, bem como destacar as conversas nas rodinhas, C5 evidencia que esses eventos dão visibilidade à criança, que pode ser vista e escutada pelo grupo durante os diálogos instaurados.

Já C4, ao pontuar — “Fiquei feliz com vocês na escola. A pesquisa me ensinou que é importante falar” — também demonstra satisfação com a participação na pesquisa e mostra que compreendeu a importância da fala para a vida, ou seja, acreditamos que, diante da história apresentada e de todo movimento interlocutivo instaurado, ela pode reconhecer a dimensão social da linguagem, em que os sujeitos se constituem a partir da interação com os outros. Entendemos que C3 assumiu seu papel ativo durante o debate no minifórum, ao declarar “Eu gostei de levantar a mão, falar e dar uma placa de *like*”, fazendo menção ao ato de “curtir” e “não curtir” usando os *emojis*, revelando também a ação de ter se expressado e compartilhado suas percepções com o grupo. Ao mencionar que pôde “dar uma placa de *like*”, demonstrou que o gesto e o ato simbólico de “dar um *like*” (expressão *like* em inglês, que se traduz em gostar), explicitou um posicionamento responsivo, no sentido valorativo dessa ação, isto é, da possibilidade de se colocar diante da situação concreta de interação com os outros participantes. Destacamos ainda a aproximação de C3 com os discursos e as expressões usados no contexto das redes sociais quando troca a expressão “curtir” por “dar um *like*”.

Dando sequência, na turma do G5 C, Figura 47, apresentamos os enunciados de algumas crianças que revelaram suas opiniões perante as diferentes situações interativas na pesquisa.

Figura 117 – Enunciados das crianças: G5 C (19)

“Eu achei muito boa a história” (C6 G5 C)

“Eu gostei da caixa da fala, das plaquinhas e do passeio” (C7 G5 C)

“Foi legal, porque a gente conversou muito” (C8 G5 C)

“Eu adorei as plaquinhas de curtir e não curtir”(C9 G5 C)

“Eu amei desenhar e ouvir história” (C10 G5 C)

Fonte: Acervo da autora (2024).

Citando C6 que destacou: “Eu achei muito boa a história” e C10, ao afirmar que “Eu amei desenhar e ouvir a história”, evidenciamos que ambos mencionaram o momento da contação de história, sugerindo que elas gostam de ouvir histórias, assim como de “desenhar” (C10). Isto é, para as crianças, esses *eventos* foram importantes, uma vez que puderam se expressar tanto por meio de diálogo, quanto por desenhos, como ocorreu na contação de história, trazendo suas interpretações acerca da narrativa e demonstrando que produzem sentidos por meio dos textos lidos e fazem a interlocução das histórias com seus contextos de vida.

Já C8 respondeu que gostou muito de conversar, ao nos dizer que: “Foi legal, porque a gente conversou muito”, logo, compreendemos que a pesquisa proporcionou à criança a oportunidade de exercer sua *voz* e de se posicionar frente aos demais colegas, uma vez que o ato de enunciar traduz-se na argumentação e na ação perante o outro (Goulart, 2016). C7 deu enfoque para o movimento do minifórum e para o passeio: “Eu gostei da caixa da fala, das plaquinhas e do passeio”; enquanto C9, compartilhou a sua experiência ao nos colocar que: “Eu adorei as plaquinhas de curtir e não curtir”. As falas dessas crianças revelaram a sua apreciação pelos recursos utilizados no minifórum, evidenciado a possibilidade da interação por meio das linguagens que circulam nas redes sociais. Assim dizendo, o ato de enunciar, qualquer que seja, tanto verbal quanto não verbal - a partir das plaquinhas com os *emojis*, suscitou um posicionamento da criança diante das *respostas* dos demais interlocutores desse movimento instaurado, dando mostras da dimensão valorativa da linguagem.

Na turma do G5 D, Figura 48, algumas crianças acentuaram sua experiência acerca da história escolhida, destacando o primeiro movimento dialógico que foi a contação de história.

Figura 48 – Enunciados das crianças: G5 D (20)

“Achei a história linda” (C11 G5 D)

“Eu fiquei apaixonada pela história e fiz o desenho da menina e da escola dela” (C12 G5 D)

“Sim, gostei de vocês e da pesquisa. A parte da história foi a que mais gostei. A menina que não gostava de falar e eu gosto muito de falar. Depois fiz um desenho bem bonito da história” (C13 G5 D)

“Eu gostei de falar como é a minha escola no passeio” (C14 G5 D)

Fonte: Acervo da autora (202).

No diálogo, C11 ressaltou que “Eu achei a história linda” e C12, completou que “Eu fiquei apaixonada pela história e fiz o desenho da menina e da escola dela”. Esses enunciados nos mostraram que o enredo da menina que esquecia de levar a fala para a escola, do livro de Marciano Vasques, provocou um encantamento pela personagem perante as percepções da narrativa, estabelecendo uma conexão valorativa emocional dessas crianças com o texto e com essa personagem. C13 apontou, ainda, que “Sim, gostei de vocês e da pesquisa. A parte da história foi a que mais gostei. A menina que não gostava de falar e eu gosto muito de falar. Depois fiz um desenho bem bonita da história”, a fala da criança também destacou sua apreciação pela narrativa apresentada, indicando que ao contrário da personagem “que não gostava de falar”, ela se sentia bem falando, ou seja, gostava muito de conversar. Ao mencionar que fez um desenho bonito da história, a criança demonstrou uma relação com a narrativa, construindo sentidos e significados a partir de sua própria experiência. Já C14 evidenciou a sua participação no passeio pelo CMEI, ao enfatizar que: “Eu gostei de falar como é minha escola no passeio”, sugerindo que, no segundo movimento da pesquisa, ela pode apresentar os espaços da sua instituição, trazer suas observações, compartilhando suas impressões do cotidiano escolar e suas experiências vivenciadas com os(as) colegas na escola.

Diante do exposto, os enunciados apresentados revelaram a interação entre os sujeitos, suas experiências e a situação comunicativa durante a pesquisa. Pudemos vislumbrar a

representatividade das crianças nos movimentos dialógicos propostos, uma vez que, cada uma pode trazer seu olhar acerca das experiências como um todo.

Assim, nos diálogos constituídos com a pesquisadora, observamos que as falas das crianças foram situadas em suas próprias vivências, reforçando a imprescindibilidade de colocar os seus discursos em evidência, como defendemos neste estudo. Logo, os enunciados produzidos deram mostras da importância de se constituir espaços de interlocução, revelando que, quando são criados e mobilizados movimentos de interação, a criança se coloca, se enuncia, ou seja, (res)significa seu lugar como sujeito. Em consonância com esse entendimento, Hernandez-Piloto (2008, p. 34) coloca que um dos desafios a nós lançado, é que possamos não somente compreender as crianças, mas aprender *com e a partir* delas, isto é, “[...] ver o mundo a partir do ponto de vista da criança”.

Acreditamos que, ao se expressarem por palavras ou por outras linguagens, assumiram posicionamentos a partir de seu lugar de enunciação, (res)significaram suas percepções perante suas vivências, conhecimentos de mundo, valores e, com isso, produziram novos sentidos que puderam ser compartilhados, negociados e acordados nas interações com seus pares e com os adultos durante os movimentos de interlocução.

Após o percurso empreendido, seguimos para os apontamentos das crianças durante a pesquisa, visando a consideração de seus enunciados na composição da Proposta Pedagógica.

5.5 APONTAMENTOS DAS CRIANÇAS PARA A COMPOSIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nessa caminhada recheada de interlocuções — seguem alguns registros na Fotografia 25 — anteriormente retomamos o nosso objetivo principal de pesquisa, qual seja, “compreender possibilidades e desafios para a consideração dos enunciados infantis na composição da Proposta Pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil, no sentido de possibilitar a participação das crianças na produção do documento”.

Fotografia 25 – Movimentos de escuta e diálogo com as crianças



Fonte: Acervo da autora (2024).

Apresentamos uma mostra dos enunciados produzidos pelas crianças, no âmbito dos movimentos constituídos por esta pesquisa, que apontaram proposições a serem problematizadas na Proposta Pedagógica da escola, quais sejam:

- a necessidade de um trabalho mais sistemático sobre temas como respeito, diversidade e bullying, envolvendo não apenas as crianças, mas também suas famílias, quando da realização do passeio, ao apontarem atitudes agressivas de alguns colegas;
- a necessidade de atenção para com a alimentação oferecida, uma vez que, para algumas crianças, a merenda escolar representa a única refeição nutritiva do dia, quando da conversa no passeio, ao dizerem sobre a merenda servida;
- a necessidade de diversificar o cardápio da merenda escolar, atendendo aos anseios das crianças, porém de forma nutritiva, de modo que tais momentos se repitam mais vezes, não somente em datas comemorativas, quando da realização dos minifóruns, ao dialogarem sobre a merenda;
- a demanda por um espaço coberto, como uma quadra, para a realização de atividades de Educação Física, especialmente em dias de chuva ou muito calor, quando do momento do passeio, ao dizerem sobre a possibilidade outros espaços de vivências, uma vez que, em decorrência dessas situações, precisam ser levados(as) para o pátio do refeitório que é coberto;
- a viabilidade da escola ser contemplada com um campo de futebol ou uma piscina, também quando do passeio, ao serem perguntados sobre o que desejam para sua escola;

- a possibilidade de promover *espaçostempos* de encontro entre as diferentes turmas, visando a socialização e novas interações entre as crianças, quando da realização dos minifóruns, ao responderem se gostariam de interagir mais com outros colegas;
- a necessidade de os professores explorarem outros espaços da escola, além da sala de aula e do parquinho, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e lúdicas, também quando dos diálogos nos minifóruns, ao destacarem sobre os lugares que mais gostam no CMEI;
- a possibilidade do desenvolvimento de ações que coloquem as crianças como corresponsáveis pela limpeza e conservação do CMEI, quando questionados(as) nos minifóruns sobre a limpeza da escola, ao apontarem sugestões como “não jogar lixo no chão” e “não riscar as mesas com canetinhas”;
- a promoção de mais eventos e festas organizados pela escola, fortalecendo os vínculos entre a criança, a família e a comunidade escolar, quando da realização dos minifóruns, ao destacarem que gostam de participar desses momentos de confraternização;
- a aquisição de televisões para cada turma, quando dos diálogos nos minifóruns, ao relatarem que a escola possuía somente duas TVs para uso coletivo de todas as crianças;
- a possibilidade de aquisição de brinquedos como Pula-Pula e Piscina de bolinhas, incluindo fantasias para suas brincadeiras, quando o diálogo nos minifóruns;
- a aquisição de mais brinquedos, para além do que a escola já dispõe, como personagens de super-heróis, brinquedos da mídia e brinquedos eletrônicos, quando do momento dos minifóruns, ao serem perguntados sobre os brinquedos que gostariam que tivesse na escola.

Diante do que as crianças nos revelaram, pudemos ter uma visão geral acerca do que elas almejam para o seu CMEI, no que tange a melhorias para esse espaço coletivo. Dentre as sugestões, destacamos que algumas necessitam ser dialogadas com as próprias crianças, como exemplo, pensar na intencionalidade do uso da TV na sala de aula e no consumo de brinquedos que estão disponíveis no mercado e na mídia. É importante uma reflexão sobre os usos e os limites desses recursos; se, realmente, há a necessidade e qual sua função pedagógica; o que uma TV e os brinquedos do momento, como também os tecnológicos, promovem no processo de aprendizagem, no brincar e na socialização das crianças.

Acreditamos que envidar esforços para esses movimentos na escola é fortalecer o compromisso com uma educação de qualidade que promova a criticidade e a participação dos educandos nas

diferentes esferas sociais e discursivas, e, para além, que garanta um ambiente acolhedor *para com* as crianças, alinhado às suas necessidades e anseios.

Portanto, considerando o nosso quinto objetivo específico, “produzir um *e-book* — livro em formato digital — como produto educacional deste trabalho, objetivando contribuir com a inserção dos enunciados das crianças na produção da Proposta Pedagógica”, na próxima seção, seguimos para a sua apresentação.

PRODUTO EDUCACIONAL

Fonte: Aatoria C6 G5 B (2024).

6 O E-BOOK: PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

O produto educacional, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, na modalidade profissional, é um material produzido a partir desdobramento de uma pesquisa, que visa contribuir social e academicamente no fomento à produção de conhecimentos no campo da Educação. A sua intencionalidade perpassa a prática profissional do(a) pesquisador(a), que no encontro com o tema de pesquisa, identifica um problema e, provocado(a) por ele, busca compreender e instigar possibilidades didáticas e metodológicas que possam colaborar com os contextos educativos.

De acordo com o Regimento Interno⁸², do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação — PPGPE — da Universidade Federal do Espírito Santo, em seu art.23, no inciso 1º, estabelece que “a dissertação terá que ser acompanhada por um produto educacional vinculado ao processo de pesquisa e ao contexto da Educação Básica e/ou Ensino Superior”.

Mediante o processo dialógico instaurado junto às crianças nesta pesquisa, com vistas a consideração dos enunciados infantis na composição curricular da Proposta Pedagógica do CMEI *Crianças em Ação*. Foi elaborado como produto educacional originado deste trabalho, um *e-book* — livro digital — como pode ser observado na Figura 49.

Figura 49 – *e-book*



Fonte: Acervo da autora (2024).

⁸² Disponível em: [regimento_interno_ppgmpe.pdf\(ufes.br\)](#). Acesso em: Acesso em: 24 set. 2024.

Nesse material, intitulado *Enunciados Infantis em Ação*, buscou-se apresentar os enunciados e os movimentos interlocutivos realizados com crianças do Grupo 5, do turno matutino, da referida instituição de Educação Infantil. O *e-book* composto por seis seções, mostrou como é possível constituir espaços que promovam a participação, a escuta e o diálogo com as crianças, intentando considerar seus discursos na composição de uma Proposta Pedagógica.

O produto foi organizado, na primeira seção, com apontamentos sobre a Proposta Pedagógica como documento curricular; em seguida, na segunda seção, foi dialogado acerca das concepções de crianças e infâncias; na terceira seção, seguimos para uma breve contextualização do *locus* de nossa pesquisa; prosseguindo, na quarta seção, com a apresentação das crianças do CMEI; na quinta seção, seguimos com a apresentação dos movimentos dialógicos — contação de história, roda de conversa, passeio na escola e minifóruns de debate — e, para além, com evidência nos enunciados infantis; e por último, na sexta seção, as considerações sobre os enunciados das crianças, seguidas das referências.

Visando fortalecer a constituição de práticas comprometidas com as crianças, atuando responsivamente, esse *e-book* se encontra disponível no banco de produtos educacionais⁸³ do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da UFES. O produto se direciona ao público infantil, aos(as) professores(as) da Educação Básica, aos(as) gestores(as), à comunidade escolar e, principalmente, às instituições de Educação Infantil.

Tendo em vista a trajetória desta pesquisa, na seção seguinte, passamos a palavra para a pesquisadora e suas considerações⁸⁴.

⁸³ Disponível em: [Sobre o PPGPE | Educação \(ufes.br\)](#). Acesso em: 24 set. 2024.

⁸⁴ Para este momento, a escrita se constituirá em primeira pessoa do singular (eu).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fonte: Aatoria C2 G5 C (2024).

7 COM A PALAVRA, A PESQUISADORA: ENUNCIADOS DE UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA

Início dizendo que cada encontro com as crianças foi uma oportunidade de mergulhar em um universo de ideias, sentimentos, percepções, que muitas vezes nos escapam na correria do cotidiano escolar. Nessa jornada de professora, e agora como pesquisadora junto a elas, escutando atentamente seus enunciados me fez repensar minhas próprias práticas, as concepções do que é ser criança e como concebo as infâncias, quais são os seus direitos e como me relaciono com elas, seja na escola, seja em outros espaços.

O caminho percorrido pela pesquisa, mediado pelo diálogo, me fizeram refletir também sobre como, em muitas situações, nós, adultos, caímos na armadilha de dizer por e para essas crianças, sem realmente ouvi-las e ao fazer isso, silenciemos suas vozes. As crianças têm uma forma única de se expressar e de ver o mundo, portanto, precisamos estar abertos a reconhecer seus enunciados.

O diálogo com as produções acadêmicas nacionais e locais, com os posicionamentos dos autores em relação às infâncias (Araújo, 2005; Hernandez-Piloto, 2008; Kramer, 1999, 1996; entre outros) e linguagem(ns) (Amossy, 2011; Azevedo *et al.*, 2023; Brait, 2001 ; Brait e Melo, 2005; Goulart, 2016), com os documentos curriculares oficiais da Educação Infantil (BNCC, 2018; DCNEI, 2010; RCNEI, 1998) e com o documento curricular de Serra/ES, ampliaram a minha compreensão a novas possibilidades de pensar e fazer educação, ao enxergá-las como autoras de seus próprios enunciados.

Acredito que ainda tenho muito a aprender, mas me sinto fortalecida e motivada a continuar essa caminhada na Educação, comprometida com uma prática dialógica. Espero que esta pesquisa possa inspirar outros(as) educadores(as) e pesquisadores(as). Afinal, é possível oportunizar *espaçostempos* na escola que promovam a sua expressão e participação?

Retomando o nosso objetivo principal, qual seja, “compreender possibilidades e desafios para a consideração dos enunciados infantis na composição da Proposta Pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil, no sentido de possibilitar a participação das crianças na produção do documento”, respondo que é possível.

Primeiramente, dizer que, sim, existem possibilidades para que os enunciados das crianças sejam considerados para a composição de uma proposta curricular. Todavia, para que isso

aconteça, é preciso que a escola reconheça as crianças como sujeitos de direitos, ou seja, compreenda que elas têm o que dizer, e que se posicionam valorativamente, uma vez que os seus enunciados dizem acerca de si, de sua vida, de suas experiências. Logo, ao serem consideradas nos movimentos coletivos, as crianças podem se enunciar, argumentar e se colocar *axiologicamente* mediante as diferentes pautas que lhe são apresentadas.

Quanto aos desafios eles também existem, mas acredito que se houver o entendimento das concepções que apostam e uma mobilização de todos os envolvidos nessa construção é perfeitamente possível a efetiva participação das crianças. Considero que promover *espaçostempos* para que elas possam dialogar e serem escutadas é o caminho inicial de todo o processo. Entendo ser necessário que a escola se abra para essa interlocução. Nesse sentido, para que a escuta e o diálogo sejam colocados em prática, é importante inclui-las nos processos de participação, não somente como ouvintes, mas como parceiras das decisões a serem tomadas, valorizando a singularidade de seus argumentos (Azevedo *et al.*, 2023).

Acredito, outrossim, que constituir esses movimentos é primordial a sistematização de um planejamento pedagógico conjunto, haja vista que de forma assistemática e sem intencionalidade prévia, não havendo definição anterior das atividades a serem desenvolvidas, a participação das crianças pode não acontecer ao encontro da efetiva consideração de seus enunciados.

Dito isso, para além dos movimentos interlocutivos realizados nesta pesquisa, pontuo algumas sugestões que podem ser pensadas e praticadas junto às crianças, como:

- atividades que combinem diferentes formas de expressão, com teatro, música, dança, pintura e narração de histórias;
- assembleias das crianças;
- júri simulado;
- produção de vídeos;
- *podcasts*;
- atividades que incentivem a construção de murais, histórias em quadrinhos ou projetos temáticos de interesse das crianças que são uma excelente forma de engajá-las no processo de decisão;
- eleições e grêmios;
- varais de exposição com desenhos e/ou com falas das crianças;

- criação de nuvens de palavras;
- portfólios;
- construção de gráficos;
- jogos e dinâmicas que estimulem a expressão e a interação entre as crianças.

Inconcluindo e abrindo-me às contrapalavras, a experiência dialógica com as crianças, ratificou a minha postura na pesquisa de que seus enunciados são legítimos. Compreendendo, assim, que a(s) linguagem(ns) é (são) constitutiva(s) dos sujeitos (Agamben, 2005; Kohan, 2003; Souza, 1996). Os enunciados produzidos nos movimentos proporcionados evidenciaram que as crianças, enquanto sujeitos concretos, são constituídas de saberes, emoções, sentimentos, opiniões e vontades próprias (Sarmiento, 2011) e que, durante a interação com elas, esses enunciados dialogaram com outros já ditos e com os que ainda não foram ditos, constituindo-se, assim, em uma grande cadeia dialógica (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2003, 2016).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche**: que lugar é esse? Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- ALVES, Eriadnes de Souza Rangel. **O devir-criança da docência na produção curricular da Educação Infantil de Serra/ES**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-114.
- AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4864523/mod_resource/content/1/Amossy%2C%20R.%20Argumenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20An%C3%A1lise%20do%20Discurso%20pe rspectivas%2C%20teorias%20e%20recortes%20disciplinares.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.
- AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Ética e estética tecendo um olhar a partir da criança. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, n. 22, p. 107-120, jul./dez. 2005a.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 65-77, jan./jul. 2005b antigo 2005a. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n01/v23n01a05.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Parecer sobre o documento preliminar da BNCC para a Educação Infantil**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Vania_Carvalho_de_Araujo.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas: Pontes Editores, 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso em Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 181-272, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: editora 34, 2016.

BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* A BNCC e a regulação da Educação Infantil: perspectiva crítica. *In*: FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2018, Brasília, DF. Eixo 01. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.536>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994, p. 5-6.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro, Record, 1998, p. 27.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010, p. 469.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação. **O cotidiano na Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2006. p. 46-54.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 2001. p. 87-98, 2001.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. **Revista Brasileira de Psicanálise**. Volume 46, n. 4, 85-97, 2012.

BRAMBILA, Guilherme. A BNCC em perspectiva dialógica: focalizando a alteridade no discurso político pedagógico contemporâneo. **Revista Linguística**, v. 17, n. 2, p. 144-156, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/40775>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 7-14.

BRASIL terá base curricular que será referência para todas as escolas. Texto disponibilizado em 15 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/12/brasil-tera-base-curricular-que-sera-referencia-para-todas-escolas.htm>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26, jul. de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.1. Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.2. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.3. Brasília, DF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 10, 6 abr. 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago. **O currículo como um projeto de infância**: afinal o que as crianças têm a dizer? 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p. 35-42, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n.2, p. 481-503, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 29 out. 2023.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, M. **História das Crianças no Brasil**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2000. cap. 2. p. 55 – 83.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 221–244, 2014. DOI: 10.15448/1984-7289.2013.2.15478. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/15478>. Acesso em: 20 out. 2024.

CONGO (Folclore). Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Congo_\(folclore\)&oldid=67993064](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Congo_(folclore)&oldid=67993064). Acesso em: 23 mai. 2024.

CORSINO, Patrícia. O cotidiano na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação. **O cotidiano na Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2006. p. 3-13

CRUZ, Lauro; SILVA, Mônica Ribeiro da. Versões de uma base. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-14, mar. 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62580>. Acesso em: 29 out. 2023.

FIORIO, Angela Francisca Caliman. **Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (*e-book*).

FRIEDMANN, Adriana. Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança?.

PENZANI, R. **Lunetas**, Disponível em: <https://lunetas.com.br/escuta-infantil/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 29 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Argumentação e aprendizagem escrita na escola. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 12, p. 53-63, jul./dez. 2016. Disponível em:

<http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/1183/1083>. Acesso em: 29 out. 2023.

GURNEY, Tom. **The age of innocence**. In: TheHistoryofArt.org. Disponível em:

<https://www.thehistoryofart.org/joshua-reynolds/age-of-innocence/>. Acesso em: 29 out. 2023.

HERMIDA, Jorge Fernando. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 17–38, 2021. DOI: 10.5216/rp.v32i2.70888. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70888>. Acesso em: 19 out. 2024.

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika de Freitas. **(Des)naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil**. 2008, Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

IGREJA de São João Batista de Carapina. 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Igreja_de_S%C3%A3o_Jo%C3%A3o_Batista_de_Carapina&oldid=64458345. Acesso em: 25 set. 2022.

IGREJA dos Reis Magos. 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Igreja_dos_Reis_Magos&oldid=67593741. Acesso em: 8 mar. 2024.

IGREJA Nossa Senhora da Conceição (Serra). 2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Igreja_Nossa_Senhora_da_Concei%C3%A7%C3%A3o_\(Serra\)&oldid=66123864](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Igreja_Nossa_Senhora_da_Concei%C3%A7%C3%A3o_(Serra)&oldid=66123864). Acesso em: 24 jun. 2023.

JACARAÍPE. 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jacara%C3%ADpe&oldid=64458416>. Acesso em: 25 set. 2022.

JARDIM Carapina surge de invasão e mangue. **A Tribuna**, Vitória, p. 7, 21 maio 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. Uma educação da filosofia através da infância. *In*: Walter Omar (org.). **Ensino de filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, p. 234-237, 2005.

KRAMER, Sonia; HORTA, José Silvério. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. **Em Aberto**, v. 1, n. 4, 1982. p. 26-35

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sônia (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, p. 269-289, 1999.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, Sônia.; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, p. 13-38, 1996.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 15-35, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2023.

LE BERTO, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, p. 51-81, 1999.

LIRA, Claudia Dantas Medeiros. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LISBOA, Carla; QUILLICI, Armindo; PRADO, Mariana do. **A concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR: 30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016) CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 10., 2016, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/861-2839-1-pb.pdf>. Acesso em 7 ago. 2024.

LOBOS, Juliana Sanches Paoliello. **O Devir-docência das “Pessoas Grandes”, agenciados pelos devires-menores do povo-criança**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Datas comemorativas: uma construção ideológica que persiste na educação infantil**. **Anais da 38ª Reunião Nacional da Anped**, p. 1-17, 2017.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. 3. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre/ RS: Penso, 2016. p. 59-104.

MALETTA, Ana Paula Braz. **O currículo pensado para, por, entre e com as crianças: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MANGUINHOS (Serra). 2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Manguinhos_\(Serra\)&oldid=66877443](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Manguinhos_(Serra)&oldid=66877443). Acesso em: 30 out. 2023.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria do Carmem Silveira. **Metodologias de pesquisas com e sobre crianças**. Simpósio Internacional Encuentro etnográficos con niñ@s y adolescentes en contextos educativos. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. FAGED - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

MARTINS, Cristiane; SILVEIRA, Zélia Medeiros. **Problematização na Educação Infantil: concepções das professoras e a teoria de Freire**. **Saberes Pedagógicos**. UNESC, Criciúma.v.5, nº.1, janeiro/abril, 2021.

MELLO, André da Silva *et al.* Educação infantil e a base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set, 2016.

MESTRE Álvaro. 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Mestre_%C3%81lvaro&oldid=64458592. Acesso em: 25 set. 2022.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação infantil e currículo**: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz/MA. 2014. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOQUECA. 2024. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Moqueca&oldid=68430596>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MORENO, Ana Carolina. **12 estados e o Distrito Federal já aprovaram currículo de referência para escolas do infantil e fundamental**. Texto disponibilizado em 15 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/15/12-estados-e-o-df-ja-aprovaram-curriculo-de-referencia-para-escolas-do-infantil-e-fundamental.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MORENO, Ana Carolina. **Base Nacional Curricular não apaga com ‘mágica’ as desigualdades na educação, dizem especialistas**. Texto disponibilizado em 16 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-curricular-nao-apaga-com-magica-as-desigualdades-na-educacao-dizem-especialistas.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MUSEU Histórico da Serra. 2022. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Museu_Hist%C3%B3rico_da_Serra&oldid=64458691. Acesso em: 25 set. 2022.

NOVA ALMEIDA. 2023. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Nova_Almeida&oldid=66816438. Acesso em: 20 out. 2023.

NOVO, Maria; TONUCCI, Francesco. **Seja bem-vindo!** Cartas a uma criança que vai nascer. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil**: redes de sentidos produções compartilhadas no currículo e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. *In*: CORSINO, Patrícia. (org.) **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, p. 33-48, 2012.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. O brincar na sociedade de consumo: em busca da superação da lógica de padronização e propriedade do brinquedo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2008. Disponível em: https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao2/4-O%20BRINCAR%20NA%20SOCIEDADE%20DE%20CONSUMO.pdf Acesso em: 19 out. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da primeira base nacional comum curricular para a educação infantil. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 7-94, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28263/19301>. Acesso em: 29 out. 2023.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In*: KRAMER, Sônia.; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, p. 25-41, 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, p. 337-352, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584>. Acesso em: 29 out. 2023.

PIMENTEL, Fabiana Soares. **Infâncias e direitos das crianças na educação infantil: uma análise a partir do Projeto Político Pedagógico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONCALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Estudos em linguagem, argumentação e discurso**. Campinas: Pontes Editora, 2021. p. 135-153.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudo dos Gêneros do Discurso GEGE/UFSCAR. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 9-38, 2012.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos, SP: Pedro João Editores, 2010.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Casa de Negros**. 1835. Óleo sobre tela. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br>. Acesso em: 19 out. 2024.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Espaços escolares: nada fora do controle**. 23ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu, 2000., p. 1-17

RUÍNAS da Igreja de São José de Queimado. 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ru%C3%ADnas_da_Igreja_de_S%C3%A3o_Jos%C3%A9_de_Queimado&oldid=67867722. Acesso em: 30 abr. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas”. *In*: A.J. Martins Filho & P.D. Prado (orgs). **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas, Autores Associados; p. 27-60, 2011. ISBN 978-85-7496-201-6

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: Edições ASA, p. 9-34, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais.** O social em questão. v. 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão voz e vez as crianças.** Mapa da infância brasileira-MIB, 2018.

Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57834/1/Sarmiento%202018%20Quem%20esta%20na%20escuta.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20cia%20Correntes%20e%20Conflu%20EAncias.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

SERRA (Espírito Santo). Texto disponibilizado em 18 maio 2024. Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Serra_\(Esp%C3%ADrito_Santo\)&oldid=67966534](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Serra_(Esp%C3%ADrito_Santo)&oldid=67966534)
Acesso em 15 ago. 2024.

SERRA (Município). **Decreto nº 6.488, de 14 de agosto de 2015.** Institui novo modelo para a escolha de candidatos à função de Diretor Escolar e Coordenador de Turno das Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra/ES, e trata de outros dispositivos correlatos. Serra, 2015. Disponível em: <https://www.serra.es.gov.br/arquivo/1449001302858-decreto-municipal-n-64882015.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2024.

SERRA (Município). **Lei nº 2.360, de 15 de janeiro de 2001.** Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Serra e dá outras providências. Serra, 2001. Disponível em:

<https://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/L23602001.html>
Acesso em: 2 mai. 2024.

SERRA (Município). **Lei nº 3.607, de 25 de outubro de 2010.** Dispõe sobre a revisão do Plano Municipal de Educação da Serra, altera o anexo único da Lei Municipal nº 2.684, de 18 de março de 2004, e dá outras providências. Serra, 2010. Disponível em:

<https://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L36072010.html>. Acesso em: 2 mai. 2024.

SERRA (Município). Prefeitura Municipal da Serra. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Curricular:** de educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos. Serra: Abba Gráfica e Editora, 2008. Disponível em:

<http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1540303457867-orientao-curricular-2008.pdf>.
Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, Rosália Maria Medeiros Torquato da. **O currículo integrador da infância Paulista:** desafios e possibilidades. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, Simone Pinto da. **“Agora estávamos juntas”:** tecituras e imagens de um Projeto Político Pedagógico. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) –

Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SOARES, Erika Mariana Abreu. **Devir-selvagem da criança na educação infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016.

SOUSA, Nágila Oliveira de; HISSA, Débora Liberato Arruda. A arquitetônica bakhtiniana como proposta teórico-metodológica de análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 78–94, 2023.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 13-43. (Caderno 2).

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, p. 39-55, 1996.

SOUZA, Solange Jobim e. Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem. *In*: BRASIL, 2016. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1. ed. Brasília, p. 11-44, 2016.

STANKEVECZ, Pricila de Fátima; CASTILLO, Noela Invernizzi. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo? **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 31-48, 2018.

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A concepção de infância nas três versões da BNCC para a educação infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-9, mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/65793>. Acesso em: 7 ago. 2024.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRABALHO infantil na Revolução Industrial (com depoimentos). Texto disponibilizado em 19 nov. 2017. Disponível em:

<https://mundodahistoriablog.wordpress.com/2017/11/19/trabalho-infantil-na-revolucao-industrial/>. Acesso em: 29 out. 2023.

TRENTINI, Bruno. **Le reflet pictural, un défi**. *In*: Musée Critique de la Sorbonne. Disponível em: <http://mucri.univ-paris1.fr/le-reflet-pictural-un-defis/>. Acesso em: 29 out. 2023.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014. Disponível em:

https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

VASQUES, Marciano. **A menina que esquecia de levar a fala para a escola**. Editora Noovha America, 2018.

VELÁZQUEZ, Diego. **As meninas**. 1656. original arte, óleo sobre tela 318 x 276 cm. Fonte: Google. Acesso em: 29 out. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: editora 34, 2017. (Círculo de Bakhtin).

ANEXOS

ANEXO A– DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA/ES PARA INSERÇÃO EM CAMPO DE PESQUISA



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Recebemos a solicitação de **Flávia Santana Rocha**, aluna do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da UFES, para realização de pesquisa acadêmica no município da Serra.

A pesquisa tem como título: “As Enunciações Infantis Na Composição Curricular Da Proposta Pedagógica Em Um Centro Municipal De Educação Infantil: A Participação Das Crianças E As Suas Argumentações”, o objetivo é compreender possibilidades e desafios para a consideração das enunciações infantis e das argumentações das crianças na composição curricular de uma Proposta Pedagógica, de um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Serra-ES, buscando a instauração de movimentos de interlocução, no sentido de possibilitar a participação desses estudantes na produção coletiva do documento.

Após análise realizada pela equipe da Gerência de Educação Infantil, entendemos que a **autorização deve ser concedida** para acesso às Unidades de Ensino, garantindo o contato prévio com os gestores escolares para apresentação e encaminhamentos referentes ao desenvolvimento do projeto.

Ressaltamos ainda, que o pesquisador deverá solicitar autorização dos sujeitos envolvidos no processo de coleta de dados, dos registros escritos, e dos registros fotográficos que comporão a pesquisa.

Serra, 20 de maio de 2024.

Giovana
Rodrigues
Nascimento

Assinado de forma digital
por Giovana Rodrigues
Nascimento
Dados: 2024.05.20
12:12:21 -03'00'

Subsecretária Pedagógica

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOBRE A VIDA DE BAKHTIN (1895-1975)

MIKHAIL BAKHTIN

1985 – Nascido em 1895, na cidade de Oriol, na Rússia. Vindo de uma família aristocrática empobrecida. Em virtude do trabalho de seu pai, a sua infância foi passada em outras cidades como Vilna e Odessa.

1918 – Bakhtin se formou na Universidade de São Petersburgo no curso de História e de Filologia. Tornou-se professor na cidade de Nevel, e nesse período passou a se reunir com grupos de acadêmicos.

1920 – De Nevel se mudou para a cidade de Vitebsk, o qual integrou a um grupo de estudiosos e pensadores que se dedicaram principalmente aos estudos literários e linguístico-filosóficos, dialogando com as principais correntes linguísticas de sua época, apontando para “outro” modo de conceber a linguagem (e também para a vida).

1921 – Casou-se com Elena Aleksandrovna Okolovisk.

1923 – Foi diagnosticado com uma doença óssea debilitante e em decorrência desse problema de saúde, teve uma perna amputada em 1938.

1929 – Foi perseguido e preso pelo governo estadista da União Soviética, sendo exilado no Cazaquistão, onde assumiu um trabalho como escriturário enquanto trabalhava em ensaios de crítica literária.

1936 – Ao retornar para a Rússia, foi lecionar no Instituto Pedagógico de Saransk, em Mordovian, como professor de Literatura Russa e Mundial.

1937 – Mudou-se para a cidade de Kimry, onde trabalhou em um livro sobre um romance alemão do século XVIII.

1940 – Foi para a capital de Moscou, com intento de apresentar no Instituto Gorki, sua tese de doutoramento, intitulada "Rabelais e a cultura popular", com vistas a obter um título de Doutor em Ciências. Esse trabalho foi alvo polêmicas e Bakhtin teve o diploma negado por um Comitê encarregado de decidir sobre sua aprovação.

1945 – Voltou para Mordovian, no qual assumiu o cargo de chefia do Departamento Geral de Literatura, no Instituto Pedagógico de Saransk.

1957 – Foi nomeado chefe do Departamento de Literatura Russa e Mundial.

1961 – Aposentou-se de suas funções devido ao seu problema de saúde.

1965 – O trabalho "Rabelais e a cultura popular" foi publicado.

1969 – Voltou à Moscou em busca de tratamento médico proveniente ao agravamento de seu estado de saúde.

1971 – Com o falecimento de sua esposa, sua saúde ficou debilitada.

1975 – Em Moscou, Mikhail Mikhailovich Bakhtin faleceu aos 79 anos de idade.

APÊNDICE B – SOBRE O CÍRCULO DE BAKHTIN

Compreender a obra de Bakhtin é participar de um diálogo com o autor, com a esfera em que são produzidos os discursos sobre ele e sobre o Círculo de Bakhtin. Mikhail Bakhtin foi historiador e um pensador da linguagem (1895-1975), o qual compôs o Círculo de Bakhtin*, com outros estudiosos como: Valentin Volóchinov, linguista e docente (1835-1936); Pável Medviédev, filólogo, jornalista literário e membro do Comitê do Partido Comunista da União Soviética (1891-1938); Matvei Kagan, filósofo (1889-1937); Ivan Kanaev, biólogo, filósofo e historiador da ciência (1893-1983); Ivan Sollertínski, musicólogo e crítico de música e teatro (1902-1944); Maria Iúdina, pianista e professora (1899-1970); Liev Pumpiánskii, professor e especialista em literatura (1891-1940); Bóris Zubákin, poeta e escultor (1894-1937) e Konstantin Váguinov, poeta e filósofo (1899-1934). Eles vivenciaram na Rússia, no período de 1917 a 1970, em um contexto político e ideológico da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, com os governos dos estadistas Lênin e Stálin. As publicações de Karl Marx e Friedrich Engels, balizares do materialismo histórico-dialético, influenciaram muitos pensadores e a política da época, inclusive nos estudos do círculo bakhtiniano. Diante de um cenário de ditadura, em conjuntura com tensões e perseguições, Bakhtin e o Círculo se fundamentaram no Marxismo filosófico para produção de escritos sobre vários campos de estudo, em especial, voltados à natureza constitutiva da linguagem e seus conceitos, vinculados com outros elementos do processo enunciativo-discursivo, sob uma perspectiva histórica, dialógica e ideológica. O grupo corajosamente empreendeu críticas ao Marxismo ortodoxo, pregados por Lênin e Stálin, e produziu obras com “assinaturas individuais e coletivas” em diálogo intelectual, produtivo e polêmico com outras vertentes do conhecimento como a filosofia, a psicologia, a linguística, a teoria literária, a psicanálise que despontaram no final do século XIX e no início do século XX. Nesse momento de desafetos políticos e ideológicos, teve-se a morte de Pavel Medviédev (fuzilado) e o exílio de Mikhail Bakhtin.

* Na Rússia, era comum a reunião de intelectuais em grupos, denominados “Círculos” ou “Círculos pós-revolucionários”. A existência do Círculo de Bakhtin se constituiu como um grupo de amigos intelectuais.



APÊNDICE C – PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE REFERÊNCIA

Quadro 1 – Produções acadêmicas de referência

Título, autoria, instituição e ano	Tipo de publicação	Orientação	Objetivo Geral
<p>Práticas Linguísticas e ensino da argumentação: uma abordagem do gênero discursivo debate no ensino fundamental II</p> <p>Juliana Neves Schaeffer</p> <p>Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)</p> <p>2023</p>	Dissertação de Mestrado em Letras	Fernanda Borges Ferreira Araújo	Ampliar as práticas linguísticas argumentativas dos alunos, fazendo-os refletir acerca das condições de emergência dos discursos e das estratégias e procedimentos para a sua produção, tendo em vista o exercício da oralidade e da escrita, a fim de que culminem em um debate livre.
<p>A emergência e o desenvolvimento do uso de operadores argumentativos na escrita de crianças no ciclo de alfabetização</p> <p>Jailson da Silva Neves</p> <p>Universidade Federal do Ceará (UFC)</p> <p>2021</p>	Dissertação de Mestrado em Linguística	Rosemeire Selma Monteiro-Plantin	Investigar, por meio de um estudo longitudinal, a emergência e o desenvolvimento do uso de operadores argumentativos na escrita de crianças do ciclo da alfabetização do ensino fundamental.
<p>O discurso argumentativo nos enunciados de uma menina dos 2; 1 aos 3; 8 anos de idade</p> <p>Ana Luísa Coletti Ricci</p> <p>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho</p> <p>Faculdade de Ciências e Letras Campus Araraquara- SP (UNESP)</p> <p>2020</p>	Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa	Alessandra Del Ré	O estudo do discurso argumentativo nos enunciados de uma menina, S., brasileira, monolíngue, dos 2;1 aos 3;8 anos, a partir de uma abordagem dialógico-discursiva bakhtiniana.
<p>Estilo, autoria e contra-argumentação na aquisição da escrita</p> <p>Natália Aparecida Gomes Grecco</p> <p>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho</p> <p>Faculdade de Ciências e Letras Campus Araraquara- SP (UNESP)</p> <p>2017</p>	Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa	Alessandra Del Ré	Discutir o papel da argumentação na sala de aula de redação para alunos (em torno de 14 anos) do nono ano do Ensino Fundamental.

Título, autoria, instituição e ano	Tipo de publicação	Orientação	Objetivo Geral
<p>Explicação e argumentação na linguagem da criança: diferenças e intersecções em dois estudos de caso</p> <p>Alessandra Jacqueline Vieira</p> <p>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho</p> <p>Faculdade de Ciências e Letras Campus Araraquara- SP (UNESP)</p> <p>2015</p>	<p>Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa</p>	<p>Alessandra Del Ré</p>	<p>Estabelecer uma relação entre as explicações e argumentações, produzidas na fala de crianças em processo de aquisição da linguagem, e identificar em que medida é possível aproximar e distanciar essas noções presentes no discurso infantil, na tentativa de revelar, assim, suas contribuições para o desenvolvimento linguístico da criança.</p>
<p>A elaboração do discurso argumentativo por alunos do ensino fundamental</p> <p>Cláudia Barbosa Siqueira</p> <p>Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP</p> <p>2012</p>	<p>Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos</p>	<p>Maria Beatriz Nascimento Decat</p>	<p>Saber se crianças e adolescentes conseguiriam refinar sua capacidade argumentativa e o uso de estratégias argumentativas através de dinâmicas metodológicas que tomaram a oralidade como ponto de partida para a produção escrita dos textos.</p>
<p>Linguagem dirigida à criança pequena: a argumentação em foco</p> <p>Patrícia de Cuzzo Cury</p> <p>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho</p> <p>Faculdade de Ciências e Letras Campus Araraquara- SP (UNESP)</p> <p>2011</p>	<p>Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa</p>	<p>Alessandra Del Ré</p>	<p>Colaborar com os estudos em aquisição de língua materna, focalizando o papel da linguagem dos pais dirigida à criança nas interações dialógicas presentes no contexto natural do cotidiano</p>
<p>Condutas argumentativas na fala infantil: um olhar sobre a constituição da subjetividade</p> <p>Alessandra Jacqueline Vieira</p> <p>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho</p> <p>Faculdade de Ciências e Letras Campus Araraquara- SP (UNESP)</p> <p>2011</p>	<p>Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa</p>	<p>Alessandra Del Ré</p>	<p>Desvendar os mecanismos linguístico-discursivos utilizados pela criança ao fornecer argumentos e marcas de subjetividade em seus discursos.</p>

Título, autoria, instituição e ano	Tipo de publicação	Orientação	Objetivo Geral
<p>Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem</p> <p>Luciano Vidon Novaes</p> <p>Universidade Estadual de Campinas</p> <p>2003</p>	<p>Tese de Doutorado em Linguística Aplicada</p>	<p>Maria Laura T. Mayrink-Sabinson</p>	<p>Apresenta textos produzidos por um sujeito são tomados como corpus longitudinal, no qual são buscados dados qualitativos capazes de tornar possível uma discussão sobre estilo e argumentação</p>
<p>O lugar da argumentação na escrita infantil - análise discursiva e proposta metodológica</p> <p>Isabel Cristina Michelan de Azevedo</p> <p>Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP</p> <p>2002</p>	<p>Dissertação de Mestrado em Letras</p>	<p>Elisa Guimarães</p>	<p>Dissertação de Azevedo, não foi publicada. Todavia, consta no currículo lattes.</p>
<p>Discurso argumentativo: identificação de marcas argumentativas na produção escrita de alunos da 4ª série</p> <p>Regina Torquato Ferro</p> <p>Universidade de Campinas- SP</p> <p>1997</p>	<p>Dissertação de mestrado em Educação</p>	<p>Ingedore Grunfeld Villaça Koch</p>	<p>Identificar e analisar as marcas linguísticas responsáveis pela orientação argumentativa em textos de crianças de 9 a 10 anos, que estejam no início da 4ª série do 1º grau de uma escola da rede particular de ensino de Campinas.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2023).

APÊNDICE D – PRODUÇÕES ACADÊMICAS NACIONAIS

Quadro 2 – Produções acadêmicas nacionais

Título, autoria, instituição e ano	Tipo de publicação	Orientação	Objetivo Geral
<p>“Agora estávamos juntas”: tecituradas e imagens de um Projeto Político Pedagógico</p> <p>Simone Pinto da Silva</p> <p>Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)</p> <p>2020</p>	<p>Dissertação de Mestrado Profissional em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Educação escolar</p>	<p>Nilma Imaculada Spigolon</p>	<p>Mapear a relação entre o processo de construção do PPP, as formações continuadas, a produção de autorias docentes e infantis e as políticas educacionais, tecendo um diálogo com as imagens de filmes produzidos pelas crianças e educadoras do CEI.</p>
<p>O currículo integrador da infância Paulistana: desafios e possibilidades</p> <p>Rosália Maria Medeiros Torquato da Silva</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)</p> <p>2020</p>	<p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Currículo</p>	<p>Neide de Aquino Noffs</p>	<p>Anunciar os desafios e possibilidades na construção de um currículo integrador da infância, que considera bebês e crianças (de 0 a 12 anos) na sua integralidade, compreendendo a educação como garantia de direitos na construção de conhecimentos que integra a vida, cultura e a escola, a partir de um processo contínuo de aprendizagem.</p>
<p>A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil</p> <p>Cláudia Dantas de Medeiros Lira</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)</p> <p>2017</p>	<p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas</p>	<p>Denise Maria de Carvalho Lopes</p>	<p>Analisar modos de participação de crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil.</p>
<p>Infâncias e direito das crianças na Educação Infantil: análise a partir do Projeto Político Pedagógico</p> <p>Fabiana Soares Pimentel</p> <p>Universidade Federal de Goiás (UFG)</p> <p>2013</p>	<p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Estudos e Pesquisas em Infância e Educação</p>	<p>Altina Abadia da Silva</p>	<p>Compreender como o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de organização do trabalho político e pedagógico que revele e efetive a criança como sujeito de direitos.</p>

Título, autoria, instituição e ano	Tipo de publicação	Orientação	Objetivo Geral
<p>Devir-selvagem da criança na educação infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa</p> <p>Erika Mariana Abreu Soares</p> <p>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)</p> <p>2020</p>	<p>Tese de Doutorado em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Currículos, Culturas e Diferenças</p>	<p>Marlucy Alves Paraíso</p>	<p>Construir uma cartografia da infância com movimentos, gestos, olhares, dizeres, experimentações e descobertas que as crianças fazem no cotidiano escolar quando estão em devir-selvagem.</p>
<p>O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?</p> <p>Maria Clara de Lima Santiago Camões</p> <p>Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)</p> <p>2019</p>	<p>Tese de Doutorado em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura</p>	<p>Rita de Cássia Prazeres Fragella</p>	<p>Pensar a infância como alteridade, como experiência, com e na diferença, problematizando a participação das crianças na produção curricular.</p>
<p>O currículo pensado para, por, entre e com as crianças: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português</p> <p>Ana Paula Braz Maletta</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)</p> <p>2017</p>	<p>Tese de Doutorado em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Educação escolar: Políticas e Práticas Curriculares, Cotidiano e Cultura</p>	<p>Magali Reis</p>	<p>Apreender a complexidade dos currículos e/ou orientações curriculares para a educação da infância entre dois universos que se aproximam por aquilo que é comum, por exemplo, pela tradição linguística e alguns referenciais usados como base para se pensar a educação da infância; e que ao mesmo tempo se distanciam, por sua diversidade histórica, cultural e por encontrar diferentes formas de orientar as práticas destinadas à formação das crianças.</p>
<p>Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz/MA</p> <p>Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro</p> <p>Universidade Federal do Ceará (UFC)</p> <p>2014</p>	<p>Tese de Doutorado em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Práticas Pedagógicas e Formação de Professores</p>	<p>Sílvia Helena Vieira Cruz</p>	<p>Compreender o lugar ocupado por crianças, famílias e professoras na construção do currículo de uma instituição de Educação Infantil em Imperatriz- MA, considerando as perspectivas de cada um desses sujeitos, diante das determinações da Secretaria Municipal de Educação em parceria com uma empresa privada de ensino.</p>

Título, autoria, instituição e ano	Tipo de publicação	Orientação	Objetivo Geral
O privilégio de estar com as crianças: o currículo das crianças Loide Pereira Trois Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 2012	Tese de Doutorado em Educação Linha de pesquisa Estudos Sobre Infâncias	Maria Carmen Silveira Barbosa	Refletir, compreender e interrogar como acontece a participação das crianças na escola, quais marcas que registram e produzem no currículo da infância.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

APÊNDICE E – PRODUÇÕES ACADÊMICAS LOCAIS

Quadro 3 – Produções acadêmicas locais

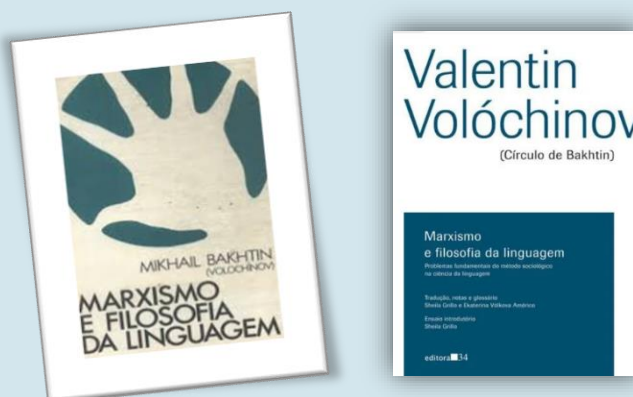
Título, autoria, instituição, programa e ano	Tipo de publicação	Orientação	Objetivo Geral
<p>O Devir-criança da Docência na Produção Curricular da Educação Infantil de Serra/ES</p> <p>Eriadnes de Souza Rangel Alves</p> <p>Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)</p> <p>PPGMPE</p> <p>2022</p>	<p>Dissertação de Mestrado Profissional em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Currículo e Educação Infantil</p>	<p>Larissa Ferreira Rodrigues Gomes</p>	<p>Compreender quais os atravessamentos distanciam ou aproximam a participação da criança na tessitura do currículo, o que se aproxima com as propostas educativas e curriculares do Município de Serra.</p>
<p><i>As fabulo invenções</i> das crianças nos agenciamentos dos currículos</p> <p>Camilla Borini Vazzoler Gonçalves</p> <p>Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)</p> <p>PPGE</p> <p>2019</p>	<p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Currículo, Cultura e Formação de Educadores</p>	<p>Janete Magalhães Carvalho</p>	<p>Cartografar conhecimentos, linguagens, afetos e afeções potencializados pela docência das professoras e as <i>fabulo invenções</i> das crianças no cotidiano de uma escola de educação infantil.</p>
<p>O Devir- docência das “Pessoas Grandes”, agenciados pelos devires-menores do povo-criança</p> <p>Juliana Sanches Paoliello Lobos</p> <p>Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)</p> <p>PPGE</p> <p>2016</p>	<p>Dissertação de Mestrado em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Currículo, Cultura e Formação de Educadores</p>	<p>Janete Magalhães Carvalho</p>	<p>Potencializar as enunciações infantis por meio de agenciamentos coletivos de enunciações <i>crianceiras</i> e suas implicações com os processos formativos docentes, que constituem a docência em movimentos de devir.</p>
<p>Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na Educação Infantil</p> <p>Angela Francisca Caliman Fiorio</p> <p>Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)</p> <p>PPGE</p> <p>2013</p>	<p>Tese de Doutorado em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Currículo, Cultura e Formação de Educadores</p>	<p>Carlos Eduardo Ferraço</p>	<p>Pensar em como os usos da imagem fotográfica são capazes de afetar (e até transformar) as práticas curriculares, traçando algo da potência da/na imagem fotográfica em sua função fabuladora por meio das oficinas de fotografias realizadas com crianças em virtude da pesquisa.</p>

Título, autoria, instituição, programa e ano	Tipo de publicação	Orientação	Objetivo Geral
<p>Infâncias e educação infantil: redes de <i>sentidosproduções</i> compartilhadas no currículo e potencializadas na pesquisa com as crianças</p> <p>Kezia Rodrigues Nunes</p> <p>Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)</p> <p>PPGE</p> <p>2012</p>	<p>Tese de Doutorado em Educação</p> <p>Linha de pesquisa</p> <p>Currículo, Cultura e Formação de Educadores</p>	<p>Carlos Eduardo Ferraço</p>	<p>Compreender as relações engendradas entre os conceitos territórios criança, infância e educação infantil. Problematizar, relacionar e conectar redes de <i>sentidosproduções</i> a esses conceitos a fim de rasurar os seus contornos e compreensões hegemônicas e, nesse permanente movimento de <i>des-re-territorialização</i>, atualizar suas relações pensando no que eles juntos têm se tornado.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2023).

APÊNDICE F – SOBRE A RECEPÇÃO DO PENSAMENTO BAKHTINIANO

Sobre a recepção do pensamento bakhtiniano que foi se constituindo intelectual e institucionalmente no Brasil, relativamente às traduções e autorias da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, evidenciamos: a 1ª tradução em português a partir da obra em francês, sob a tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Prefácio do linguista russo Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello, linguista francesa. Com autoria de Mikhail Bakhtin (Voloshinov). São Paulo: Editora Hucitec, em 1979; e a 2ª tradução, após 38 anos de discussões sobre a referida obra, com tradução direto do russo original, publicada por Scheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Notas e glossário de Scheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Scheila Grilo. Orelha de Beth Brait. Com autoria de Valentin Volóchinov (Círculo de Bakhtin). São Paulo: Editora 34, em 2017.



APÊNDICE G – ALGUMAS DAS PRINCIPAIS OBRAS DO CÍRCULO BAKHTIANO



APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados(as) responsáveis,

Sua criança está convidada a participar da pesquisa intitulada: “**AS ENUNCIACÕES INFANTIS NA COMPOSIÇÃO CURRICULAR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E A SUAS ARGUMENTAÇÕES**”. Este estudo faz parte da dissertação da mestrandia Flávia Santana Rocha, sob orientação da Professora Doutora Regina Godinho de Alcântara, a ser apresentado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O **objetivo** desta pesquisa é compreender possibilidades e desafios para a consideração das enunciações infantis e das argumentações das crianças na composição curricular de uma Proposta Pedagógica, de um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Serra/ES, buscando a instauração de movimentos de interlocução, no sentido de possibilitar a participação dessas crianças na produção coletiva do documento.

Dentre os **procedimentos** que a pesquisa se propõe, está a promoção de espaços de escuta e diálogo com as crianças matriculadas no Grupo 5, por meio de rodas de conversa, contação de histórias e outros recursos, com intuito de possibilitar a participação na composição coletiva da Proposta Pedagógica (PP).

A participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória e pode ser interrompida a qualquer momento, sem sofrer nenhum dano ou prejuízo à pesquisa. As crianças participantes terão a sua identidade mantida em sigilo, e seus nomes reais não serão divulgados. Serão utilizadas apenas as letras iniciais dos nomes das crianças para referenciá-las em registros e documentos da pesquisa. O nome do CMEI também será mantido em sigilo, garantindo assim o comprometimento ético.

Informamos, também, que esta pesquisa tem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Parecer nº 6.195.609, em 21 de julho de 2023, com amparo da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que protege os participantes da pesquisa. Esta lei respalda sobre o direito à assistência resultante da participação na pesquisa.

A pesquisadora estará presente em todas as etapas da pesquisa, visando a garantia da assistência, caso haja necessidade. Estamos cientes de que toda pesquisa que envolve seres humanos é

passível de **riscos e desconfortos**, portanto, comprometemo-nos garantir a confidencialidade resguardando a identidade da sua criança, durante e após a pesquisa, conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa.

A presença da pesquisadora em campo será informada às crianças. É possível que ocorra algum desconforto das crianças em participar da pesquisa, como exemplo: apresentar timidez ou algum estranhamento, pelo fato de a criança não conhecer quem seja a pesquisadora. A pesquisa será apresentada ao G5 com uma linguagem de fácil entendimento e acessível a todas as crianças. É importante destacar que teremos o cuidado em interferir o mínimo possível em suas atividades escolares, ou seja, os encontros constituídos em movimentos dialógicos serão organizados com horários previamente definidos e planejados em conjunto com o CMEI.

O direito de imagem e de voz da criança será respeitado, principalmente, se a família não autorizar a gravação e a divulgação da imagem e da voz de sua criança; e também, se a criança não se sentir confortável em ter sua imagem e/ou voz divulgada, durante e após a pesquisa. Em relação ao registro de Fotografias e de gravações dos vídeos serão realizadas por meio do aparelho celular da pesquisadora, de acordo com as normas e regulamentações aplicáveis no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e com o consentimento dos responsáveis das crianças e somente utilizados para fins de objetivos acadêmicos. **Os dados produzidos serão arquivados em servidor remoto, sob a responsabilidade da pesquisadora.**

Garantimos que em qualquer etapa deste estudo, a pesquisadora responsável estará disponível para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir.

Sobre os **benefícios da pesquisa**, pretendemos promover espaços de escuta e diálogos para que as crianças argumentem sobre suas vivências educativas na escola. A partir dessas interações, trazer as enunciações infantis para composição da Proposta Pedagógica (PP) do CMEI, valorizando sua participação responsável nesse processo.

Os **resultados da pesquisa** serão divulgados por meio de rodas de conversas e/ou palestras e/ou formações continuadas, artigos científicos e na dissertação. A qualquer momento, durante ou após a pesquisa, é possível solicitar informações sobre a participação da criança e/ou sobre a pesquisa diretamente com a pesquisadora responsável, por meio dos contatos explicitados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em caso de dúvidas e/ou esclarecimentos sobre a pesquisa entrar em contato com a pesquisadora responsável: Flávia Santana Rocha. E-mail: flavia.rocha@edu.UFES.br .

Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa pessoalmente ou pelo correio, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29075-910, Campus Goiabeiras, Sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN/UFES. Pode também acionar este Comitê pelo telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

.....

.....
Consentimento dos responsáveis pelos participantes (Via da pesquisadora)

Eu, _____,
concordo que a criança _____, do
Grupo 5 __, do turno matutino, do CMEI Orlando Miranda de Freitas, participe da pesquisa
“AS ENUNCIÇÕES INFANTIS NA COMPOSIÇÃO CURRICULAR DA PROPOSTA
PEDAGÓGICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E A SUAS ARGUMENTAÇÕES”.

Declaro que recebi as informações sobre o presente documento e que foram esclarecidos pela pesquisadora os termos, condições e procedimentos acima expostos. A participação da criança é voluntária e ela pode desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano ou prejuízo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de igual teor, assinada pela pesquisadora e por mim.

Data: _____, de março de 2024.

Responsável pela criança (ASSINATURA): _____

Pesquisadora Responsável - Flávia Santana Rocha: _____

APÊNDICE I – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ DAS CRIANÇAS



CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO USO DA IMAGEM E VOZ DA CRIANÇA

Eu, _____, responsável pela criança
_____ do **Grupo 5** _____, turno matutino,
participante da pesquisa “AS ENUNCIÇÕES INFANTIS NA COMPOSIÇÃO
CURRICULAR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS SUAS
ARGUMENTAÇÕES”.

() **SIM**, autorizo a gravação e a divulgação, no âmbito da referida pesquisa, da imagem e da voz da criança acima mencionada, somente para fins de objetivos acadêmicos, sem outros fins pessoais e/ou lucrativos.

() **NÃO** autorizo a gravação e a divulgação, no âmbito da referida pesquisa, da imagem e da voz da criança acima mencionada.

Data: _____, de março de 2024.

Responsável pela criança (ASSINATURA): _____

APÊNDICE J – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA CRIANÇAS DO CMEI



G5 MATUTINO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TALE)

OLÁ! MEU NOME É FLÁVIA.
SOU PROFESSORA E
PESQUISADORA.



CONVIDO VOCÊ PARA PARTICIPAR DA
PESQUISA:

“AS ENUNCIACÕES INFANTIS NA COMPOSIÇÃO
CURRICULAR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UM
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS SUAS
ARGUMENTAÇÕES”



AQUI NA SUA
ESCOLA!



VOCÊ QUER PARTICIPAR?



SIM!



NÃO!

NOME DA CRIANÇA: _____