

A PESQUISA-INTERVENÇÃO COMO ESPAÇO DE LUGAR DE FALA PARA CRIANÇAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

Simone Cordeiro Lopes Acelino ¹

Tatiana de Oliveira Guerra ²

Gabriela Fraga de Paula ³

Luciana Lobo Miranda ⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre a pesquisa-intervenção com crianças e o conceito de lugar de fala, destacando a importância de criar espaços em que as vozes infantis sejam ouvidas e consideradas em suas singularidades. Em um contexto pós-pandemia, marcado por desafios socioemocionais no ambiente escolar, compreender como as crianças percebem e expressam suas emoções torna-se fundamental para ampliar a escuta sensível e construir práticas pedagógicas mais acolhedoras. A partir de uma pesquisa-intervenção em andamento com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, este estudo busca analisar como as crianças percebem as práticas de acolhimento e apoio emocional na escola, criando dispositivos que possibilitam a livre expressão de suas experiências. Para fundamentar a discussão, articulam-se os conceitos de lugar de fala (Mombça, 2017) e escuta sensível da infância (Corsaro, 2011), evidenciando como esses referenciais teóricos permitem compreender a criança como sujeito ativo e produtor de sentido em seu meio social. Este estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que integra a pesquisa guarda-chuva "Escola, Promoção de Saúde e Modos de Subjetivação em tempos de pandemia", vinculada ao Laboratório de Psicologia em Subjetividade e Sociedade (LAPSUS) da Universidade Federal do Ceará, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os resultados parciais apontam que a pesquisa-intervenção ao criar um ambiente menos verticalizado, onde a voz da criança é valorizada, se revela um caminho eficaz para valorizar o lugar de fala das crianças no ambiente escolar, permitindo a expressão de suas emoções e vivências em um espaço de escuta ativa. Ao legitimar suas narrativas, a pesquisa amplia a compreensão sobre as experiências infantis e provoca reflexões críticas sobre as práticas escolares e suas implicações para o acolhimento emocional no contexto pós-pandemia.

Palavras-chave: Pesquisa-intervenção, Lugar de fala, Crianças, Pós-pandemia

INTRODUÇÃO

A pandemia pela COVID-19 evidenciou e acentuou desigualdades sociais, políticas e econômicas já existentes em nossa sociedade. As crianças, um dos públicos mais vulneráveis, tiveram sua rotina e desenvolvimento profundamente afetados. Nos anos de 2020 e 2021 as aulas presenciais foram suspensas, a escola precisou se reinventar através do ensino remoto, comprometendo experiências de convívio e interação fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A pandemia produziu profundas transformações no cotidiano

¹ Mestranda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, simonecordeirolopes@gmail.com;

² Mestranda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, tatiana8guerra@yahoo.com.br;

³ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, gabrielafraga@alu.ufc.br

⁴ Professora orientadora: Doutora em Psicologia Pontifícia Universidade Católica - Rio - PUC - RJ, Universidade Federal do Ceará - UFC, luciana.miranda@ufc.br.

escolar, especialmente no modo como as crianças vivenciam suas relações, emoções e processos de aprendizagem. O distanciamento social, a suspensão das aulas presenciais, a perda dos vínculos e a reconfiguração das rotinas de aprendizagem afetaram diretamente o modo como elas se relacionam com a escola e com o outro, trazendo à tona desafios relacionados não apenas à aprendizagem, mas também ao acolhimento emocional e à reconstrução dos vínculos escolares. Com o retorno às aulas presenciais, emergiram novos desafios, exigindo das instituições educativas posturas mais acolhedoras e sensíveis à subjetividade infantil.

Oliveira (2021) analisou os impactos da pandemia nos anos iniciais do ensino fundamental e destacou que as crianças encontraram dificuldades em manter vínculos com a escola durante o ensino remoto. Para além das defasagens de aprendizagem, observou-se um comprometimento significativo da socialização e da dimensão afetiva, em um momento crucial para a construção dos laços com o espaço escolar. Nesse contexto, compreender como as crianças percebem e expressam suas emoções tornou-se essencial para repensar as práticas pedagógicas e os modos de escuta no espaço escolar.

A escuta e o espaço de fala das crianças sobre essa experiência de vida, devem ser valorizados e se constituem como forma de promover a sua cidadania. Embora tenham vivido a experiência da pandemia de forma singular, percebe-se que após o retorno à presencialidade, muitas vezes a infância não foi ouvida sobre seus sentimentos e vivências. Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como as crianças percebem e sentem as práticas de acolhimento e cuidado emocional no espaço escolar. Essa escuta é fundamental para que o processo educativo não se restrinja ao cognitivo, mas inclua a dimensão afetiva, relacional e simbólica da experiência infantil.

Este artigo discute a pesquisa-intervenção como espaço de lugar de fala para crianças, refletindo sobre o potencial dessa abordagem teórico-metodológica na produção de conhecimento com, e não sobre, a infância. A pesquisa-intervenção, ao romper com a lógica da neutralidade, propõe um encontro entre pesquisador e participantes mediado por trocas simbólicas e afetivas, nas quais o conhecimento passa a ser construído no encontro com o campo, onde o saber do outro é visto como constitutivo, como necessário para a condição do ato de pesquisar, (Aguiar & Rocha, 2003; Miranda et al, 2020).

O estudo aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Laboratório de Psicologia em Subjetividade e Sociedade (LAPSUS) da Universidade Federal do Ceará - UFC, que integra a pesquisa-guarda-chuva “Escola, Promoção de saúde e Modos de subjetivação em tempos de pandemia de Covid-19”,

financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e aprovada pela Plataforma Brasil sob parecer de número 4.729.878. Escola, pós-pandemia e promoção de saúde” (CNPq). A investigação foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza e tem como objetivo compreender os sentidos que os estudantes do 5º ano dos anos iniciais atribuem à escola, a partir de suas narrativas, afetos e experiências vividas no contexto pós-pandemia.

Para além da análise das emoções, a pesquisa busca legitimar o lugar de fala das crianças, reconhecendo-as como sujeitos sociais, produtores de sentidos e narrativas sobre si e o mundo (Corsaro, 2011). Ao articular o conceito de lugar de fala (Mombaça, 2017; Ribeiro, 2017) e o de escuta sensível, o artigo propõe repensar as práticas de escuta e de cuidado nas escolas, compreendendo-as como ações políticas e éticas.

PERCURSO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa, sustentada pelos referenciais da Psicologia Social e inspirada em princípios freireanos, que compreendem o ato educativo como prática de liberdade e transformação (Freire, 1992). Tal escolha metodológica se fundamenta na intenção de criar espaços de escuta e expressão em que as crianças possam narrar, sentir e ressignificar suas vivências escolares no contexto pós-pandemia, assumindo-se como sujeitos de fala e produtores de saberes sobre si e sobre o mundo.

A pesquisa-intervenção se insere no campo das metodologias participativas e compreende a produção do conhecimento como um processo coletivo, relacional e ético. Em oposição aos métodos tradicionais, que separam o pesquisador do sujeito pesquisado, a pesquisa-intervenção propõe uma implicação mútua. De acordo com Aguiar e Rocha (2007), essa perspectiva permite que o pesquisador se coloque em movimento junto aos participantes, produzindo sentidos e afetos compartilhados. Essa metodologia, quando aplicada à pesquisa com crianças, favorece o reconhecimento de suas expressões como saberes legítimos, ampliando a compreensão das experiências infantis no contexto escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Fortaleza, situada em um bairro periférico marcado por vulnerabilidades sociais e múltiplas formas de violência urbana, mas também por fortes vínculos comunitários e redes de solidariedade. A escolha da escola se deu por razões éticas e afetivas: uma das pesquisadoras atua na unidade como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilitando o

estabelecimento de um vínculo de confiança com os estudantes e com a equipe escolar, aspecto essencial em pesquisas que envolvem a escuta sensível de crianças.

Participaram do estudo trinta e dois estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 12 anos, que aceitaram voluntariamente participar das atividades. Do total de participantes, 17 eram meninas e 15 meninos. Considerando a autodeclaração racial informada pelos responsáveis, 1 estudante se identificou como branca, 2 como pretas e 29 como pardas. No que se refere à situação socioeconômica, 24 estudantes possuem cadastro no Número de Identificação Social (NIS) e/ou recebem algum tipo de benefício social ofertado pelo governo. A escolha dessa turma foi motivada pelo fato de que esses estudantes iniciaram o processo de alfabetização durante o período de distanciamento social, vivenciando, portanto, experiências singulares de escolarização e socialização. Ao retornar às aulas presenciais, trouxeram consigo marcas emocionais, lacunas de aprendizagem e novas formas de relação com os outros e com a escola.

O caminho metodológico foi construído de forma processual, participativa e aberto à escuta. As crianças foram organizadas em dois grupos, e cada grupo participou de cinco vivências, com duração média de uma hora e trinta minutos. Essas vivências foram concebidas como dispositivos de produção de narrativas e afetos, privilegiando o diálogo, a imaginação e a ludicidade como formas legítimas de expressão infantil.

A primeira vivência, denominada Linha do Tempo da Pandemia, convidou os estudantes a revisitarem suas trajetórias a partir de três momentos: Pandemia, Retorno às Aulas e Hoje. Em grupos, construíram cartazes e compartilharam memórias e sentimentos sobre cada etapa, o que possibilitou reconhecer coletivamente as transformações vividas.

Figura 1 – Linha do tempo da Pandemia construída pelos estudantes



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024)

Na segunda vivência, denominada Diário das Emoções, os participantes customizaram cadernos que passaram a ser utilizados como espaço pessoal de registro de sentimentos, lembranças e reflexões sobre o cotidiano escolar.

Figura 2 - Capas de Diários das Emoções customizados pelas crianças



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024)

A terceira vivência envolveu a criação de uma história coletiva, mediada por uma “sacola surpresa” com imagens, palavras e emojis representando emoções. Essa atividade mobilizou imaginação e cooperação, permitindo que as crianças projetassem e narrassem situações que refletiam seus modos de sentir e compreender a escola.

Figura 3 - Sacola surpresa



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024)

Figura 4 - Histórias coletivas



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024)

A quarta vivência foi composta por uma roda de conversa em que as crianças se apresentaram e expressaram, em poucas palavras, o que gostam na escola, o que as entristece, chateia e o que desejam para esse espaço. Essa escuta favoreceu a expressão de afetos, tensões e desejos que atravessam o cotidiano escolar. Em seguida, realizou-se uma brincadeira do “Sim ou Não”, na qual os estudantes se posicionavam fisicamente diante de afirmações sobre a vida escolar. As justificativas e deslocamentos corporais revelaram diferentes percepções

sobre acolhimento, convivência e medo, permitindo refletir sobre a escola como espaço tanto de escuta quanto de silenciamento.

A quinta vivência, intitulada A árvore da vida escolar, propôs uma síntese simbólica dos encontros anteriores por meio da metáfora da árvore, em que cada parte representava aspectos da experiência escolar: raízes, tronco, galhos, folhas e frutos. A construção coletiva evidenciou a força da escuta simbólica e do uso de metáforas na produção de sentidos das infâncias, integrando emoções, vínculos e expectativas e consolidando o percurso afetivo e reflexivo vivido pelo grupo.

Figura 5 - Construindo a árvore da vida escolar



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024)

Todas as vivências ampliaram os espaços de fala e expressão, abordando acolhimento, a convivência e as formas de apoio emocional oferecidas pela escola, valorizando a escuta das crianças e suas produções. Durante todo o percurso, as pesquisadoras mantiveram um diário de campo, registrando falas, gestos, silêncios e contextos das interações, compreendendo que o sentido da intervenção não estava em corrigir, mas em escutar e significar com as crianças.

As falas das crianças foram transcritas de forma literal, preservando suas expressões e modos próprios de narrar. Para garantir o sigilo e o respeito ético, os nomes foram substituídos por pseudônimos acompanhados da idade. Nos trechos em que as falas expressam sentimentos ou experiências coletivas, optou-se por apresentá-las sem identificação individual, a fim de preservar o caráter grupal das vivências e enfatizar a dimensão compartilhada das emoções produzidas no encontro.

A análise dos dados se deu a partir das narrativas e expressões produzidas nas vivências, buscando compreender como as crianças percebem o acolhimento e o apoio emocional oferecido pela escola. Nesse percurso, a pesquisa-intervenção se configurou como um espaço ético e político de produção de sentidos, no qual as crianças puderam falar de si, do outro e do mundo, afirmando seus lugares de existência e de fala.

ESCOLA, INFÂNCIA E LUGAR DE FALA

O território escola, como instituição de importante função social, produz e socializa conhecimento, lugar de interação e produtora de subjetividade. A escola exerce um papel importante na sociedade. Freire (1997) defendia que a escola deve promover uma educação que capacite os estudantes a compreenderem sua realidade social e a transformá-la. A escola deve formar cidadãos críticos, capazes de questionar as injustiças e lutar por mudanças sociais. Uma escola COM crianças e não somente PARA elas.

Para Vygotsky (2008) o desenvolvimento e a aprendizagem se realizam a partir das interações com o meio físico e social. Observando, experimentando, imitando, recebendo instruções. Para ele, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação da criança, é um espaço para aprendizagem de conceitos científicos e para estimulação de seu desenvolvimento.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) que constitui as diretrizes e linhas de ação básicas do ensino, no estado do Ceará, foi construído a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em sua introdução suscita assegurar o direito de aprender dos estudantes nas instituições educacionais cearenses. Dentro das principais concepções pedagógicas incluídas no documento, o DCRC destaca a concepção de escola como um lugar de interação que favorece o desenvolvimento integral dos alunos e compromete-se com seu direito de aprender e destaca a concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos, que interage e aprende sobre o mundo. (DCRC, 2019) Enfatiza ainda o protagonismo infantil. “Este projeto focaliza a formação integral do aluno e prevê o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, importantes para o enfrentamento dos desafios do século XXI” (p.44) Apesar disso, documentos oficiais frequentemente enfatizam a formação voltada para enfrentamento de desafios, reproduzindo uma lógica individualizada e mercadológica, que se opõe à escola como espaço coletivo de interação.

A Psicologia Social contribui ao estudar a relação entre o indivíduo e a sociedade, considerando o ser humano como um ser relacional, cujas ações e emoções são moldadas por influências sociais, históricas e culturais. Segundo Martín-Baró (2017) argumenta que a psicologia social deve assumir compromisso com a transformação das condições de opressão que afetam a população.

A compreensão da infância como categoria social (Corsaro, 2011) rompe com a visão adultocêntrica que tende a silenciar as crianças ou a interpretá-las apenas como “seres em desenvolvimento”. Escutá-las significa acolher suas formas de estar e narrar o mundo,

reconhecendo que suas experiências têm valor epistêmico e político. A escuta sensível, proposta por Rinaldi (2021), é uma prática de abertura e diálogo, que valoriza o silêncio, a pausa e a diferença como parte do processo comunicativo. Essa escuta implica reconhecer que toda fala é situada, atravessada por afetos e contextos, e que ouvir o outro é também transformar-se na relação.

O conceito de lugar de fala, discutido por Jota Mombaça (2017) e Djanira Ribeiro (2017), emerge como ferramenta crítica para pensar quem tem o direito de falar e ser ouvido. Ribeiro destaca que o lugar de fala evidencia desigualdades históricas e sociais, inicialmente analisadas no âmbito do feminismo negro, mostrando como certos grupos têm suas vozes silenciadas ou deslegitimadas. No contexto desta pesquisa, observa-se um deslocamento desse debate para a infância, especialmente crianças moradoras da periferia de Fortaleza, muitas delas negras, cujas experiências, sentimentos e interpretações também tendem a ser invisibilizados dentro das estruturas escolares e sociais.

Falar a partir de um lugar implica reconhecer as condições históricas, culturais e sociais que moldam as possibilidades de expressão dos sujeitos. No caso das crianças, o adultocentrismo e as hierarquias escolares restringem frequentemente esse direito, tornando essencial a criação de dispositivos que rompam o silêncio imposto e valorizem a escuta ativa. Inspirado no pensamento de Freire (1997), que compreende a escuta como ato ético e político, este estudo reconhece a criança como sujeito de fala, capaz de interpretar e narrar suas próprias experiências escolares e territoriais. Assim, reconhecer o lugar de fala das crianças como legítimo cria abertura para escutar suas emoções e vivências de maneira autêntica, considerando-as agentes sociais ativos e não meramente receptores passivos de normas e expectativas adultas.

Destacamos o que muitos definem como “lugar de fala da criança”. É importante enfatizar o termo dar voz às crianças, pois isso elas já têm. Precisamos fazer com que essa voz seja escutada e ecoe. Mombaça (2017) critica o uso fixo do conceito de lugar de fala, e isso pode ser relacionado ao modo como muitas vezes não se reconhece que as crianças têm suas próprias vozes e formas de interpretar o mundo. O lugar de fala das crianças deve ser reconhecido como válido e autêntico. Discute que o lugar de fala não é um espaço fixo ou essencialista, mas sim uma posição politicamente construída, influenciada por relações de poder. Essa perspectiva pode ser ampliada para compreender como as vozes das crianças são historicamente marginalizadas dentro da estrutura social e institucional, particularmente em contextos escolares. Ao reconhecer o lugar de fala das crianças como legítimo, cria-se uma

abertura para escutar suas emoções e vivências de maneira autêntica, como agentes sociais ativos e não apenas como receptores passivos das normas e expectativas adultas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das materialidades produzidas em cada vivência, das rodas de conversa e dos registros presentes nos diários, percebe-se que, quando aplicada em contextos infantis, a pesquisa-intervenção permite que as crianças sejam reconhecidas não apenas como objetos de investigação, mas como sujeitas ativas na produção do conhecimento. As análises indicaram que a pesquisa-intervenção, por meio das vivências realizadas, ultrapassou o caráter tradicional de coleta de dados: produziu encontros, sentidos e afetos, possibilitando e valorizando o lugar de fala das crianças em suas experiências, reconfigurando as relações escolares e tornando-as mais horizontais, éticas e afetivas.

Os resultados parciais evidenciam que a pesquisa-intervenção se apresenta como um caminho potente para legitimar o lugar de fala das crianças, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social e emocional no pós-pandemia. Ao criar dispositivos de expressão, a pesquisa amplia a escuta e fortalece o vínculo entre escola e estudantes, transformando o cotidiano escolar em espaço de cuidado e produção de sentido.

Nas vivências, emergiram falas que expressaram medo, tristeza, raiva, cansaço, mas também esperança, alegria em estar junto, conforto em poder dividir o que sentiam e alívio ao perceber que outras crianças também vivenciavam dilemas semelhantes. As crianças relembaram o período em que estiveram em distanciamento social na pandemia, relatando suas experiências e sentimentos: “Eu senti muita saudade dos colegas.” (Pedro, 11 anos). “A escola não acabou, só ficou parada por um monte de tempo.” (João, 10 anos). “Eu não gostava de ficar só em casa. Chorava pra vir pra escola.” (Maria, 10 anos). “Eu ficava era na rua. Eu gostava de não ir pra escola.” (Paulo, 10 anos). “Eu podia estar na escola brincando. Ficava em casa trancado.” (Ana, 11 anos). “Assistia aula online pelo celular.” (Mateus, 10 anos). “Eu não tinha internet pra fazer as atividades.” (Marta, 10 anos). À medida que os vínculos foram sendo construídos, as crianças começaram a relatar sobre seu cotidiano na comunidade, seus anseios em relação à escola e passaram a se expressar também por meio dos Diários das Emoções.

Com o fortalecimento da confiança e da presença coletiva nas vivências, outros sentimentos vieram à tona e novos relatos surgiram: “Eu fico triste quando tem tiro e não posso brincar na rua.” “Eu fico com raiva quando a professora briga com a sala toda.” “Eu

fico muito cansado na escola.” Por outro lado, também afirmaram: “Eu gosto quando a gente faz atividade assim porque eu me sinto bem.” “Aqui eu posso falar do que eu sinto de verdade.” O grupo acolheu essas emoções, não no sentido de apagá-las ou oferecer respostas prontas, mas de reconhecê-las como legítimas e pertencentes ao cotidiano infantil no território em que vivem.

Nesse processo, a relação construída entre pesquisadora e crianças não foi neutra, distante ou meramente observacional; ao contrário, constituiu-se como uma presença implicada, disponível à escuta. O ambiente das vivências não se constituiu como um espaço silencioso ou contido, pelo contrário, a presença do balbucio, conversas paralelas, excitação, interrupções, disputas de turno e o desejo de falar “tudo ao mesmo tempo” evidenciam a pulsação viva da infância e a potência do coletivo. O manejo necessário não foi para silenciar, mas para favorecer que elas pudessem se escutar entre si, isto é, um manejo ético do fluxo da fala para que o lugar de fala não se tornasse competição, mas partilha. Neste sentido, a pesquisa-intervenção operou deslocamentos importantes: escutar não foi apenas ouvir o que era dito, mas sustentar uma ética de presença que reconhece que a fala da criança tem valor político, tem densidade existencial e tem efeitos no mundo. A escuta sensível, quando praticada de forma ética e contínua, transforma-se, portanto, em gesto de resistência ao silêncio e à invisibilidade da infância nas políticas educacionais e nas práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que realizar uma pesquisa-intervenção com crianças requer, dentro do contexto pesquisado, a construção de pertencimento, afetividade e segurança. Trata-se de não apenas observá-las, mas construir junto, ampliando a discussão sobre o impacto das intervenções no campo educacional e evidenciando a importância de uma abordagem que não apenas estude o comportamento das crianças, mas atue de maneira consciente nas lutas sociais que permeiam suas vidas.

Ao trazer as crianças para o centro da pesquisa, é fundamental que elas sejam reconhecidas como agentes de suas próprias histórias, com experiências e interpretações que devem ser ouvidas. A experiência vivenciada ao longo desta pesquisa-intervenção reafirma a urgência de reconhecer as crianças como sujeitos de fala, pensamento e criação, cujas vozes precisam ser legitimadas dentro dos espaços escolares. Escutá-las não é apenas um gesto metodológico, mas um ato político e ético, que implica deslocar o olhar adultocêntrico ainda

predominante na escola e abrir brechas para que outras narrativas, as narrativas infantis, possam emergir e produzir sentidos sobre o cotidiano, o aprender e o conviver.

As vivências realizadas mostraram que, quando as crianças são convidadas a expressar suas emoções, lembranças e percepções, elas constroem leituras potentes sobre o mundo que habitam, revelando sensibilidades e modos de resistência diante de contextos marcados por desigualdades e violências. Ao falar de si e do que sentem, as crianças também falam da escola que desejam, daquilo que as acolhe e daquilo que as fere, convocando os adultos a repensarem suas práticas e posturas frente às dimensões afetivas do processo educativo.

Assim, o que se produziu neste percurso foi mais do que um conjunto de atividades: foi a construção de um espaço coletivo de escuta, diálogo e reconhecimento, em que as emoções deixam de ser vistas como fragilidades individuais e passaram a ser compreendidas como experiências compartilhadas e atravessadas por contextos sociais, históricos e políticos.

Reconhecer o lugar à fala das crianças é, portanto, afirmar o direito de existir e de ser ouvido, reconhecendo nelas a potência de refletir, sentir e transformar o mundo e, nesse processo, também transformar a própria escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T.; COSTA, B. Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. *Childhood & Philosophy*, v. 17, p. 1–24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56968>. Acesso em: 20 out. 2025.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARTÍN-BARÓ, I. *Crítica e libertação na psicologia*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MIRANDA, L. L.; GONÇALVES, S. D.; BARROS, E. E. S.; GONÇALVES, L. T. L.; QUEIROZ, A. A. Jovens pesquisadores do cotidiano escolar: uma análise do processo de pesquisa. In: BARROS, J. P. P.; ANTUNES, D. C.; MELLO, R. P. (Orgs.). *Políticas de vulnerabilização social e seus efeitos: estudos do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC)*. v. 1. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2020. p. 264–283.

MOMBAÇA, J. Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala. *Buala*, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/corpo/notas-estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceito-de-lugar-de-fala>. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, M. Implicações da pandemia da Covid-19 nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo baseado em relato de experiência numa escola municipal de Fortaleza. 2024. Tese (Doutorado em [Curso]) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://www.uece.br/ppcclis/home/servicos-e-informativos/bancas-qualificacao-defesas/doutorados/>. Acesso em: 20 out. 2025.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. *Documento Curricular Referencial do Ceará*. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação, 2019.

ROCHA, M. L. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 23, n. 4, p. 64–73, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/>. Acesso em: 30 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.