

O que pode uma pergunta? Notas sobre uma experiência de pesquisa com crianças

What can a question do? Notes on a research experience with children

¹ Carolina Ribeiro Cardoso  

RESUMO

Este ensaio retoma uma experiência pedagógica desenvolvida em 2018 com turmas do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública vinculada à rede federal de ensino. Inspirada na pedagogia da pergunta de Paulo Freire e Antonio Faundez, a proposta tomou as perguntas das crianças como ponto de partida para percursos de pesquisa construídos em torno de temas de seu interesse. Anos depois, a revisão de oito cadernos de pesquisa e outros materiais escritos e gráficos preservados daquele processo permite recuperar aspectos de uma experiência escolar e, nela, os modos como as crianças perguntavam, elaboravam hipóteses, buscavam explicações e compartilhavam suas descobertas. Essa retomada possibilita refletir sobre as relações entre ensino, pesquisa e produção do conhecimento na escola, evidenciando a potência investigativa das crianças e as possibilidades do ensino com pesquisa nos anos iniciais da escolarização. Atravessado pela experiência da maternidade, o ensaio reafirma a importância de criar espaços em que a curiosidade, o diálogo e a investigação possam constituir princípios do trabalho pedagógico e do direito das crianças ao conhecimento.

Palavras-chave: pedagogia da pergunta. ensino com pesquisa. infância. anos iniciais do ensino fundamental.

Abstract

This essay revisits a pedagogical experience developed in 2018 with third-grade elementary school students at a public school within the Brazilian federal education system. Inspired by Paulo Freire's and Antonio Faundez's pedagogy of questioning, the project took children's questions as a starting point for research pathways built around topics of their own interest. Years later, revisiting eight research notebooks and other written and graphic materials preserved from that process makes it possible to recover aspects of a school experience and, within it, the ways in which the children asked questions, formulated hypotheses, sought explanations, and shared their discoveries. It is from this return that the essay reflects on the relationships between teaching, research, and knowledge production in school, highlighting children's investigative potential and the possibilities of research-based teaching in the early years of schooling. Shaped by the experience of motherhood, the essay reaffirms the importance of creating spaces in which curiosity, dialogue, and inquiry can become guiding principles of pedagogical work and of children's right to knowledge.

Keywords: pedagogy of questioning. research-based learning. childhood. early years of elementary education.

¹ Doutora em Educação. Docente da área de Didática do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (FO-PPE/UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

1 UMA EXPERIÊNCIA GESTADA NO TEMPO

Este texto nasce de uma experiência que não se tornou escrita no momento em que foi vivida. Há alguns anos, ainda como professora da educação básica, desenvolvi com crianças do terceiro ano do ensino fundamental uma proposta pedagógica orientada pela curiosidade e pela pesquisa, inspirada na pedagogia da pergunta freireana. Reconheci a potência do trabalho construído e guardei alguns dos registros produzidos, como cadernos de pesquisa e materiais elaborados pelas crianças ao final do ano, nos quais registravam, por meio da escrita e de desenhos, suas impressões sobre as atividades desenvolvidas². A intenção era escrever sobre esse percurso, mas as demandas da docência acabaram adiando sua transformação em texto.

Pouco tempo depois, passei a atuar no ensino superior. Entre as demandas daquele novo momento profissional e pessoal, a escrita deste artigo acabou ficando em suspenso. Ainda assim, aqueles registros produzidos pelas crianças nunca deixaram de me acompanhar e, ao longo dos anos, voltavam às minhas aulas de Didática no curso de Pedagogia, especialmente quando discutíamos a pedagogia da pergunta e o ensino com pesquisa como possibilidade metodológica nos processos de ensino-aprendizagem.

A chamada para este dossiê, voltada a pessoas que gestaram, acabou se tornando para mim um convite à escrita dessa experiência. Hoje, atravessada pela maternidade, percebo nesse retorno uma forma de reencontro com a infância, com a curiosidade das crianças e com as perguntas que elas fazem sobre o mundo. Percebo também que esse reencontro ocorre em um momento de minha trajetória docente e investigativa marcado pelo diálogo com abordagens críticas da Didática, especialmente com a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (DMCE), a partir das reflexões de Selma Garrido Pimenta (2023). Embora essa formulação teórica ainda não integrasse meu repertório quando a experiência foi realizada, ela me oferece hoje referências importantes para compreender esse percurso à luz dos princípios da DMCE, especialmente o ensino com pesquisa, o diálogo crítico, as redes de saberes e a práxis docente.

A compreensão da pesquisa como princípio educativo permanece atual no campo educacional e encontra continuidade em estudos desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental, como os de Neubert (2019) e Silva, Simões e Ovigli (2020). Neste ensaio, Paulo Freire e Antonio Faundez (2017), Pedro Demo (2002) e Selma Garrido Pimenta (2023) constituem as principais referências teóricas, articulando, respectivamente, a pedagogia da pergunta, a pesquisa como princípio científico e educativo e a perspectiva da DMCE.

A experiência vivida em 2018 não foi concebida como uma pesquisa acadêmica. Por essa razão, não houve submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa nem procedimentos de consentimento específicos para a realização de uma pesquisa naquele momento. Os registros foram produzidos no próprio desenvolvimento da proposta pedagógica e preservados por mim ao longo dos anos. Para a elaboração deste ensaio, revisitei os oito cadernos de pesquisa que preservei e as fichas de avaliação da experiência, considerando os textos e desenhos produzidos pelas crianças nesses materiais. Essa releitura, em diálogo com minhas memórias e com as questões que hoje orientam meu olhar sobre o percurso vivido, permitiu selecionar episódios e produções tendo como critérios a recorrência, a exemplaridade e a pertinência aos argumentos desenvolvidos. Os materiais apresentados no texto foram anonimizados, de modo a preservar a identidade das crianças, e os episódios e produções selecionados são mobilizados como vestígios da experiência, conferindo concretude às reflexões desenvolvidas sobre o trabalho de pesquisa com as crianças.

É desse lugar que esta narrativa se constrói, no exercício praxiológico de retomar uma experiência vivida para refletir sobre ela e reinterpretá-la à luz de referenciais que passaram a constituir meu horizonte de reflexão sobre a docência. Nesse movimento, aproximo-me da compreensão de práxis presente em Pimenta (2023),

2 Ao final do ano letivo de 2018, oito crianças optaram por deixar seus cadernos de pesquisa comigo, e eu os preservei como registros da experiência; as demais levaram seus cadernos para casa. Também preservei as fichas de avaliação da experiência, preenchidas por todas as crianças participantes.

entendendo que a reflexão teórica sobre as práticas educativas pode contribuir para sua ressignificação e para a criação de novas possibilidades de atuação docente. O texto assume, assim, uma forma ensaística e toma os materiais produzidos pelas crianças como ponto de partida para pensar as relações entre ensino, pesquisa e produção do conhecimento na escola.

2 ANTES DAS RESPOSTAS, HAVIA PERGUNTAS

A proposta pedagógica aqui retomada foi desenvolvida em 2018, com turmas do terceiro ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Naquele momento, participava de uma experiência de pluridocência nos anos iniciais, em que as professoras pedagogas assumiam diferentes áreas do conhecimento do currículo. Eu era responsável pela área de Ciências Humanas e da Natureza e atuava com três turmas do terceiro ano, cada uma composta por 25 estudantes. Foi nesse contexto, no trabalho com essa área do conhecimento, que desenvolvi uma proposta inspirada na pedagogia da pergunta, especialmente nas reflexões de Paulo Freire e Antonio Faundez (2017).

O primeiro movimento da proposta consistiu em discutir a própria ideia de ciência. Conversávamos sobre o que caracteriza uma pesquisa e sobre como a ciência pode ampliar nosso olhar sobre o mundo que habitamos. As crianças associavam a ciência sobretudo às ciências da natureza, especialmente à biologia, à física e à química, e a imagens de laboratórios cheios de tubos de ensaio, misturas químicas e explosões. Aos poucos, fomos ampliando essa compreensão e discutindo também as ciências humanas, como a antropologia, a filosofia e a sociologia, reconhecendo que diferentes campos produzem conhecimentos a partir de formas distintas de investigar o mundo.

Essa compreensão aparecia também nos registros produzidos pelas crianças. Na Figura 1, uma criança representa uma paisagem observada por meio de uma lupa e atravessada por um ponto de interrogação. O desenho sugere a relação entre olhar atentamente para o mundo, ampliá-lo e interrogá-lo, aproximando a pergunta da própria ideia de investigação.

Figura 1 – Representação da pergunta como forma de investigar o mundo



Fonte: Acervo da autora, composto por registros produzidos pelas crianças.

Outro momento importante do trabalho foi discutir com as crianças quem são as pessoas que fazem pesquisa. Quando perguntava sobre quem produzia ciência, a figura do cientista aparecia ligada a imagens bastante estereotipadas: homens de jaleco branco, usando óculos e com cabelos despenteados. A partir dessas conversas, conhecemos também trajetórias de mulheres cientistas de diferentes áreas, ampliando a compreensão sobre quem pode produzir conhecimento e sobre a diversidade de sujeitos que participam da ciência. As conversas aju-

davam as crianças a perceber que a ciência não pertence apenas aos laboratórios e às universidades e que a pesquisa pode assumir diferentes formas e níveis de complexidade. Nesse processo, as próprias crianças passaram a se reconhecer como pesquisadoras, capazes de investigar questões sobre o mundo e produzir conhecimentos também no espaço da escola.

Inspirada em Freire e Faundez (2017), fui construindo práticas que se contrapusessem àquilo que os autores identificam como uma educação centrada na resposta. Considerando os modos como a escola tradicionalmente organiza o conhecimento, o estudante se acostuma a responder perguntas previamente formuladas pelos professores e professoras, enquanto a curiosidade e a elaboração de perguntas próprias acabam sendo progressivamente silenciadas. É nesse sentido que Freire e Faundez (2017, p. 67) discutem a “castração da curiosidade”, ao afirmarem que “o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada!”. Em contraposição a essa perspectiva, os autores defendem uma pedagogia da pergunta, partindo do pressuposto de que todo o conhecimento começa pela pergunta e que “o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar” (2017, p. 67, grifos do original).

Essa perspectiva também dialoga com as discussões de Pedro Demo em torno do educar pela pesquisa e da pesquisa como princípio educativo e científico. Para o autor, “a criança é, por vocação, um pesquisador pertinaz, compulsivo”, embora a escola muitas vezes acabe dificultando essa potência investigativa ao privilegiar “disciplina, ordem, atenção subserviente e imitação do comportamento adulto” (Demo, 2015, p. 14). Na mesma direção, argumenta que a pesquisa não deve permanecer restrita às universidades, pois “a curiosidade criativa [...] é possível na escola básica” (2002, p. 10). Pesquisar implica, assim, questionar, descobrir e criar, constituindo-se como um “diálogo inteligente com a realidade” (2002, p. 37).

Nesse contexto, propus às crianças a elaboração de perguntas ligadas a curiosidades reais sobre o mundo. Cada uma deveria formular uma pergunta cuja resposta ainda não soubesse, mas que tivesse vontade de compreender melhor. Conversamos também sobre diferentes formas de buscar respostas, reconhecendo que pesquisar não significava apenas encontrá-las prontas, mas fazer perguntas, levantar hipóteses, ouvir outras pessoas e buscar caminhos possíveis para compreender aquilo que despertava curiosidade. A partir dessas perguntas, começamos a organizar o caderno de pesquisa.

3 DAS PERGUNTAS À PESQUISA

As 75 crianças das três turmas receberam um pequeno caderno, em formato A5, destinado exclusivamente às atividades de pesquisa. Diferente dos demais cadernos utilizados nas atividades escolares, ele reunia perguntas elaboradas pelas próprias crianças, respostas construídas ao longo das pesquisas e outras curiosidades que surgiam em diferentes situações da vida cotidiana. Nem todas as perguntas precisavam ser imediatamente respondidas: algumas permaneciam registradas no caderno, retomadas mais tarde ou compartilhadas com a turma. Sustentar o exercício de perguntar também fazia parte da proposta.

Semanalmente, duas perguntas elaboradas pelas próprias crianças eram coladas nos cadernos e levadas para casa para serem investigadas. Nas aulas seguintes, as respostas encontradas retornavam ao grupo e compunham os momentos de conversa e socialização das pesquisas. Ao longo desse processo, os cadernos tornaram-se parte da rotina investigativa da turma e apareceram também em desenhos produzidos pelas crianças.

Desde o início, alguns combinados foram estabelecidos com a turma. Um deles dizia respeito à própria elaboração das perguntas: as crianças não poderiam perguntar ao colega o que ele “quis dizer” depois de ler a questão escrita no caderno. A intenção era que tentassem compreender a pergunta tal como ela havia sido formulada, percebendo também a importância de elaborar perguntas suficientemente claras para quem as receberia. Em

muitos casos, isso levava as próprias crianças a reformular perguntas, acrescentar detalhes ou repensar modos de escrever aquilo que desejavam investigar.

Em certa ocasião, um estudante formulou a pergunta: “Como funciona a energia?”. Ao longo da semana, diferentes colegas buscaram respostas para a questão. No dia de socialização das pesquisas, começaram a aparecer explicações bastante variadas: uma criança falou sobre energia nuclear; outra explicou a energia produzida pelos alimentos no corpo humano; outra trouxe exemplos de energia eólica; enquanto uma colega associou a pergunta às energias dos cristais e às suas propriedades espirituais. Enquanto os colegas apresentavam suas respostas, o estudante que havia formulado a pergunta começou a demonstrar certo incômodo.

Quando perguntei o que estava acontecendo, ele respondeu: “Não é essa energia que eu quero saber”. Aos poucos, fomos conversando coletivamente sobre aquilo que ele pretendia perguntar: queria compreender como funcionava a energia elétrica quando apertávamos o interruptor e a lâmpada acendia. A discussão que se abriu a partir daí nos levou a pensar sobre a própria elaboração das perguntas. As diferentes respostas não estavam “erradas”, mas respondiam a sentidos distintos produzidos por uma pergunta muito ampla, o que permitia às crianças perceber que formular uma pergunta exige clareza sobre aquilo que se deseja investigar e que perguntar também se aprende.

Essa compreensão, orientada pelas reflexões de Freire e Faundez, permitia reconhecer que uma pergunta não precisa surgir pronta ou perfeitamente formulada para se tornar potente no processo de investigação. Para os autores, o educador não deve “castrar a curiosidade do educando”, nem desrespeitar uma pergunta por considerá-la ingênua ou mal formulada. Seu papel é ajudar a criança a refazê-la, aprendendo, nesse processo, a perguntar melhor (Freire; Faundez, 2017, p. 70).

Outro aspecto importante do trabalho dizia respeito às formas de buscar respostas. Conversamos sobre diferentes possibilidades de pesquisa e sobre aquilo que chamávamos de fontes. As crianças poderiam conversar com familiares, entrevistar outras pessoas, pesquisar em livros, revistas, vídeos e materiais disponíveis na internet, ou mesmo registrar suas próprias hipóteses sobre o tema investigado. A ideia de hipótese era trabalhada como uma primeira possibilidade de explicação diante de uma pergunta ainda sem resposta definida.

Essa discussão buscava ampliar a compreensão de pesquisa para além da reprodução de respostas prontas. Conversávamos sobre a necessidade de compreender aquilo que se lia, comparar informações e, quando necessário, procurar outra fonte ou pedir ajuda a alguém. Em um dos registros produzidos pelas crianças, uma estudante relatou que havia recebido a pergunta “Do que é feito o magma?”. Segundo ela, a primeira tentativa de pesquisa aconteceu na internet, mas a resposta encontrada parecia difícil de compreender. “Mas aí eu lembrei que a gente podia pesquisar perguntando para os outros e eu perguntei pra minha mãe”, escreveu ao explicar como buscou outras formas de entender a questão.

Aos poucos, as próprias crianças passaram também a brincar com a ideia de fonte e autoria das respostas. Em alguns registros apareciam indicações como “fonte: minha cabeça” ou até “www.minhahipote-se.com.br”, numa mistura entre humor, imaginação e apropriação dos modos de funcionamento da pesquisa. Em outros momentos, surgiam referências a familiares, livros, vídeos e sites da internet. A possibilidade de pesquisar em diferentes lugares fazia parte da proposta pedagógica e buscava ampliar a compreensão das crianças sobre os diferentes modos de construção de saberes.

Sem desconsiderar a importância do conhecimento científico, conversávamos sobre o fato de que os saberes também se constroem em outros espaços da vida social, nas experiências cotidianas, nas relações familiares, nas observações e nas diferentes formas de interpretar o mundo. Em diálogo com Freire e Faundez, partíamos da compreensão de que o conhecimento não está pronto, mas se constrói na investigação e

na troca com os outros. Como afirmam os autores, “eu talvez tenha parte da verdade, não a tenha em sua completude, parte dela está com você – procuremo-la juntos” (2017, p. 63).

Ao longo do processo, os cadernos passaram a reunir respostas, hipóteses, novas perguntas e diferentes formas de elaboração das investigações realizadas pelas crianças. Embora os desenhos não fossem uma exigência da proposta, muitas crianças passaram a utilizá-los junto às respostas escritas. Em alguns casos, os desenhos revelavam elementos que não estavam explicitados nos textos, trazendo outras pistas sobre os modos como as crianças elaboravam explicações acerca dos temas investigados.

A Figura 2 apresenta um exemplo dessa articulação. Ao responder à pergunta “Por que as ruas alagam?”, uma estudante escreveu que os alagamentos acontecem quando a chuva é muito forte e os bueiros não conseguem escoar toda a água. No desenho, porém, a explicação ganha novos contornos: a criança representa casas localizadas em diferentes pontos do relevo, mostrando que aquelas construídas em áreas mais baixas seriam mais afetadas pela chuva do que as situadas em locais elevados. A representação sugere uma compreensão que extrapola a explicação escrita e incorpora elementos relacionados à ocupação do espaço e ao relevo.

Figura 2 – Representação infantil sobre as causas dos alagamentos



Fonte: Acervo da autora, composto por registros produzidos pelas crianças.

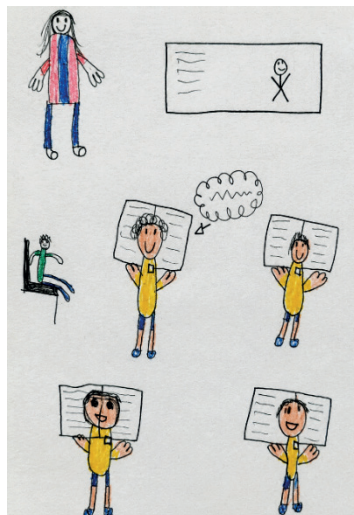
Os cadernos de pesquisa também se constituíam como espaços de diálogo entre as crianças. Ao responder às questões formuladas pelos colegas, nem sempre encontravam as informações que procuravam. Em um dos cadernos, diante da pergunta sobre qual teria sido o primeiro tsunami da história, uma estudante escreveu: “Desculpa, amiga, mas não consegui achar a sua resposta. O que eu achei foi isso...”, compartilhando então informações sobre aquele que teria sido o maior tsunami já registrado. Em outra situação, ao responder à pergunta “Por que as pessoas morrem?”, uma criança registrou em letras maiúsculas: “ATENÇÃO: esta resposta é filosófica e por isso ela não está comprovada”, apresentando em seguida sua própria hipótese para a questão. Registros como esses sugerem que as investigações não se limitavam à busca de respostas, mas também envolviam trocas entre os colegas e a explicitação dos limites daquilo que conseguiam encontrar ou elaborar.

4 ENTRE PERGUNTAS E RESPOSTAS

Os cadernos de pesquisa, levados pelas crianças para casa ao longo da semana, retornavam depois para o espaço coletivo da turma, onde as respostas encontradas eram compartilhadas e problematizadas. Parte impor-

tante da proposta acontecia nessas socializações, nas quais as pesquisas eram discutidas coletivamente, como mostra o desenho produzido por uma das crianças apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Representação das conversas sobre as pesquisas



Fonte: Acervo da autora, composto por registros produzidos pelas crianças.

Nessas socializações, conversávamos sobre os caminhos percorridos nas pesquisas, as fontes utilizadas e as diferentes respostas encontradas para uma mesma pergunta. As crianças aprendiam também a ouvir as respostas dos colegas, identificar aproximações e divergências e justificar seus pontos de vista. Muitas vezes, as diferenças entre as respostas produziam dúvidas e tensionamentos. Uma das perguntas elaboradas pelas crianças foi: “Por que existem menos índios do que portugueses?”. Durante a socialização das respostas, uma estudante questionou a própria formulação da pergunta: “Menos índios aonde?”. Em seguida, argumentou que em uma aldeia indígena poderia haver mais indígenas do que portugueses. A conversa deslocou a discussão da busca imediata por uma resposta para a própria elaboração da pergunta, permitindo que as crianças percebessem como determinadas perguntas também carregam pressupostos e generalizações nem sempre explicitados por quem pergunta.

Em outra situação, uma estudante perguntou: “Por que os homens são diferentes das mulheres?”. As respostas trazidas pelas crianças mobilizavam diferentes interpretações: algumas se concentravam em aspectos biológicos e anatômicos; outras recorriam a características associadas aos comportamentos, emoções e aparências. Surgiam afirmações como “as mulheres choram mais”, “os homens são mais fortes” ou “homens têm cabelo curto e mulheres têm cabelo comprido”. As próprias crianças, porém, começavam a confrontar essas explicações: uma estudante observou que sua mãe tinha cabelo curto; outra comentou que conhecia homens de cabelo comprido; outra questionou ainda a ideia de que a força física fosse exclusiva dos homens. Aos poucos, a conversa fazia emergir discussões sobre diferenças biológicas, construções sociais e estereótipos de gênero presentes no cotidiano das crianças.

As discussões em torno da teoria da evolução também produziram momentos de tensão e negociação entre diferentes formas de compreender a origem da vida humana na Terra. Ao perguntar se “a evolução dos homens começou com os chimpanzés ou com os macacos pequenos”, um estudante partia do pressuposto de que os seres humanos haviam surgido por um processo evolutivo. Durante as socializações, porém, algumas crianças afirmavam que “Deus criou as pessoas”, retomando explicações religiosas compartilhadas pelas famílias. Em determinado momento, um estudante tentou conciliar as diferentes interpretações afirmando que “Deus fez os macacos e depois os macacos foram se transformando nos homens”.

As divergências entre as respostas produziam comparações e tentativas de defender diferentes pontos de vista. Algumas crianças insistiam que suas respostas estavam “certas”, enquanto outras procuravam convencer os colegas de suas interpretações. Nessas situações, surgiam perguntas como: “Mas qual é a resposta verdadei-

ra?”. Muitas vezes, as crianças dirigiam essa pergunta a mim, como se coubesse à professora indicar qual das respostas estava correta e encerrar a discussão. Em vez de assumir o lugar de quem detém a verdade, eu buscava problematizar com a turma os diferentes modos de produção do conhecimento e os campos aos quais determinadas respostas estavam vinculadas.

Ao discutir a origem da vida, por exemplo, apareciam explicações relacionadas à teoria da evolução e outras ligadas às crenças religiosas das famílias, provocando conflitos. Algumas crianças permaneciam desconfortáveis diante da impossibilidade de estabelecer uma única resposta definitiva. Em um dos registros produzidos ao final da vivência, uma estudante retomou a pergunta “Como o mundo nasceu sem Deus?” e escreveu: “desculpa falar, mas essa pergunta realmente ofendeu a minha religião, mesmo que a escola não seja religiosa”.

O registro chama atenção para o fato de que a própria pergunta continha uma afirmação implícita: para a criança que a elaborou, a criação do mundo por Deus parecia constituir uma explicação conhecida, enquanto a curiosidade se dirigia à possibilidade de compreender outras formas de explicar sua origem. O episódio mostra como determinadas perguntas não mobilizam apenas explicações sobre o mundo, mas também crenças, pertencimentos e modos de compreender a experiência religiosa.

As experiências vividas ao longo das socializações mostravam, assim, que perguntar não significava apenas buscar uma resposta, mas sustentar um processo de investigação no qual diferentes explicações podiam ser confrontadas, reformuladas e aprofundadas. As perguntas das crianças abriam caminhos diversos para a produção de conhecimento e também revelavam os pressupostos, crenças e limites presentes nesse processo.

5 O QUE PODE UMA PERGUNTA?

Uma pergunta pode mobilizar a curiosidade, deslocar certezas e provocar outras perguntas. Pode sustentar investigações, possibilitar descobertas e abrir caminhos para a compreensão do mundo. Pode, ainda, organizar o trabalho pedagógico, fazendo da pesquisa uma dimensão constitutiva da vida escolar. Quando a pergunta ocupa esse lugar na escola, ensino e pesquisa tornam-se indissociáveis. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Trabalhar com as perguntas das crianças implica reconhecer a curiosidade como potência pedagógica. Ao final da proposta, uma estudante escreveu: “para ser cientista precisa ser curioso”. A frase, aparentemente simples, explicita a relação entre curiosidade e investigação e revela a potência dessa relação nos processos de ensino-aprendizagem, aproximando-a da passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, tal como compreendida por Freire.

Ao mesmo tempo em que se mostrou potente, essa experiência não foi simples de realizar no cotidiano escolar. Acolher as perguntas, problematizá-las, acompanhar as buscas e discutir as respostas encontradas exigia um tempo que nem sempre coincidia com o ritmo das atividades e com as urgências do currículo. Muitas vezes, era preciso desacelerar, permanecer na pergunta, ouvir o que as crianças pensavam, confrontar diferentes explicações e permitir que novas questões surgissem. Anos depois, ao retomar os registros, reencontro uma prática cujo valor e potência já reconhecia, mas que hoje posso olhar a partir do lugar que ocupo como professora de Didática e formadora de professores e professoras, mulher trabalhadora e mãe.

É desse lugar, entre o que foi vivido e o que hoje posso dele recuperar e interpretar, que reconheço também os limites desta escrita. Trata-se de uma prática pedagógica situada, realizada em 2018 e retomada anos depois a partir dos materiais que foram preservados. Esses materiais correspondem apenas a uma parte dos registros produzidos naquele momento e, por isso, não permitem recuperar integralmente o percurso. Ainda assim, a escrita possibilita lançar um novo olhar sobre essa experiência, reconhecendo a atualidade das questões que ela coloca para o trabalho de pesquisa com crianças.

Os registros preservados permitem dar visibilidade às perguntas e aos modos de investigar construídos pelas crianças, conferindo concretude à prática aqui retomada. A partir deles, reafirmo a importância de que as perguntas encontrem lugar nos processos de ensinar e aprender. É essa a escola que desejo para meu filho e para todas as crianças: uma escola em que possam vivenciar a curiosidade, a pergunta e a pesquisa como parte da experiência de aprender; uma escola capaz de se deslocar da pedagogia da resposta e se abrir à pedagogia da pergunta.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

NEUBERT, Caroline Guião Coelho. **Investigar, registrar e compartilhar: a iniciação à pesquisa e a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214574>. Acesso em: 13 set. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional crítico-emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. In: LONGAREZI, Andréa; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 279-323.

SILVA, Diego Gerônimo; SIMÕES, Regina Maria Rovigati; OVIGLI, Daniel Bovolenta. Pesquisa escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem os professores? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e224517, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698224517>.