

**UM DIÁLOGO CRÍTICO SOBRE EDUCAÇÃO, CRIANÇAS E PESQUISAS
RECENTES**

***A CRITICAL DIALOGUE ON EDUCATION, CHILDREN AND RECENT
RESEARCH***

Cristiele Borges dos Santos
cristiele.santos1311@unilasalle.edu.br
Mestranda em Educação
Universidade La Salle

Natália de Borba Pugens
natalia.pugens1147@unilasalle.edu.br
Mestranda em Educação
Universidade La Salle

Bernadeth Vital Avelino Filha
bernadeth.202010188@unilasalle.edu.br
Mestranda em Educação
Universidade La Salle

Elaine Conte
elaine.conte@unilasalle.edu.br
Doutora em Educação
Universidade La Salle

Resumo

O ensaio apresenta diálogos sobre a tríade educação, crianças e pesquisa, apoiando-se em pensadores como Walter Benjamin (1985), Charlot (2006), Faria, Demartini e Prado (2009) com interfaces de estudos recentes. Tem como objetivo buscar uma aproximação crítica sobre os estudos e pesquisas *em educação e sobre educação e os relatos de crianças e sobre crianças*. Trata-se de explanar algumas questões acerca de diferentes linguagens na educação que produzem redes de aprendizagens, afetos e sensibilidades narrativas no contexto educativo, potencialmente rico da Educação Infantil, com experiências, suposições filosóficas e pedagógicas sobre o trabalho de documentação pedagógica com crianças. Concluímos que se faz necessário uma discussão relacionada ao rigor dos estudos relacionados à cultura da infância e Educação Infantil produzindo outros olhares, ações e interpretações dos processos pedagógicos.

Palavras-chave:Educação. Crianças. Infâncias.

Abstract

The essay presents dialogues about the education, children and research triad, relying on thinkers like Walter Benjamin (1985), Charlot (2006), Faria, Demartini and Prado (2009) with interfaces of recent studies. It aims to seek a critical approach to studies and research in education and education and the reports of children and about children. It is about explaining some questions about different languages in education that produce networks of learning, affections and narrative sensibilities in the educational context, potentially rich in Early Childhood Education, with experiences, philosophical and pedagogical assumptions about the work of pedagogical documentation with children. We conclude that it is necessary to have a discussion related to the rigor of studies related to childhood culture and early childhood education, producing other perspectives, actions and interpretations of the pedagogical processes.

Keywords:Education. Children. Childhoods.

INTRODUÇÃO

Os temas relacionados à infância, criança e educação tem se tornado destaque nas pesquisas e debates atuais, especialmente a documentação pedagógica como narrativa peculiar na Educação Infantil (SIMIANO, 2018; SANTOS, 2018; SANTOS; OLIVEIRA E SILVA, 2016). Cada um de nós tem marcas específicas de linguagem, histórias de vida e experiências comunicáveis que nos levam a focar mais algumas questões e menos outras (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009). Por essa razão, ao escrevermos sobre educação fazemos algumas escolhas bem pontuais e justificáveis a seguir. Objetivamos apresentar principalmente as ideias de Charlot (2006), que problematiza as pesquisas e estudos *em educação e sobre educação*, dialogando com os estudos de Faria, Demartini e Prado(2009), que trazem

metodologias e *relatos de crianças e sobre crianças*. Tais interlocuções abrem possibilidades de reflexão sobre “quais fios tramam a documentação pedagógica? O que sustenta esse tecido narrativo?”, no sentido de oferecer itinerâncias formativas e implicações teórico-práticas à construção de um diálogo crítico-investigativo com a Educação Infantil (SIMIANO, 2018, p. 166).

A abordagem desse tema pelo viés da pesquisa com crianças vem ao encontro do interesse em estudar a temática além da necessidade de se abordar estudos com rigor científico e qualidade relacionados à cultura da infância e aos profissionais da Educação Infantil. O estudo apresenta uma revisão de literatura com base nos pressupostos de Charlot (2006) e nos estudos de Faria, Demartini e Prado (2009) para circunscrever a temática da pesquisa com crianças para o fazer investigativo do processo educativo de constituir-se humano, em consonância com a própria história e o contexto cultural do qual emergem. Nesse contexto, há uma tentativa de aproximar as ideias com a experiência de narrar a vida na docência que se assemelham com outros atores. Ainda, tecemos ao longo desse trabalho algumas reflexões com base em Walter Benjamin (1985) que justifica o valor da educação na capacidade de tomar posição para se manifestar, ou seja, a validade de educar as novas gerações implica uma formação para a autonomia de ação e experiência no mundo, que enfrente as violências, as desigualdades sociais e as intolerâncias vigentes.

A abordagem hermenêutica serve de referência para a realização da pesquisa, visto que ela permite não só compreender e interpretar as pesquisas dos cientistas desse campo, mas também nos possibilita dialogar com as contradições, as conexões e as divergências dos textos para potencializar novos olhares para o presente e o futuro da educação. Para pensarmos a educação hoje, precisamos resistir à velocidade das tecnologias digitais que nos atropela e nos atrapalha com os imediatismos da própria tecnicidade

operacional e assim se sobrepõe às experiências do corpo, da arte, do pensamento e de outras linguagens. A hermenêutica está dirigida, fundamentalmente, à interpretação e à compreensão de textos em suas entrelinhas históricas e contextuais, ou seja, “a compreensão é a base da interpretação. Interpreta-se conforme se compreende o mundo, os textos, as ações. Nesse caso, não se considera qualquer interpretação ou uma mera teoria da interpretação” (BOMBASSARO et al., 2014, p. 108-109). Também, se faz necessário que tudo o que buscamos e interpretamos faça sentido para nós mesmos em meio às crises da linguagem, da condição humana e da própria natureza humana. Afinal de contas, “nossas reflexões sempre nos levaram a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete” (GADAMER, 2005, p. 407). Diante disso, o diálogo e a aproximação processual com os estudos e pesquisas em educação e os relatos de professores nas ações com as crianças se torna importante para a realização de uma pesquisa hermenêutica, já que desejamos ir além do que está embutido nos textos, mas buscar novas reelaborações do trabalho educativo por meio do encontro com o outro em outras linguagens, refletindo sobre a própria experiência. A partir disso, delimitamos algumas questões norteadoras para o presente estudo: Fazemos pesquisa em educação ou sobre educação? De que forma mobilizamos os relatos nas aprendizagens em comunicação, com crianças ou sobre crianças? Como é vista a educação e de que forma podemos potencializar e estimular o outro com histórias e diferentes experiências de aprendizagem?

O QUE É EDUCAÇÃO?

Para Charlot(2006, p.15), “[...]a educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular”. Quando falamos ou escrevemos sobre educação estamos construindo essas pesquisas junto com a experiência de narrar a vida na docência do ensino, derivadas de outras subjetivações e até definições de profissionais de outras áreas. O problema é que todos pensam saber muito de educação na vida em sociedade quando, na verdade, quem deveria assumir esta posição é o profissional que trabalha e investiga nesse campo de experiência. Nesse sentido, Charlot (2006) coloca a educação como um *campo mestiço*, um campo normatizado externamente e postivo, que ainda não consegue consolidar-se como uma ciência capaz de se fortalecer com as leituras, as manifestações da área e as referências das pesquisas em educação. Em suas palavras,

[...] um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. Portanto, por definição, é uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos. Ela não tem e jamais terá a aparente pureza e clareza da sociologia ou da psicologia. (CHARLOT, 2006, p.9).

Para Charlot (2006), quem pesquisa na área da educação é sempre visto com um olhar suspeito, acerca da própria origem da pesquisa ou seu propósito, o que demonstra os desvios que perturbam as *grandes linhas* da pesquisa e do mundo científico nesta área do conhecimento, o que justifica-se, segundo o autor, pela sua fraqueza epistemológica. Nesse aspecto, frequentemente, surgem perguntas do tipo: “O que é exatamente esta pesquisa? É de psicologia, de sociologia, é o quê?” (CHARLOT, 2006), o que se tornou algo

extremamente recorrente aos pesquisadores que se dedicam a estudar esta área de conhecimento. Um problema cada vez mais recorrente é a colonização dos cursos de Pedagogia por outras áreas (Teologia, Matemática, Tecnologia e Filosofia, por exemplo) e uma espécie de desautorização dos pesquisadores do campo, com o pretexto de que os professores não são investigadores da própria prática e fortalecendo um discurso desarticulado dos contextos pedagógicos.

Vale lembrar que a pesquisa em educação não se resume ao domínio de métodos, implica, acima de tudo, oportunidade mais elevada de formação permanente, questionando inclusive a maneira como se realizam pesquisas, articulando assim princípios científicos, éticos, estéticos, políticos e educativos (DEMO, 2006). A aprendizagem exige pesquisa, como atividade de reconstrução própria do conhecimento educacional, conhecimento este que se reconstrói, interpreta no *processo formativo pelo qual se adquire cultura*, ou seja, *é vinculado às ideias de ensino, aprendizagem e competência pessoal* (GADAMER, 2005). Por tudo isso, requer dedicação que é transformada em hábito permanente e busca de inter-relações teórico-práticas e de esforço intelectual cotidiano. A Pedagogia supõe inevitavelmente autoria e a correspondente autonomia, pois através dela deixamos de apenas reproduzir o legado cultural da humanidade para reconstruir e reelaborar textos, por meio do saber pensar e da reflexão sobre a ação pedagógica.

Cabe destacar que a educação é um campo diferenciado com múltiplas linguagens voltado para o desenvolvimento das capacidades humanas, em suas potencialidades e tensões (inter)subjetivas, o que também desvela a expressão da incompletude da verdade. De acordo com Charlot (2006), é um campo capaz de afrontar a complexidade e as contradições da contemporaneidade por estudar um fenômeno complexo e que não pode ter um discurso superficial ou unidimensional. O mundo da educação está

marcado, por toda parte, pelos vestígios de outras gerações e tradições históricas, com as quais nos defrontamos, incluindo a projeção contemporânea de que as tecnologias são oportunidades de educação para todos e que, por isso, clamam por uma teoria crítica da cultura. Faz-se necessário colocar em evidência um ponto essencial aqui. Charlot (2006) tenta elucidar a emergência de se fazer pesquisa *em educação* e não somente *sobre educação*. Nas pesquisas desse campo, em especial, é preciso considerar o que há de específico em relação à educação e não somente a contribuição da educação para o desenvolvimento de outras áreas, para que, assim, a educação possa ter sua própria curiosidade epistemológica e cientificidade. Para Chizzotti (2016, p. 1570), “o reconhecimento científico da área da educação pressupõe a retomada de controvérsias reinantes no âmbito da ciência e sua atividade básica: a produção científica de pesquisadores e a qualidade dessa produção em educação”. Com certeza, compreendemos a abundância de pesquisas sobre educação, contudo, apenas se utilizam dessa ciência ou área do conhecimento, pois muitos não a consideram como ciência ou como foco principal de uma ciência específica de estudo, o que confere essa mestiçagem referida por Charlot (2006).

Dito isso, percebemos a importância e a diferença que fará em uma pesquisa desse campo a concepção que o próprio pesquisador tem da educação e, neste viés, Charlot (2006, p. 7-8) questiona se existe uma área de saber nomeada educação ou mesmo ciências da educação: “O nome pouco importa, o importante é que ela seja uma área de saber ou será que a educação é uma área de práticas e de políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento?”. Para o autor, tal questionamento é necessário, pois, “[...] é, evidentemente, essencial para definir a pesquisa em educação ou sobre educação, sua especificidade, seus

desafios, os elos entre os conhecimentos, práticas e políticas” (CHARLOT, 2006, p. 7-8).

Nessa direção, Chizzotti (2016, p. 1570) diz que “a educação, como ciência dos processos educativos, tem uma finalidade formativa: trata de elevar o conhecimento e a prática do educando, e, como tal, não pode desvincular-se da ação formativa”. A partir disso, ele explica que a educação “é uma prática científica e social contextualizada, implicando sujeitos, ações, valores, objetivos e, implícita ou explicitamente, está comprometida com a conservação ou conquista do saber e do poder” (CHIZZOTTI, 2016, p. 1570). Nessas passagens, verificamos que Chizzotti (2016) percebe a educação como uma ciência que se dedica a entender os processos educativos e as cadeias de referências que construímos junto com as experiências do ensino. Ao mencionarmos tais autores, buscamos entender melhor os discursos vigentes na educação, seja como um campo de saber das ciências humanas, seja como ciência da educação, com seus campos de conhecimentos englobando a Pedagogia, assim como todas as questões que a rodeiam, bem como os inúmeros questionamentos de pesquisadores que se dedicam em estudar esta área. Na perspectiva de Chizzotti (2016, p. 1566),

Até a metade do século passado, as atividades educacionais permaneceram reunidas em torno da noção de pedagogia e recorriam, principalmente, aos fundamentos dessas quatro disciplinas fundadoras, que se firmaram no campo acadêmico: a filosofia, a psicologia, a sociologia e a história.

Diante disso, é notável que a Pedagogia engloba uma série de práticas, as quais recorrem continuamente a essas disciplinas ou ciências, fortemente estabelecidas por uma base empírico-positivista e por métodos experimentais (CHIZZOTTI, 2016). Para Libâneo (2001, p. 6), Pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato

educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social”. O autor destaca que é necessário considerarmos que não existe sociedade sem atos educativos, sem práticas educativas de transmissão cultural e desejo de melhoramentos sociais, no sentido amplo, como uma rede de acolhimento sociocultural e de luta coletiva. A partir disso, defende que a “Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Na sequência, acrescenta:

[...] ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Em uma perspectiva um pouco diferente de Chizzotti, Libâneo vê a Pedagogia como um campo de conhecimento que não se limita a estudar e refletir sobre o ato educativo que compreende a educação, mas que pensa e cria as possibilidades para a orientação do trabalho educativo, em todas suas possibilidades e existências. Em outras palavras, a Pedagogia não se restringe especificamente às práticas escolares, mas envolve toda uma gama de conhecimentos do campo da educação. Mais do que isso, “a Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística podem se ocupar de problemas educativos para além de seus próprios objetos de investigação” (LIBÂNEO, 2001, p. 10). Na verdade, “cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação”, mas, a Pedagogia é a referência que postula as ações didático-pedagógicas (planejamentos, metodologias de aula, gestão da

sala de aula, avaliação) enquanto ciência integradora dos aportes das demais áreas (LIBÂNEO, 2001, p. 10). Nesse sentido, Libâneo (2001) nos traz o conceito de Pedagogia como uma ciência e não como uma subárea de outra ciência, o que justifica seu estatuto de ciência que poderia falar com mais propriedade acerca da educação. De maneira sintética,

[...] a Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Libâneo (2001), ao pensar a Pedagogia no campo educacional brasileiro, afirma que a Pedagogia passa por um grande paradoxo, pois, de um lado, aparece em alta em inúmeras áreas de nossa sociedade, como nos meios empresariais, profissionais e até mesmo em alguns meios de comunicação, mas, por outro lado, no meio educacional e na própria academia tem perdido valor enquanto um campo científico. Libâneo esclarece que “boa parte dos sociólogos da educação, psicólogos da educação, filósofos da educação, que têm seus empregos e suas pesquisas em faculdades de educação, vêm se mobilizando pela desativação dos estudos específicos da Pedagogia” (LIBÂNEO, 2001, p. 4). Esse processo de imperialismos externos e subvalorização das manifestações pedagógicas e abandono das ciências humanas, inclusive no sentido de humanizar as relações e discussões sociais, se origina há algum tempo, visto que “a Pedagogia como campo científico foi perdendo prestígio e espaço acadêmico com o movimento da educação nova a partir dos anos 20 e, mais tarde, com o tecnicismo educacional, depois com a onda crítico-reprodutivista dos anos 70-80” (LIBÂNEO, 2001, p. 16). Recentemente, a carga de contestação e

desterritorialização dos saberes vem do pensamento pós-moderno, enfraquecendo os princípios da educação, uma vez que a Pedagogia se constituiu dentro do mundo *moderno* e representa ainda a expressão do *ideário iluminista*. Em um mundo cada vez mais globalizado, capitalista, tecnologicado e individualista,

Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato. (NUSSBAUM, 2015, p. 143-144).

Por esse motivo, salienta Martha Nussbaum (2015, p. 23), vivemos uma crise silenciosa da concepção humanista na realidade contemporânea, tendo em vista que “os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos”.

Mas, como já anunciara Benjamin (1933/1993) na década de 1930, “as ações da experiência estão em baixa” no mundo atual. A pobreza de experiência está relacionada a questões sociais que afetam uma época e atingem toda a humanidade. Esse empobrecimento da experiência relaciona-se à predominância dos processos produtivos, ao domínio da técnica sobre os homens, da vida regrada e da repressão dos impulsos do id exigidos pelo projeto civilizatório. (SEKKEL, 2016, p. 93).

Sob outra perspectiva, Franco (2008) afirma que a problemática da Pedagogia ainda está presente no cenário brasileiro, e, para a autora, tentar compreender a complexa epistemologia da Pedagogia seria um ótimo início para talvez encontrar algumas respostas aos inúmeros desafios que cercam a Pedagogia. Para ela, essa busca por respostas tem sido um grande desafio ao longo de sua carreira como pedagoga, já que dedicou-se, em tese de doutorado, a estas questões problemáticas pertinentes ao campo conceitual da

Pedagogia, perpassando nas mediações entre práxis e epistemologia, no sentido de perceber as inquietações que se levantam como uma ciência da educação. No entanto, a autora argumenta que “a problemática que hoje enfrentamos ao refletir sobre a identidade da Pedagogia está entrelaçada com essa indefinição inicial, a qual traduz e expõe o germe da histórica dubiedade epistemológica dessa ciência” ou arte de educar (FRANCO, 2008, p. 26).

Nessa vasta discussão, se a educação é uma ciência ou um campo do saber ou uma disciplina, se a Pedagogia é uma ciência ou não, nos deparamos com infinitas possibilidades e questionamentos, já que são paradoxos ao próprio pensamento educacional. Nesse contexto, para realizarmos o exercício da crítica à realidade socioeducacional, articulando as dimensões pedagógicas com as práticas concretas, agregamos às experiências comunicativas o valor formativo com a cultura da infância, sendo sensível às diferentes linguagens.

CRIANÇAS E RELATOS

Apresentamos agora algumas interlocuções sobre a cultura da infância e as experiências no campo da educação, a partir de abordagens de Walter Benjamin em diálogos trazidos por Faria, Demartini e Prado (2009), projetando experiências concretas com crianças. Destacamos os estudos de Santos, Oliveira e Silva (2016, p. 138) quando mencionam:

Compartilhamos com os estudiosos da infância e das crianças a crítica à sociologia que as excluiu do pensamento sobre a vida social e a sociedade, abordando-as de forma secundária nos estudos sobre as instituições, especialmente a família e a escola. Além disso, compreendemos que as crianças participam ativamente do próprio processo de socialização, em um contexto relacional entre pares caracterizado por normas, códigos e práticas que, embora condicionados pela cultura geral e sistema de ação mais amplos, encerram o que tem sido considerado uma *cultura da infância ou cultura de pares*. E que, por serem crianças, encontram-se em uma fase

385

inicial do processo de desenvolvimento humano (físico, afetivo, social, cultural e cognitivo), no qual a linguagem verbal não se apresenta como a forma privilegiada de comunicação e apreensão do mundo, do outro e de si mesmas.

Consideramos pertinente integrar, também, as ideias de Faria, Demartini e Prado (2009), que compartilham a visão de Walter Benjamin sobre criança, nos seguintes termos:

[..] segundo Benjamin, “não é uma miniatura do cosmos adultos; bem ao contrário, um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando”. [Bolle alerta ainda], Benjamin “recupera a cultura de seus pais; mas, concomitantemente, nessa volta ao tempo, recupera em certo sentido a maneira de ver da criança, a sensibilidade, e os valores dela”. (BOLLE, 1984, p. 11-13 apud FÁRIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p.19).

É interessante pensar sobre esta perspectiva de Benjamin na ideia de promover o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e liberdade para criar, aprender e produzir um próprio universo de significados, valores e sentidos na leitura de mundos, rompendo com a concepção tradicional de ser visto como adulto em miniatura ou tábula rasa. Trata-se agora de um ser humano que vai se constituir a partir das experiências, formas de reconhecimento e aprendizagens que vai realizar no mundo. Ao darmos atenção ao processo de construção da documentação pedagógica utilizamos alguns tipos de pesquisas com a abordagem de relatos orais dos sujeitos.

A concepção de documentação pedagógica na produção teórica italiana é vasta, sendo possível encontrar diferentes autores com formulações distintas, versando a respeito dessa temática¹. Em comum, ressaltamos a importância deste processo para dar visibilidade às experiências das

¹ Simiano (2018, p. 168) destaca as pesquisas de Marques (2010) que associa “documentação e memória (Benati, 2005; Bresci, 2007; Maseli, 1998; Pasquale, 2002); documentação e construção da identidade (Maseli, 1998; Pasquale, 2002); documentação e imagem de criança, escola, pedagogia (Benati, 2005; Bresci et al., 2007; Specchia, 2002); documentação e avaliação (Maviglia, 2000; Rinaldi, 2002); documentação e ação docente (Benati, 2005; Borghi, 1995; Specchia, 1996); documentação e formação continuada de professores (Benati, 2005; Bresci et al., 2007; Maseli, 1998; Pasquale, 2002)”.

crianças e dos adultos. O ato de documentar, nessa ótica, configura-se como um “processo cooperativo que ajuda os professores a escutar as crianças com quem trabalham, possibilitando assim, a partir da documentação a construção de experiências significativas com elas”. (EDWARDS;GANDINI; FORMAN, 2002, p. 84 apud SIMIANO, 2018, p. 168).

Quando falamos em pesquisas de dimensões éticas com os adultos, por exemplo, temos à disposição instrumentos variados para utilizar e analisar em nossas buscas e investigações. Mas, quando se trata de pesquisas com crianças é sempre uma incógnita. O que esperar? Como analisar? Como escutar o que não foi dito? Como ouvir quem não fala? Pesquisar com crianças é sempre inesperado, arriscado, inusitado, emocionante, no sentido de humanizar as relações e, por isso, extremamente valioso. Contudo, ao contrário do que o senso comum pensa, são necessários muita organização, respeito, confiança, no sentido da inclusão do outro para ouvir, pensar e trabalhar pesquisas com crianças. Por muito tempo a criança não teve voz, sendo vista, estudada e escutada pela projeção e voz dos adultos. Hoje, percebemos que a maioria das pesquisas são com base em relatos *sobre crianças*. Esse tipo de relato também é importante, mas precisamos considerar outras possibilidades. Se não recorrermos às crianças ficaremos sempre trabalhando com a visão dos adultos *sobre* ou *para as crianças* (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009). Na perspectiva de Walter Benjamin (1985, p. 52), as crianças são leitoras desde que nascem, das coisas e objetos do mundo (pelas capacidades de sentir e de se inter-relacionar com os materiais que convidam e provocam a ação e interação desde bebês), visto que conseguem “ler o que nunca foi escrito. Esse ler é o mais antigo: um ler anterior à língua, cujo objeto são as entranhas, as estrelas, as danças”.

Para Faria, Demartini e Prado (2009), há dois grupos de relatos orais referentes às pesquisas com crianças. O primeiro grupo é dos relatos *sobre as*

crianças que podem ser emitidos por pessoas que já passaram por essa etapa como adolescentes, adultos e idosos. Esses relatos vão ter referências com a época vivenciada, os valores, o gênero dessa pessoa, entre outros variantes. Além do que é dito, pode ser observado nesse tipo de relato a forma como a pessoa vai reagir, como vai se sentir. O sentimento também é uma fonte de informação. Conforme o tipo de pesquisa, esses relatos podem se configurar como um importante meio, quando, por exemplo, se analisa determinado fato histórico em que não se pode mais falar com as crianças (em caso de falecimento por exemplo), mas se coleta o relato de pessoas que conviveram com essas crianças a fim de entender determinada realidade.

O segundo grupo são compostos por relatos *de crianças*. Nessa direção, os relatos infantis envolvem memória e identidade, a partir do reconhecimento da realidade da criança e no sentido de importar-se para pensar e compreender qual tipo de infância se está lidando. Não é possível fazer uma pesquisa no abstrato, segundo Faria, Demartini e Prado (2009), é preciso aprender trabalhar com aquilo que é dito, mas também com o que não é falado. Para Benjamin (1985), a experiência do brincar não se limita a imitar ou *fazer como se*, mas engloba um *fazer sempre de novo* da criança originado da insaciabilidade das próprias vivências em transformação *na* e *sobre* a brincadeira, isto é, na própria capacidade mimética de significação humana e atribuição de sentido próprio com potencial que a transforma. Quando abordamos relatos infantis não nos referimos apenas ao que é dito, pois senão teríamos que excluir das pesquisas crianças menores e que ainda não verbalizam, em termos de pesquisa. É necessário estar aberto a analisar as representações das crianças em suas manifestações autorais, simbólicas, imaginativas, gestuais, emocionais, sensações, que se interpenetram no brincar.

Tornar familiar pode ser um mecanismo eficaz de aplacar a angústia diante do desconhecido. Pode também servir à finalidade do conhecimento. É o movimento de mundos que se engendram. A percepção de semelhanças inaugura o vislumbrar de novas possibilidades de relação entre mundos, e é sempre percepção de *outro*. (SEKKEL, 2016, p. 92).

O que precisamos ter claro é que são relatos de criança na dimensão do conhecimento e como tais não podem ter os mesmos critérios de seleção, aplicação e análise do que os adultos, pois precisa acontecer na dimensão do campo socioafetivo e emocional favorável ao movimento de aprender.

Nós já temos instrumental para isso, mas o que podemos criar? Essa é uma área aberta em que não há receitas prontas. Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança? Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos. Acho que esse é o problema que surge para pesquisadores quando lidam com gerações mais novas: como incorporar e trabalhar no processo de pesquisa com as diferenças de interesses, projetos e referenciais entre pesquisadores-adultos e sujeitos-crianças. (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p. 14).

Com reflexão crítica e construção teórico-metodológica, os pesquisadores podem ser capazes de empenhar pesquisas que se utilizem de relatos *de crianças* podendo dar voz a esses sujeitos, além de serem mais autênticos com a realidade e os campos de experiências circunscritos.

Embora não avance na definição conceitual dos campos de experiência, é preciso considerar que, seguindo a proposta das Diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil coloca no centro do trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas as interações e as brincadeiras por meio das quais a criança constrói sentidos sobre o mundo a sua volta (OLIVEIRA, 2010; FOCHI, 2015). No texto oficial, são definidos e apresentados cinco campos de experiência: o eu o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2016; SANTOS, 2018, p. 5).

Essa postura coloca o cotidiano escolar como algo que também precisa ser investigado, contendo profundas implicações para a construção do conhecimento pedagógico como uma rede de significados e sentidos, ao contrário das narrativas dominantes que “desdenham as implicações democráticas do pluralismo” (GIROUX, 1999, p. 113). A educação poderá recuperar o seu estatuto de cientificidade e sentido formativo na cultura da infância, a partir de novas formas de pensamentos práticos que transcendam as cegueiras dos científicos e padronizados modos de ver, que perpassam os contextos linguísticos, as tradições culturais e os campos de experiência.

DIÁLOGOS ENTRECruzADOS

Quando falamos de pesquisa *em educação* (CHARLOT, 2006) podemos dialogar com os *relatos de crianças* apontados por Faria, Demartini e Prado (2009). Isso porque apresentam ideias que se entrecruzam no ato de projetar pesquisas em educação. O processo do relato da criança, que é coletado diretamente com a criança, sem a interferência de terceiros, apenas criança e pesquisador, ou crianças, enfim, referimos que não há uma terceira pessoa a dar voz à criança ou a causar intromissões ou desautorizações externas na experiência comunicável, o que torna a experiência mais próxima a versão construída pela criança, tendo como base uma Pedagogia científica com relação aos dados coletados ou observados na fonte (percepções e olhares infantis). Então, questionamos, o correto agora é só fazer pesquisa *em educação* e utilizar *relatos de crianças*?

Para essa discussão, podemos dizer que novas teorias vêm depois de um tempo de insegurança, de rompimentos de paradigmas e de falta de resultados (KUHN, 2006). Novas teorias surgem após a constatação de que já

não é mais suficiente o que se tem, sendo necessário repensar paradigmas e posições defendidas. Os cientistas não renunciam ao paradigma que os levou à crise, assim também, quando surgem inovações na educação não é necessário abrir mão de tudo que já foi construído, mas precisamos modificar ações e reconstruir teorias e metodologias mais condizentes com as necessidades de nossa época. Nesse sentido, podemos pensar sobre as próprias questões relacionadas à vasta discussão da educação ser ou não uma ciência, já mencionadas anteriormente, e do que é realmente fazer pesquisa em educação. Todavia, faz-se necessário considerar que “jamais uma ciência surgiu em um espaço vazio”, mas por tentativas, ou seja, “uma ciência sempre se constrói conquistando um espaço no qual já havia um outro tipo de discurso (por exemplo, a sociologia ocupa um espaço em que antes havia discursos filosóficos, psicológicos e políticos)”. (CHARLOT, 2006, p. 10). Assim, para fazermos pesquisas em educação usufruindo dos projetos compartilhados no legado cultural da humanidade, a partir de estudos sobre a cientificidade da educação, é necessário buscar novos sentidos à educação e às pedagogias das experiências comunicáveis e não somente do campo das especulações.

A transformação significa valorizar a educação para a autonomia de ação e experiência de olhar para as mesmas coisas e ver de formas diferentes. Na educação esse processo é contínuo e é preciso educar o olhar, para ver bem, ver além do que está posto e ser capaz de analisar criticamente as coisas para desenvolver novas formas de transformar a intolerância em reconhecimento do outro. A maioria das relações sociais vividas entre e com as crianças ocorre no cotidiano escolar, conforme justificamos no relato de crianças pequenas que apresentamos a seguir.

A chegada de uma nova colega haitiana na turma de dois anos foi o assunto no início de uma tarde de um grupo de crianças. Eu me aproximo para escutar e participar da conversa. Ela é “pretinha” Rafaela diz, igual àquela,

apontando para a colega Melissa que também é haitiana e passou a integrar o grupo de crianças do turno da tarde recentemente. Bernardo depressa exclama que é preto. E eu tentando compreender pergunto quem lhe disse, e ele me responde que foi sua mãe e sua vó. Rafaela então continua com seus questionamentos, dizendo que não sabe por que a colega Bianca é diferente e fala diferente. Explico que os pais dela são de outro lugar, que deu um vento muito forte e vieram morar aqui. Rafaela então lembra de seu pai, dizendo que ele é daqui. E Bianca continua o assunto dizendo que seu pai é Shelef, e que ele foi trabalhar. Rafaela dá um suspiro e diz que seu pai trabalha demais. As crianças se olham por um breve momento, e Rafaela se aproxima de Bianca calmamente observando todos os enfeites de seu cabelo. Elogia o cabelo dizendo que é bonito, que é azul, rosa, tem flores bonitas, e que o seu é de coque, de rabricó. Bianca retribuiu o elogio e diz que o cabelo de Rafaela é bonito².

Essa conversa das crianças tem pontos que merecem atenção. Ao longo da formação docente aprendemos a desenvolver uma escuta atenta e sensível com as crianças pequenas, observando-as em seus contextos e, principalmente, ouvindo o que elas têm a dizer. Cabe destacar que quando lemos este relato, logo julgamos, seguidamente, pela ótica do adulto, vendo a menina Rafaela como alguém que está tendo preconceito com a colega. Porém não seria nós que estaríamos agindo com esse preconceito sem conhecer este grupo e a criança? De fato, no decorrer do relato é possível identificar que a menina está curiosa para entender porque a colega *é diferente e fala diferente*. A escola onde as crianças estão inseridas fica em um bairro de colonização alemã, com poucas pessoas negras e que agora está tendo a oportunidade de conviver com as diferenças raciais desde a Educação Infantil.

Nos últimos anos os imigrantes haitianos tem se estabelecido neste bairro, mudando um pouco a construção de novos cenários educacionais, que apontam hoje novas formas de ler nas entrelinhas da própria realidade e justificam desdobramentos vitais, para desenvolver uma Pedagogia das

² Relato extraído de uma conversa de crianças de dois anos, observado e descrito por uma professora de Educação Infantil em uma escola pública, coautora do trabalho, no segundo semestre de 2019.

diferenças. O menino Bernardo é negro, porém, com pais brasileiros e já fazia parte da turma, sendo colega dos demais desde o ano anterior. Assim, percebemos que o fato de Rafaela questionar a origem e diferença da colega está ligado ao fato da menina ser nova na turma, falar diferente, ter cabelo diferente e ela querer entender o porquê disso. A professora acolhe as perguntas e explica então. Na epígrafe de José Saramago (1987), podemos ler que *tudo no mundo está dando respostas, o que falta é o tempo das perguntas* para os sujeitos, no caso, a criança, o seu lugar de fala, das línguas produzidas e das narrativas. Aqui está outro ponto importante. Mesmo as crianças em questão tendo dois anos, elas se reconhecem parte de um grupo, constroem identidades, questionam e precisam ser respeitadas como cidadãos para articular-se nos desafios socioeducacionais com desdobramentos vitais. Somos diferentes sim, e precisamos respeitar as diferenças desde a creche. Por fim, no relato, Rafaela percebe que Bianca tem o cabelo diferente do seu e que é bonito. As crianças não nascem racistas, elas aprendem a ser observando os adultos, mas na escola elas precisam construir relações de empatia e solidariedade pautadas no respeito à diversidade e esses momentos são preciosos para as leituras de mundo e construção da própria autonomia e aprendizagem. Cabe destacar que não é na semana da consciência negra que as crianças aprendem a ter respeito pela diversidade, mas nas relações cotidianas.

O que é, afinal, esse mundo de mobilização de leituras, aprendizagens sociais, no desafio de ouvir a palavra da criança na Educação Infantil? Como devemos orientar essas capacidades humanas, enfrentando os medos e respeitando o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança? Desde que a educação básica foi democratizada em meados dos anos 1950, a Educação Infantil em suas abordagens socioculturais têm sido controvérsias, polêmicas e cresceram com a inclusão das facetas contemporâneas e os novos

elementos legais, independente da compreensão de como a criança aprende (conjunto de teorias linguísticas, cognitivas, pedagógicas e psicológicas) e quais são os sentidos sociais nesses processos de aprendizagem na articulação com as práticas de ensino em contextos escolares.

As evidências científicas mostram que no caminho de horizontalidade todos aprendemos em comunicação, inclusive as famílias se predispõem a participar mais do cotidiano escolar e acompanhar o desenvolvimento das crianças em ações indissociáveis ao que vivemos, para o exercício competente da própria condição humana em suas experiências sociais e colaborativas. Para ilustrar esse processo em forma de registros pedagógicos, a partir de mini-histórias, incluímos abaixo duas construções que surgiram de fotos compartilhadas por experiências de crianças em brincadeiras ou vivências familiares que surgiram em encontros (*online*, desencontros presenciais ou distanciamento social), em tempos de pandemia.



Brincando juntos

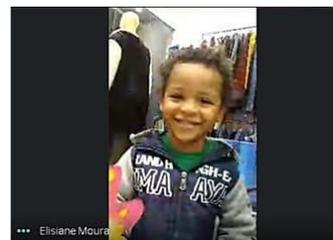
Nossos encontros online tem se revelado como momentos especiais de fortalecimento de vínculos. Muitas foram as vezes que já acompanhamos a brincadeira de esconder em nossa escola, que recorda a infância a qualquer coração e arranca sorrisos de todos, mas não imaginávamos acompanhar esta brincadeira através de uma tela. Mario Quintana diz que “as crianças não brincam de brincar, brincam de verdade”. Esta é a verdade delas, a brincadeira, seja em qual contexto for. E a brincadeira a cada semana tem aproximado as crianças mesmo que virtualmente. Elas surgem espontaneamente, com o amigo que esconde-se atrás do sofá, e o cobertor que está pertinho porque está muito frio.

- Raa. (Pedro chama e sorri).
- Aquiii, uuuu! (Rafaela)

Percebo o olhar encantado na tela dos professores e famílias, e reflito sobre a beleza e a gratidão de termos a possibilidade de mesmo por alguns instantes estarmos “juntos”.



Turma: FE2 Julho/2020
Crianças: Pedro, Rafaela
Texto e imagens: Cristiele



Um pedido especial



Turma: FE2
Texto : Cristiele
Imagens: Cícera, mãe da Rafaela
Criança: Rafaela

Os detalhes da conversa, foram descritos pela mãe por mensagem.

Junho/2020

Rubem Alves afirma que as crianças sabem o essencial da vida, que nos ensinam as razões para viver mesmo sem falar (ou no caso da Rafa falando e argumentando muito).

No dia do seu aniversário Rafaela e a mãe passavam perto da escola. Reconhecendo o caminho Rafa já avisou sua mãe que precisava ir até lá um pouco. Quando se aproximaram mais, ficaram observando na esperança de ver alguém. Rafa então disse para sua mãe que era tão estranho não ter ninguém na escola, muito triste nenhuma criança brincando, e nem os professores e então pediu para ir até lá dizendo que “era só apertar o botão” que iriam abrir o portão para elas. Chegando lá, encontraram tudo fechado, ela ficou calada e seus olhos procuravam naquele vazio algum vestígio da presença de alguém. Sentou-se no chão, e concluiu que não tinha ninguém e que iria esperar um pouco. A mãe aguardou, e então explicou que por enquanto a escola estava fechada para a segurança de todos e que tudo isso iria passar. Rafa então nesse momento começou a fazer muitos planos para a volta, que iam desde o abraço diário aos professores e amigos que tanto tem sentido falta, até as listas de brincadeiras em todos espaços da escola e foi numerando tudo que faria: brincar na caixa de areia, desenhar na sessão, usar tinta, brincar com os amigos, ver o Bueno... Entre os planos, a sensibilidade da mãe em escutá-la, e a esperança de retornar à escola e ocupar esse espaço que ela sabe que é seu, Rafa aceitou voltar para casa. As crianças tem olhos e corações encantados, e nos enchem de esperança de que quando tudo estiver bem, voltaremos a ocupar esse espaço, redescobrimo o fascínio e a beleza de podermos simplesmente estar juntos.

Fonte: Autoras (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionamos, Charlot (2006) faz vários apontamentos decaminhos para que a educação possa ter mais credibilidade do ponto de vista de constituir-se uma ciência própria no campo de pesquisa. Uma das principais organizações de pesquisa em educação e que têm uma história derepresentação no campo é a Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa (ANPEd)³. Segundo Charlot (2006), a pesquisa educacional no Brasil *carece de memória* e pensar cooperativamente a realidade da educação brasileira, por meio de organizações científicas reafirma uma parceria com outras instituições e faz avançar as discussões no campo educacional de produção da pesquisa brasileira. O rigor científico da área também passa pela revisão das produções interpares da área que não podem ser movidas por modismos externos, modos de vida impostos pelo capitalismo. Assim, nós professores e pesquisadores, precisamos ressignificar as perguntas que mobilizam as pesquisas da área, para qualificar as obras, o desenvolvimento das experiências pedagógicas para a formação cultural contemporânea.

Reafirmamos com Faria, Demartini e Prado (2009, p. 10) que “nós usamos pouco as falas das crianças, e menos ainda as críticas das crianças”. Estimular as capacidades e as potencialidades das crianças é algo que precisamos ousar mais em pesquisas do campo da educação brasileira. Não estamos preparados para a crítica e para compreender as formas específicas pelas quais as crianças nos informam sobre suas experiências, a escola não nos preparou para isso, mas é emergente educar nossos sentidos para o mundo da percepção infantil, que está marcado e influenciado pelos vestígios com os quais a criança se defronta. O conhecimento das relações da pesquisa com as crianças também se configura uma discussão emergente que ainda representa uma carência perturbadora, em termos de professores-pesquisadores da Educação Infantil. Como já explanado, o pesquisador em educação já não tem uma credibilidade em relação às orientações de pesquisas em outras áreas, e se analisarmos então esse pesquisador no panorama e contexto das pesquisas com as infâncias, ou seja, com foco na Educação Infantil, percebemos que estamos pobres em experiências

³ Experiências de sua representação nacional, internacional e regionais podem ser consultadas em evidências científicas. Algumas destas, disponíveis em: <http://www.anped.org.br/> Acesso em: 31 jul. 2020.

comunicáveis de narrativas que combatam o estado de coisas regido pelas grandes linhas de pesquisa. Há uma historicidade reconhecida que justifica o fato, pois, a Educação infantil era caracterizada por uma dimensão espontaneísta e assistencialista, aniquilando inclusive as referências pedagógicas e as potências (inter)subjetivas do campo. Hoje, com a garantia de um currículo próprio para a Educação Infantil, cujos campos de experiências emergem das relações das crianças entre elas e os mundos, podemos repensar as bases a partir da própria realidade, percebendo e incorporando essas questões do cotidiano narrativo escolar (das professoras com crianças) em pesquisas para as novas referências educacionais em cada rede e contexto.

Isso demonstra que os campos de experiências que organizam o currículo da Educação Infantil não podem ser tratados como meras divisões de áreas ou componentes disciplinares, concebidos e estabelecidos a priori, tal como a escola, historicamente, está acostumada a estruturar (FOCHI, 2015). Diferentemente do que é preconizado pelo texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, os campos de experiência vão além de um mero arranjo curricular. (SANTOS, 2018, p. 25-26).

Os profissionais precisam também entender que esta etapa da educação básica é de extrema importância para o desenvolvimento da imaginação e da percepção infantil em suas falas e criações narrativas. Assim, tais pesquisas são relevantes e precisam ser desenvolvidas nesse cenário relativamente novo e que demanda novas pesquisas de expressão dessa incompletude da verdade. De forma alguma a pretensão aqui é colocar um tipo de pesquisa acima de outro, mas de esboçar algumas possibilidades para se pensar criticamente acerca do que foi apresentado. Também é emergente pensar sobre o papel do professor pesquisador diante da realidade da pesquisa educacional brasileira e fazer pesquisa consciente de que a educação é um campo

científico e que precisa ser orientado com o mesmo rigor como qualquer outro. É no processo de criação coletivo que a criança aprende, que ela produz conhecimentos na inter-relação com os outros e o mundo, e que ela cresce em linguagens e manifestação do próprio pensar, sentir, agir e transformar o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política.** 4. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e o brincar, a educação.** São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.

BOMBASSARO, Luiz Carlos et al. **Percursos Hermenêuticos e Políticos: Homenagem a Hans-Georg Flinckinger.** Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 07-18, jan./abr., 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.4, p. 1556-1575, out./dez., 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Editora Autores Associados, 2009.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação.** 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional:** Novas Políticas em Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educador**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos.** Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil:** O que propõem as novas diretrizes nacionais? Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 mai. 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. Crianças na Educação Infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educ.**

Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, mar. 2016. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1517-9702201603137189>

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da Educação Infantil - considerações a partir das experiências das crianças. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e188125, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698188125>

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 223-239, aug. 2015. DOI: <http://doi.org/10.1590/0103-7307201507711>

SARAMAGO, José. **Memorial do Convento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

SEKKEL, Marie Claire. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. **Psicol.**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 86-95, abr. 2016. DOI: <http://doi.org/10.1590/0103-656420140016>

SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 164-186, set. 2018. DOI: <http://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002>