



MOVIMENTOS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA, AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AS PROFESSORAS DE BRINCAR: ALGUMAS REFLEXÕES PARA/COM A PESQUISA COM CRIANÇAS

Bruno Costa Lima Rossato [*]; Cristiane Ferreira Cunha Amancio [**];

Resumo

Este trabalho propõe o diálogo com duas pesquisas de doutorado em Educação, uma concluída e outra em andamento, na qual ambas buscam ouvir as crianças da Educação Infantil nos seus modos de ser e estar no mundo. Desta forma, a partir de uma escuta que acolhe e visibiliza (Rinaldi, 2012), nos interessa problematizar as possibilidades e os limites da escola como o lugar da infância nos últimos tempos, entendendo que esses limites podem ser redimensionados como espaço de criação a partir das lógicas infantis. Pensar em pesquisas que, de fato, escutem as crianças implica em repensar o significado da participação em diferentes contextos do cotidiano. É no cotidiano das escolas que as lutas políticas acontecem. E essas lutas começam a partir das necessidades, das urgências. E a participação das crianças é uma destas. Enquanto caminho metodológico pensamos que as pesquisas ‘*nosdoscom*’¹ os cotidianos (Alves, 2001) reafirmam que o mais importante nessa caminhada é o próprio movimento e não o “chegar ao destino” propriamente dito. Nossa intenção é apresentar as experiências em pesquisas com crianças de modo a fortalecer a ideia de que, esses sujeitos, precisam ser ouvidos e que suas ações possam ecoar nas reflexões socialmente estabelecidas, instituídas.

Palavras-chave: criança; infâncias; participação; pesquisas.

MOVEMENTS OF PARTICIPATION IN SCHOOL, INSTITUTIONAL EVALUATION, AND THE PLAYFUL TEACHERS: SOME REFLECTIONS FOR/WITH RESEARCH WITH CHILDREN

¹ O princípio da juntabilidade que é proposto conforme a tendência de pesquisa intitulada '*nosdoscom*' os cotidianos (Alves, 2019). Sendo assim, a forma estética, de juntar palavras, se coloca como uma posição política diante de termos que, na ciência cartesiana, eram considerados opostos, dicotômicos e, ao juntarmos essas palavras, criamos formas outras de pensar os significados dessas palavras, provendo sentidos outros.



Abstract

This text aims to engage in dialogue with two doctoral research projects in Education—one completed and the other ongoing—both of which seek to listen to children in Early Childhood Education in their ways of being and existing in the world. In this sense, drawing on a mode of listening that welcomes and makes visible (Rinaldi, 2012), we are interested in questioning the possibilities and limits of the school as a place for childhood in recent times, understanding that these limits can be redefined as spaces of creation based on children's own logics. Thinking about research that truly listens to children implies rethinking the meaning of participation in different everyday contexts. It is in the everyday life of schools that political struggles take place. And these struggles begin from needs, from urgencies. Children's participation is one of them. As a methodological path, we consider that research in/of/with everyday life (Alves, 2001) reaffirms that the most important aspect of this journey is the movement itself, rather than "reaching the destination" per se. Our intention is to present research experiences with children in order to strengthen the idea that these subjects need to be heard and that their actions should resonate within socially established and institutionalized reflections.

Keywords: child; childhoods; participation; research.

MOVIMIENTOS DE PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA, EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y LAS PROFESORAS DEL JUEGO: ALGUNAS REFLEXIONES PARA/CON LA INVESTIGACIÓN CON NIÑAS Y NIÑOS

Resumen

Este trabajo se propone dialogar con dos investigaciones de doctorado en Educación, una concluida y otra en curso, en las cuales ambas buscan escuchar a las niñas y los niños de la Educación Infantil en sus modos de ser y estar en el mundo. De esta manera, a partir de una escucha que acoge y visibiliza (Rinaldi, 2012), nos interesa problematizar las posibilidades y los límites de la escuela como lugar de la infancia en los últimos tiempos, entendiendo que dichos límites pueden redimensionarse como espacios de creación a partir de las lógicas infantiles. Pensar en investigaciones que realmente escuchen a las niñas y los niños implica repensar el significado de la participación en los distintos contextos de la vida cotidiana. Es en el día a día de las escuelas donde se desarrollan las luchas políticas. Y estas luchas comienzan a partir de las necesidades, de las urgencias. Y la participación infantil es una de ellas. Como camino metodológico, consideramos que las investigaciones en/de/con los cotidianos (Alves, 2001) reafirman que lo más importante en este recorrido es el propio movimiento y no el "llegar al destino" propiamente dicho. Nuestra intención es presentar experiencias de investigación con niñas y niños de manera que se fortalezca la idea de que estos sujetos necesitan ser escuchados y que sus acciones puedan resonar en las reflexiones socialmente establecidas e instituidas.

Palabras clave: niña/o; infancias; participación; investigaciones.



1. Uma introdução: a urgência dos diálogos

A gente escreve a partir de uma necessidade de comunicação e de comunhão com os demais, para denunciar o que dói e compartilhar o que dá alegria. A gente escreve contra a própria solidão e a dos outros. A gente supõe que a literatura transmite conhecimento e atua sobre a linguagem e a conduta de quem a recebe; que ajuda a nos conhecermos melhor para nos salvarmos juntos... A gente escreve, em realidade, para a pessoa com cuja sorte ou má sorte nós nos sentimos identificados, os mal dormidos, os rebeldes e os humilhados desta terra, e a maioria deles não sabe ler (Galeano, 1990).

Afetadas² pelos nossos diálogos, nossas práticas no encontro com as crianças e professoras que atuam na Educação Infantil, sentimo-nos convidadas a dialogar sobre nossas pesquisas neste campo. Enquanto refletimos sobre nossas inquietações de pesquisa, e buscamos a “ousadia” desta escrita, retomamos nossa trajetória de *vidaformação*³ (Sousa, 2022). Vem à tona nossas memórias de estudantes, professoras e pesquisadoras que se constituem em muitos “ir e vir”, no diálogo com as professoras, famílias e crianças, na incompletude de saber que ainda temos caminhos a percorrer e que esses caminhos nos levam a outros caminhos na busca incessante, talvez, de encontrarmos respostas para nossas perguntas. Nesse sentido, as memórias aqui trazidas funcionam como vestígios de um tempo e, nessa compreensão, Benjamin (1994) nos fala que o vestígio é a ideia de um passado que deixa marcas no presente, possibilitando uma experiência que escapa à reprodutibilidade técnica e a mercantilização.

Assim, o vestígio não é simplesmente uma marca física, mas algo que atravessa a subjetividade. Desta maneira, os vestígios estão presentes em diversos artefatos: nas ruínas, nos objetos antigos, nas fotografias, nos textos, nas memórias, funcionando como uma chave para compreender tanto a história quanto o próprio sujeito. Logo, as memórias trazidas para este

² Seguindo a pesquisadora Nilda Alves (2019), optamos por utilizar o termo no feminino, por entender que o magistério é composto, em sua maioria, por mulheres, bem como borrar possíveis fronteiras de gênero.

³ *Vidaformação*: modo não linear afim de (im)possibilitar tessituras, vestígios, bricolagens, tramas, (con)textos e dramas de histórias múltiplas de conhecimentos, saberes ‘*individuaiscoletivos*’ cuja potência talvez esteja justamente na subversão das tentativas de padronização das escritas e no modo não monocultor de registrar os rastros do que foi produzido.



texto funcionam *como* a experiência do Narrador, na qual Benjamin sugere que a transmissão de histórias é essencial para a experiência verdadeira. Para o autor, com o avanço da imprensa e da informação rápida, a arte da narrativa se perdeu, e com ela, a capacidade de compartilhar experiências. Com isso, o colecionador, o historiador e o leitor podem reconstruir narrativas e recuperar vestígios do passado, estabelecendo novas conexões.

No nosso caso, temos buscado registrar histórias que movimentam nossas perguntas e que nos levam a outras tantas perguntas, de modo a nos conectarmos a diversos sujeitos, tecendo uma rede de conhecimento, relações e possibilidades. Rever nossa itinerância docente é rever nossas perguntas e respostas, certezas e incertezas, pontos de chegada e de partida. Contudo, e quando essa itinerância é afetada pelas crianças? E quando as problematizações das crianças são acolhidas para problematizarmos o conceito de docência em Educação Infantil?

São tantas interrogações que não necessariamente teremos respostas, mas estas nos movimentam. O filósofo Walter Kohan (2019) nos fala que uma pergunta é como a infância, é algo que nos faz pensar, uma pergunta é um convite a pensar... "quer pensar comigo esta pergunta?" A pergunta, para o autor, é sempre o início de uma vida educadora.

É no encontro com as crianças, ao ouvi-las nos seus modos de ser e estar no mundo, que nos encontramos na escrita deste texto. Desta forma, o diálogo busca trazer duas problematizações que transitam em nossas conversas cotidianas: 1. A partir de uma escuta que acolhe e visibiliza, é possível construir processos de avaliação institucional tendo como centralidade as vozes das crianças? 2. De que maneira uma postura sensível, frente a docência com crianças, nos possibilita a criação de conceitos que levam em consideração as lógicas infantis?

O encontro com nossas práticas amplia e fortalece nosso compromisso com as crianças e suas infâncias. Convoca-nos a pensar sobre as vozes e silenciamentos que habitam em nós e nos sujeitos que surgem para contar esta "história". Instiga-nos a buscar um currículo numa perspectiva emancipatória e o relaciona à avaliação que compreende e acolhe o processo e não o produto final. Em diálogo com Oliveira e Camões (2016), pensamos que ressignificar a



narrativa da certeza é urgente e necessária na medida em que possibilita atuarmos nas brechas dos discursos dominantes.

2. Por onde os diálogos se cruzam? A metodologia

A pesquisa com crianças é de grande importância, pois contribui para a compreensão das infâncias como construções sociais, históricas e culturais, superando visões essencialistas e naturalizadas da criança. Com isso, acreditamos que as pesquisas com crianças devem fomentar uma formação docente baseada em práticas democráticas de (re)construção do conhecimento, de modo que contribuam para uma postura crítica, reflexiva e transformadora, tanto individual quanto coletiva, de forma que garanta a consolidação dos direitos de todos os indivíduos independente de suas diferenças e intersecções.

Nesse sentido, ao realizar um diálogo entre pesquisas com crianças, buscamos conceber as crianças como agentes ativos na produção e negociação de significados, e não como seres passivos em desenvolvimento. Isso significa que as crianças participam ativamente da cultura, interpretando, ressignificando e produzindo práticas culturais próprias. Desta maneira, autores como Corsaro (2009) e Sarmiento (2008) são fundamentais para a compreensão da criança como agente social ativo, destacando a importância das culturas de pares e da participação das crianças na sociedade. Sarmiento propõe uma mudança paradigmática: deixar de ver as crianças como meros objetos de estudo e passar a considerá-las sujeitos sociais competentes, com culturas e saberes próprios. Sendo assim, nos esforçamos para dialogar com/entre nossas pesquisas, a partir deste texto, como modo de fortalecer as lutas na compreensão das crianças como atores sociais que participam ativamente da vida social e cultural, interpretando e transformando o mundo ao seu redor, rompendo a visão tradicional da infância como uma etapa incompleta da vida humana e enfatizando que a criança possui saberes próprios, mesmo que sejam diferentes dos adultos.

2.1 Porque caminhamos nas pesquisas 'nosdoscum' os cotidianos?



Os estudos ‘*nosdoscom*’ os cotidianos, como aponta Alves, Machado e Toja (2023), nos instigam a questionar os modos tradicionais de se fazer pesquisa. Eles problematizam a ideia de um discurso científico que fica distante das práticas cotidianas, em uma busca pela neutralidade e objetividade que caracteriza a ciência moderna. Os andarilhos teórico-epistemológicos, que sustentam as pesquisas ‘*nosdoscom*’ os cotidianos não buscam descrever esses cotidianos de um modo distanciado, o que colocaria o pesquisador/a em uma posição de observador/a externo/a. Pelo contrário, essa abordagem propõe uma imersão profunda e uma interação íntima com os cotidianos estudados (Rossato, 2025).

Essa abordagem nos conduz a um entendimento mais fluido no processo de produção de conhecimento, pois como nos afirma Certeau (1994, p. 38): “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Ao abandonar o foco da busca por respostas definitivas, o trabalho se abre para a multiplicidade e a riqueza das experiências humanas, promovendo uma forma de pensar a educação que valoriza a complexidade dos processos formativos (Rossato, 2025).

Todo esse esforço de termos uma prática de pesquisa outra não surgiu hoje, nem ontem. A corrente de pesquisa intitulada “pesquisa ‘*nosdoscom*’ os cotidianos” começou a ser articulada entre pesquisadoras da Educação como Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Inês Oliveira e tantas outras que foram surgindo na caminhada. Nessas andanças, por exemplo, a pesquisadora Nilda Alves criou - a partir de seus esforços ‘*individuaiscoletivos*’ - o que se chama “movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos”⁴. Tais movimentos, desde o início dos anos 2000, vêm sendo uma forma outra de sentir, pensar, problematizar as nossas pesquisas.

Conforme os pressupostos teórico-epistemológicos, as pesquisas ‘*nosdoscom*’ os cotidianos não buscam descrever sobre os cotidianos, o que colocaria o pesquisador com certo distanciamento sobre o campo. Porém, a configuração em questão busca uma tessitura, um mergulho nos/com os cotidianos. Ou seja, uma conjectura teórica que trabalha fundamentalmente com o campo das sensações, sentimentos, lembranças e dos esquecimentos,

⁴ Nos termos adotados neste trabalho, a noção de **movimentos nos/dos/com os cotidianos** ancora-se em uma compreensão do cotidiano como espaço-tempo vivo, relacional e inventivo, no qual a docência se constitui em permanente deslocamento, atravessada por gestos, afetos, narrativas e materialidades que escapam a lógicas lineares e prescritivas.



que são enaltecidos ou silenciados pelos sujeitos naqueles *espaçostempos* em meio aos quais os sujeitos ressignificam as histórias que vivenciaram, seja por meio do conhecimento que construíram, seja através da internalização das representações sociais que, ao serem instituídas como uma construção coletiva passa a ser direcionada à memória coletiva, sob a qual, atuam as variadas interpretações dos acontecimentos perpassados pelas fontes históricas (Alves, Machado e Toja, 2023).

3. Participação e avaliação institucional participativa: um direito das crianças?

A pesquisa que uma das autoras apresenta para o doutoramento tem como proposta convidar a reflexão acerca da participação das crianças da Educação Infantil nas tomadas de decisão referentes aos processos de avaliação institucional da escola. Para tanto, parte da perspectiva do fortalecimento na formação docente para que, através de escuta atenta e sensível que, de acordo com Rinadi (2012) objetiva compartilhar saberes, auxiliar as crianças a descobrir o sentido do que fazem, e de uma postura que se interroga a partir das narrativas das crianças, a participação na Educação Infantil possa ser visibilizada e compreendida como direito inegociável.

Neste caso, o interesse é pesquisar as possibilidades e os limites da escola como o lugar da infância nos últimos tempos, entendendo que limites também se referem a criações. Criações estas que subvertem a norma estabelecida. Ainda que tenhamos um conjunto de legislações que afirmam a participação enquanto direito das crianças (BRASIL, 1988; 1996; 2001; 2016), a realidade é outra. Ainda estão invisibilizadas, de certa forma silenciadas, no debate acerca das políticas públicas.

Sendo assim, traz-se para o debate a perspectiva de avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, pois, segundo Freitas *et al.* (2009), as relações entre esses dois níveis de avaliação são muito potentes e promovem um novo olhar sobre o fazer da professora em termos de avaliação e, ao mesmo tempo, corroboram com o entendimento que a atuação da professora não é secreta, individual, e que se dá por meio do coletivo da escola, ou seja, a avaliação deixa de ser algo individual e torna-se coletivo, pensada e vivida por todos que



habitam a escola.

3.1 Pesquisa com crianças: há garantia de centralidade?

São recentes, entre nós, estudos e pesquisas que garantam a centralidade da criança – sujeito de direitos, compreendendo-a na sua inteireza e globalidade, o que implica no reconhecimento de suas formas específicas de ver e representar o mundo. São inegáveis os avanços científicos e o interesse crescente nas ciências da Educação. Situa-se como marco inaugural a Sociologia da Infância, que como afirma Sarmiento (2013, p. 16), este é o “lugar de origem de uma nova abordagem da infância”. Diante disso, os trabalhos de Qvortrup (1999, 2010, 2011, 2014); Sarmiento (2005); Sarmiento e Vasconcelos (2007); Sarmiento e Pinto (1997); Sarmiento e Gouvêa (2008); Corsaro (2009); Müller (2010). Soares, Sarmiento e Tomás (2005) sustentam que a recente participação das crianças nas pesquisas possibilita que se tornem sujeitos de conhecimento e colaboradoras dos modos de produção do saber.

Para pensarmos sobre avaliação, Freitas *et al.* (2009) compartilham conosco a existência de dois níveis de avaliação na escola⁵: a avaliação institucional cujo foco é o projeto político-pedagógico da instituição e a avaliação da aprendizagem em que o olhar atento é dedicado à relação professor-estudante.

Bondioli (2013) considera a participação uma responsabilidade, isto é, mais do que um direito ou dever, significa uma condição inerente a qualquer processo educativo de qualidade. Sendo assim, ancoradas nas reflexões da autora, não há qualidade sem a participação dos sujeitos envolvidos no processo. Processo este que a pesquisadora nomeia como *qualidade negociada*:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse na rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser (Bondioli, 2013, p. 14).

⁵ Os autores teorizam sobre três níveis, mas apenas dois deles dizem respeito à pesquisa em questão.



Alves (2001) afirma que o cotidiano é complexo e que, por isso, há a necessidade de inverter o processo teórico-metodológico. A autora afirma a importância de mergulhar com todos os sentidos no que desejamos estudar. Para tanto, a pesquisadora de doutorado tem mergulhado no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil, no município do Rio de Janeiro, tendo em vista minha relação pessoal e profissional com esta Rede de mais de 20 anos de docência. A pesquisa tem acontecido com 25 crianças da pré-escola II, com idades entre 5 e 6 anos, em uma escola de ensino fundamental que atende até o 5º ano.

A escolha não foi aleatória, mas levou em consideração os sentidos produzidos em termos de participação das crianças pequenas em espaços compartilhados com o ensino fundamental. No município do Rio de Janeiro há instituições exclusivas em Educação Infantil bem como instituições de ensino fundamental que atendem turmas de pré-escola. Entendemos que nos espaços exclusivos de Educação Infantil, as concepções de criança e participação vem sendo construídas de forma mais sólida e robusta. Já nos espaços compartilhados com o ensino fundamental, esta construção se dá de forma mais lenta e carregada de sentidos que, na maioria das vezes, desconsidera as especificidades da Educação Infantil com relação às suas necessidades e urgências.

Mergulhar neste cotidiano significa conhecer seus sujeitos, suas histórias, seus lugares. Afetá-los com minhas experiências e saberes e ser afetada também. O caminho da pesquisa será construído com as crianças, mas terá também os olhares, dizeres e fazeres dos adultos que as acompanham no dia a dia da escola. Trata-se de uma pesquisa com os cotidianos e não sobre eles.

Uma reflexão que merece atenção é que nos espaços exclusivos de Educação Infantil, origem das crianças que hoje frequentam a escola onde a pesquisa ocorre, eles eram os “mais velhos”. Na escola atual são os “mais novos”, acabaram de chegar. E o que se tem percebido é que isto não tem sido levado em consideração no cotidiano da escola, na sua organização, rotina, espaços/tempos. As turmas de Educação Infantil presentes nesta instituição, duas em cada turno, são chamadas de “*jardinzinho*” pelas profissionais que lá atuam.



Na turma onde a pesquisa tem acontecido, as crianças relatam desafios como, por exemplo, a falta de momentos de Educação Física onde a mesma seja oferecida fora da sala referência. Através dos desenhos e narrativas, as crianças expressam o anseio por liberdade para correr e brincar em áreas externas: *“Querida poder correr e brincar lá fora. Aqui dentro a gente fica sentado na cadeira.”* Ou ainda por mais espaços para brincar: *“Eu ia transformar a ‘casa abandonada’ em parquinho”*. Neste caso, as crianças se referem a casa da antiga moradora da escola que, à princípio, está vazia em função da sua aposentadoria. A casa está fechada, mas, é possível ver, restos de materiais e móveis que são deteriorados com o passar do tempo. As crianças contam que ali morava a “Tia Sebastiana” e que ela tinha um cachorro e uma tartaruga.

Uma outra observação importante refere-se à alimentação. As crianças fazem duas refeições na escola: a colação e almoço. O intervalo entre as duas é de uma hora. Na maioria das vezes as crianças não almoçam pois, naquele momento, ainda não conseguem sentir fome em função da proximidade com a colação que é leite acompanhado de pão, esporadicamente. Além disso, muitas crianças levam lanche de casa que é consumido, e compartilhado, no momento da colação.

A escuta às vozes das crianças nesta instituição, a meu/nosso ver, parece não acontecer. Seja a escuta através das suas narrativas, seja através da observação atenta às demandas do cotidiano das infâncias, as crianças da Educação Infantil são invisibilizadas em suas urgências e necessidades. Na atualização dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2024a) há clara orientação com relação a escuta às crianças nos processos de autoavaliação institucional com vistas a uma escola, de fato, de qualidade, que respeite e viabilize os direitos fundamentais das crianças. E isso vem sendo amplamente defendido nas Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024b). Mas, no cotidiano da escola pesquisada, esta realidade ainda está distante.

Pensar em avaliação institucional participativa implica repensar o significado da participação dos diferentes sujeitos no cotidiano escolar. Implica refletir a dimensão do coletivo e suas potencialidades. Significa um processo de apropriação da escola pelos seus atores. E vai além quando concebe o projeto político-pedagógico como instrumento para a condução da qualidade negociada, como apontam Freitas *et al.* (2009).



Fomos percebendo, através das leituras, práticas e pares, que não basta termos legislações que tratem da participação infantil nas tomadas de decisão. É preciso muito mais para que ela aconteça, de fato, no cotidiano da escola. É no cotidiano das escolas que as lutas políticas acontecem. E essas lutas começam a partir das necessidades, das urgências. E a participação das crianças é uma destas. A lei não significa, necessariamente, a prática. Outra questão importante é que, a nosso ver, quando se fala em participação infantil pensa-se em algo grande, “macro”, por isso mesmo a dificuldade, talvez, de praticá-la. Outro desafio é pensar a participação com bebês e crianças pequenas. “Como? Elas ainda não verbalizam!”, alguns dirão. Percebemos que a participação das crianças da Educação Infantil, se dá no campo do sensível, das sutilezas, do que as crianças vivenciam no dia a dia da escola. O que elas mais gostam? O que não gostam? Quais referenciais utilizam? O que conversam? Quais hipóteses formulam?

E seguindo nas perguntas gostamos de uma, particularmente, que me mobiliza na busca por outras. Provocada por Kohan (2007) penso, mais uma vez e sempre, sobre o que pode uma criança. Muito tem se falado atualmente sobre escuta às crianças. Tememos inclusive, que se torne mais um jargão como tantos outros utilizados no campo da Educação, em especial na Educação Infantil. Mas o que pode a criança, na escola, hoje? Será que as produções da escola evidenciam que as crianças estão sendo ouvidas? E isso perpassa necessariamente pela concepção de currículo e avaliação que corroboramos. Como estão sendo ouvidas no cotidiano da escola? O que nós, adultos, fazemos com o que ouvimos das crianças? Há espaço para a alteridade na escola? Será que ouvimos nossas próprias vozes, nas vozes das crianças?

As crianças gostam de conversar e, por mais que as tentemos calar, elas forjam caminhos e nos apresentam possibilidades outras. Deste modo, pensamos que esta seja uma escolha possível, ética e responsável para a pesquisa em questão: “as conversas nos convidam à inventividade e, por isso, são astutas, porque todo movimento de aprisioná-las falha” (Costa; Oliveira; Farias, 2021). Enquanto caminho metodológico pensamos que as pesquisas ‘nosdoscómic’ os cotidianos reafirmam que o mais importante nessa caminhada é o próprio movimento e não o “chegar ao destino” propriamente dito.



A conversa permite uma postura mais dialógica que nos convida a retomar nossos processos de formação e prática e, assim, transformar nosso cotidiano. E os bebês neste processo? Como conversar com os bebês? Que outros sentidos são convocados no encontro com os bebês? E qual a relação da pesquisadora/professora com eles? Segundo Alves (2008) este é o movimento de mergulhar de dentro para dentro, no qual todos os sentidos do corpo se colocam em posição de abertura para apreender as relações tecidas nas escolas.

4. Algumas ideias sobre uma docência em Educação Infantil em tempos de sobrevivência: professoras de brincar

Ao falar da docência em Educação Infantil, poderíamos começar pelas formalidades. No entanto, surgiram algumas lembranças que acreditamos reafirmarem as reflexões deste texto. Essas lembranças foram registradas numa pesquisa de doutorado em Educação, já concluída, que buscou problematizar uma docência com crianças no período da pandemia do Covid-19, tendo o audiovisual como dispositivo de prática docente, bem como de escuta sensível às crianças num período de sobrevivência. Tal pesquisa também é operada na perspectiva ‘nosdoscum os cotidianos’ e cunha-se no conceito de sobrevivência, dialogando na perspectiva de Didi-Huberman (2011) e Bhabha (2011). Assim, defende-se que para sobreviver como professor, em contextos instáveis, há lampejos – transientemente iluminadores – que permitem reexistir frente às demandas institucionais e sociais. A ideia de sobrevivência aponta para a resistência de práticas docentes que não se submetem aos modelos hegemônicos, técnicos e performáticos, no qual é urgente a valorização da escuta, da lentidão, da atenção às singularidades e às formas plurais de articular os saberes na/com a Educação Infantil, (autor, 2025).

Outro dia, nos ‘stories’ do Instagram, o pesquisador visualiza a postagem de uma amiga-professora que chamou atenção. As crianças, na escola em que trabalha, aguardavam a chegada do professor de música e, com isso, começaram a indagar: “[...] e você, é professora de quê?” A professora disse que deixou eles formularem suas hipóteses, até que chegaram a uma



conclusão a partir de uma criança: “Ela é professora de brincar!”. Essas crianças possuem cinco anos de idade.

Desde 2006, quando pela primeira vez pisei numa turma de Educação Infantil, na condição de estagiário, que me considero professor de Educação Infantil e, na Prefeitura do Rio de Janeiro, ocupo este cargo desde 2010, quando passei no concurso público em questão.

Atualmente, exerço a função de professor de “atendimento educacional especializado (AEE)”⁶ na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, e com isso, no momento, ocupo a função de trabalhar diretamente com a educação inclusiva, dando suporte pedagógico aos estudantes que possuem alguma deficiência, bem como aos seus professores regentes. Realizo esse trabalho em duas escolas municipais. Certo dia, ao inventar algumas brincadeiras com uma turma, na qual faço o AEE de um estudante, algumas crianças interrogaram-me: “você é professor de quê mesmo?” Antes que pudesse explicar, uma criança, de seis anos, disse: “Ele é professor de brincar!”

Em diferentes ‘*espaçostempos*’, as crianças levantaram a mesma hipótese: “professor de brincar”. Acredito que ser um docente na Educação Infantil é se permitir ser afetado por essas ideias, essas lógicas, pois as crianças estão buscando compreender esse mundo que se apresenta a elas, bem como - na maioria das vezes - inventam seus mundos, e estarmos disponíveis a mergulhar com elas é sempre uma aventura cheia de sensibilidade, reflexão e bagunça a uma ordem estabelecida.

A Educação Infantil, conforme um conjunto de legislações vigentes, é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Esse jargão pode ser visto por muitos como uma falácia, entretanto, ele vem de um conjunto de lutas, de diferentes atores que sentem a potência da criança e o direito desta se expressar ‘*nocom*’ o mundo que tenta nos formatar em lógicas

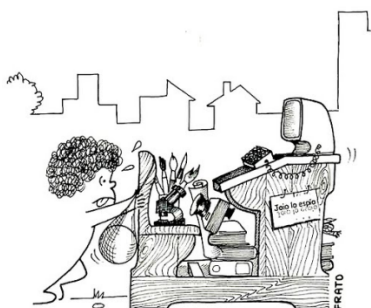
⁶ O professor de atendimento educacional especializado – AEE - tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes incluídos, considerando suas necessidades específicas.” O AEE é um serviço complementar e/ou suplementar ao processo pedagógico do estudante com deficiência, que deve ser realizado em articulação com as equipes pedagógicas e as famílias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao>. Acesso em: 12 abr 2025.



normativas, na qual a infância também é percebida como ‘abjeto’, ou como o próprio termo diz: aquele que não tem voz. Contudo, ao pensarmos a infância com Kohan (2003, p. 63) a compreendemos “como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe”.

Considerando com Ribes (2015, p. 58) que não há uma sociedade sem crianças, visto que “o nascer das crianças é condição para a preservação da própria espécie humana”, podemos afirmar que a relação de alteridade entre adultos e crianças está imersa nas práticas da vida cotidiana. É nesse conjunto que se tecem as relações entre adultos e crianças, bem como as condições a partir das quais se posicionam uns sobre os outros, sobre suas experiências da infância e da adultez e sobre o curso da própria vida (Ribes, 2015).

Figura 1 - Francesco Tonucci “a criança como paradigma de uma cidade para todos”



Fonte: site educação território

Ao pensar em nós, “professoras de brincar” e a experiência pandêmica, lembro que o filósofo alemão Walter Benjamin (1994) sempre foi preocupado com a questão da infância. Dentre seus estudos que envolviam cinema, fotografia e outras coisas que afetavam o mundo de sua época, o filósofo também se dedicou a problematizar/pensar sobre a infância. A obra “Infância em Berlim por volta de 1900” realiza uma deliciosa possibilidade de combinar crônica, contação de histórias, ficção e memória. Nela, o autor conta a experiência de uma criança, pertencente à burguesia, no começo do século XX. Outro ponto de destaque é que a obra se desenvolve sem seguir nenhuma ordem cronológica ou temática, aproximando-se de



um movimento próprio de algumas memórias que são acionadas nas contingências do vivido no presente.

Além disso, Benjamin, no final da década de 1920 e início dos anos 1930, já com o fascismo avançando cada vez mais no continente europeu, apresenta um programa de rádio pensado para as crianças e transmitido em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt. Benjamin, já entendia a importância das crianças no mundo, nas relações da vida e, com isso, buscava conversar com elas, falar sobre diversos temas. O filósofo já chamava atenção, nas primeiras décadas do século passado, pelo fato de que se poderia falar sobre tudo com as crianças, uma vez que, inseridas na sociedade, são praticantes da cultura (Trapp, 2015).

Sua preocupação era afetar, entre as ondas do rádio, às crianças e suas formas de significar o mundo. Infelizmente, desses programas, Trapp (2015) nos fala que nenhum áudio foi conservado, tendo-se como registro apenas os escritos que serviram de base para a apresentação das narrativas, escritos que, segundo Ribes (2009, p. 260), “chegaram até nós graças ao hábito que Benjamin cultivava de arquivar os trabalhos feitos, enviar cópias para amigos/interlocutores ou, ainda, de publicar prévia ou posteriormente os escritos feitos para este fim”.

Com isso, vislumbramos como esses registros são fundamentais para trazer em evidências os lampejos que foram produzidos com esses programas radiofônicos e a relevância em usar as tecnologias para dialogar, em tempos de horror, com as crianças. Nos dias do século XXI, nas bandas do Brasil, Dani, uma das docentes participantes da pesquisa de doutorado em educação – já concluída-, nos fala dessa experiência de produzir a docência em vídeo e ser uma professora de brincar, mediante as relações postas:

Porque assim, nós que somos professores, quando você recebe uma palavra de “Ai, não!” (expressa insatisfação), às vezes, não precisa nem falar... Mas a cara: Ai, não sei que...”, como é difícil! Dá vontade de nem brincar mais, de fazer uma coisa. Mas aí nós fizemos com que esse movimento também fosse leve, fosse tranquilo pra gente e, aí a gente parecia tá brincando, e isso nos dava mais ideias pra fazer mais vídeos. Ainda falávamos: Caramba! Eles gostaram! Vamos fazer assim? A gente tinha força pra botar nossa criatividade pra fora e falava: E, aí, vamos lá! Então, tá conseguindo! (Ferreira, Dani, 2024 apud, Rossato, 2025, p.55)



Nesse sentido, a experiência de produzir audiovisuais para as crianças, no contexto da pandemia do Covid-19, ou seja, de tempos de sobrevivência, nos faz pensar as formas como a docência se relaciona com a infância, porém, essa relação não se apresenta como uma tarefa fácil. Buscando ajuda de Larrosa (2004), quando nos fala do enigma da infância, temos: "A infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida" (Larrosa, 2004, p. 03). As pistas em torno dos modos de apropriação das crianças a respeito das relações sociais pairam no convívio com incertezas, principalmente quando se trata de um contexto envolvendo pandemia, isolamento sanitário, tecnologias e saberes.

Podemos problematizar essas incertezas com a ajuda de Guattari (1981, p. 50) que nos faz refletir ao colocar a questão: "Como evitar que crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer liberdade de expressão?" Mais adiante, o autor corrobora que desde a infância é que começa esse processo de iniciação: "Trata-se de uma iniciação ao sistema de representações e aos valores do capitalismo" (Guattari, 1981, p. 51). E nesta 'iniciação' encontramos um personagem central, o docente de Educação Infantil. No entanto, Luiza, mãe de uma das crianças de 03 anos que frequentou uma creche pública⁷, em 2020, nos fala que:

Os vídeos, de uma certa forma, influenciaram nesse retorno dela, assim... dela não ter esquecido a escola. Senão, tinha perdido o vínculo! E aí, eu colocava na TV, assim ficava maior e não tão perto dos olhos, por conta da exposição da criança em tela. Aí ela via na TV e, às vezes, respondia o vídeo da professora falando: 'sim, não'. E aí ela falava comigo: mamãe! A fulana não tá falando comigo. Ela respondia porque, tinha três anos. E, aí, ela respondia: Mas ela não tá me respondendo! Aí, eu explicava que era um vídeo gravado, enfim...

⁷ As memórias que surgiram na pesquisa foi um diálogo tecido a partir das pessoas que cruzam minha trajetória como diretor adjunto de uma Creche pública no município do Rio de Janeiro em 2020 e que, inclusive, a outra autora também atuou na direção. Neste caso, as docentes e responsáveis foram convidadas a conversar sobre as memórias da Creche nos anos da pandemia. A pesquisa usou, como metodologia, as memórias de um tempo, apoiando-se na concepção de lampejos de Didi-Huberman (2011), bem como Walter Benjamin (1994) e Michael Polak (1989).



Mas ela não tá me vendo! Eu tô vendo ela, mas ela não tá me vendo (Dias, Luiza, 2024, apud Rossato, 2025, p. 56).

Ribes (2002) considera que a criança traz consigo uma habilidade para lidar com as – “eternamente novas” – tecnologias. E tal destreza não somente a coloca numa posição de ruptura diante do adulto como a transforma na tradutora, para o adulto, de múltiplas significações de uma criação que é sua (adulto), porém que, muitas vezes, soa com estranheza a esse mesmo adulto. Deste modo, Dani nos fala um pouco sobre como tem sido acompanhar o percurso de uma turma que, em 2020, pertencia ao grupamento berçário (bebês com idade de um ano até um ano e 11 meses) e, em 2024, estava na pré-escola II, grupamento formado por crianças de cinco anos de idade.

Porque quando a gente se fala na questão de bebês, tem toda uma questão de tela, de oferecer a tela, quanto tempo de tela... então, hoje, essas crianças estão no, no Pré II e, algumas, a gente sabe que ainda têm um vínculo porque assistiram os vídeos, lembram quando nós voltamos. Esse movimento da creche: Olha, eu lembro de você; Eu vi a história quando eu era bebê, e tal... E a gente foi tentando fazer... é... assim: foi tentando fazer de várias formas... é... resgate, né? Porque a gente usava fotos... vídeos, breve momento com eles, né? E, aí, a gente queria poder afetá-los, de uma certa maneira. [...] Na época a gente tinha retorno de algumas mães que falavam: Olha, hoje, ele viu uma foto sua e reconheceu e falou o seu nome; Eles adoraram... ele adorou a proposta!; E foi... é... feita por vocês... Mas, assim, de uma turma que, na época, a gente tinha 15 crianças, a gente conseguia afetar assim, tendo esse retorno e impactar de uma certa forma (Ferreira, Dani, 2024 apud, Rossato, 2025).

A partir da compreensão dessa interação, todos os sujeitos - crianças e adultos - assumem sua importância num percurso que busca estabelecer conexões, além de tensões sobre pontos de vista diferentes (Ribes, 2002). Ao trilhar tal pensamento, encontramos nessa travessia, a infância que afeta, que marca esse mergulho nos/com os cotidianos, que profana as ideias sobre a docência com crianças.



5. Brincando de fazer pesquisas com crianças: (des)encontros entre investigações, na composição de caminhos possíveis

A consolidação da Educação Infantil como campo de direitos e de produção de conhecimento tem impulsionado pesquisas que deslocam a criança como produtora de sentidos que se relacionam no/com o mundo, a sociedade e a cultura. Nesse cenário, as investigações desenvolvidas revelam aproximações significativas ao problematizarem a docência, a participação infantil e os modos de pesquisar com crianças, e não apenas sobre elas. Assumimos um compromisso ético e político inegociável com as infâncias e com os modos de existência de bebês e crianças, compreendendo que a pesquisa se constrói na relação com o outro e na atenção às experiências vividas no cotidiano. Nesse sentido, Vianna; Rossato; Amancio e Santos (2023) defendem que a pesquisa acadêmica — frequentemente marcada pela solidão e pela individualização dos percursos — deve ser compreendida como um espaço de formação, resistência e mobilização coletiva, ancorada na reflexão crítica sobre as práticas e na defesa de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Desta forma, o objetivo vem sendo compartilhar vivências tecidas por professoras(es) das infâncias. Trata-se de um percurso marcado pelo encontro, pela escuta e pela partilha, no qual a pesquisa se constitui como prática coletiva, situada e atravessada pelas experiências docentes no cotidiano da Educação Infantil. Esse movimento de retorno à própria experiência evidencia a perspectiva defendida por Ferraço (2003), ao afirmar a importância de nos reconhecermos como pesquisadores de nós mesmos, compreendendo a prática como ponto de partida e de chegada do fazer investigativo. Trata-se de um exercício reflexivo que não busca respostas prontas, mas que se sustenta na problematização contínua das escolhas, dos caminhos trilhados e das relações estabelecidas com as crianças e com os pares docentes.

Ao convidar outros(as) professores(as) a integrarem nesse esforço coletivo de reflexão, este manuscrito aposta na potência do encontro como condição para a produção de conhecimento, principalmente quando se trata da pesquisa com crianças. Olhar para os percursos vividos, interrogar o que eles nos têm proporcionado no cotidiano com as crianças e com os colegas de profissão, implica reconhecer que a pesquisa se constitui em meio às



experiências, aos afetos e às tensões que atravessam o trabalho docente. Como nos lembra Ribes (2021), um tema de pesquisa não emerge do vazio, mas nasce de contextos sociais, históricos e culturais específicos, nos quais sujeitos situados produzem sentidos e atribuem significado às suas inquietações.

Nesse horizonte, Vianna; Rossato; Amancio e Santos (2023) nos indagam: “como o tema nos encontrou? fomos atrás dele ou ele se impôs a nós? de que lugar olhamos para o que nos inquieta? tornam-se centrais para compreender a pesquisa como processo formativo e dialógico” (2023, p.01). A pesquisa, assim, se faz na relação, na escuta e na disposição para o deslocamento. Reafirmamos, portanto, que os caminhos percorridos estão impregnados de nossas concepções, histórias e experiências docentes. Tal reconhecimento não implica imobilidade, mas, ao contrário, aponta para a possibilidade permanente de repensar, reconfigurar e transformar os percursos trilhados. Novas rotas podem ser desenhadas a partir dos sentidos produzidos nas andanças docentes, em diálogo com as crianças, com os territórios educativos e com os coletivos de professores(as).

As pesquisas, ao serem entrelaçadas neste texto, assumem uma perspectiva ética e estética da docência, dos currículos, das relações, compreendendo que atuar com crianças envolve afetos, memórias e experiências sensíveis que escapam às formas tradicionais de registro pedagógico. Sarmiento (2005) argumenta que as crianças produzem culturas próprias e participam ativamente da vida social, sendo necessário que as pesquisas reconheçam suas linguagens, tempos e modos de expressão. Nesse sentido, as pesquisas, aqui dialogadas, deslocam a centralidade da fala adulta e valorizam gestos, imagens, silêncios e narrativas visuais como formas legítimas de participação infantil, mesmo em contextos diversos e adversos.

Ao aproximar as duas pesquisas, observa-se que tanto a docência mediada pelo termo ‘professoras de brincar’ quanto a avaliação institucional participativa transitam numa concepção de educação como partilha do sensível (Ranciére, 2009). Em Rossato (2025), a produção surge como estratégia de sobrevivência e resistência, permitindo que as crianças mantenham vínculos com a escola e com suas professoras em um contexto de ruptura do cotidiano presencial. Já na avaliação institucional (Amancio, 2023) o foco recai sobre a

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-27, e-rte 351202627, ano 2026.



necessidade de repensar os percursos formativos docentes a partir da reflexão coletiva sobre as práticas, reconhecendo as crianças como parte constitutiva desse processo.

Essas aproximações também dialogam com a perspectiva da pesquisa enquanto escrita sensível, além desta compreensão como um processo em constante construção, atravessado por memórias, afetos e contextos históricos. A pesquisa com crianças, nesse sentido, não se reduz à coleta de dados, mas se configura como um encontro ético-estético-político, no qual o pesquisador assume a responsabilidade de escutar, (des)aprender, se afetar e ser mobilizado pelas múltiplas linguagens infantis.

Encaminhando-nos para um final, que não pretende encerrar, mas abrir e ampliar o debate, afirmamos que este diálogo, entre pesquisadores das infâncias, contribui para uma reflexão coletiva sobre o compromisso ético-político com as pesquisas nas/com as crianças. Trata-se de pensar os sentidos que são produzidos, os processos e as relações que se constituem no fazer investigativo e as possibilidades de transformação de um cotidiano acadêmico mais sensível, implicado e comprometido com uma formação docente que dialogue com práticas qualificadas e emancipadoras para as crianças, especialmente aquelas pertencentes às camadas populares (Vianna, Rossato; Amancio; Santos, 2023).

Para conversa ecoar...

Nosso desejo é acolher e visibilizar as vozes das crianças que estão na Educação Infantil tão amplamente abafadas, silenciadas pelo ainda não/são: *ainda são tão pequenas, ainda não falam, ainda não escrevem, ainda são dependentes...* Que a participação não seja/esteja somente na legislação, mas possa ser vivida no cotidiano das instituições que atendem a Educação Infantil. Nossa intenção é que as crianças sejam ouvidas e que suas ações possam ecoar nas reflexões socialmente estabelecidas, instituídas. Trata-se de resgatar uma postura de responsabilidade compartilhada entre os adultos e as diferentes infâncias.



Para tanto, pensar uma docência que acolha as urgências das crianças, que viabilize e legitime as narrativas infantis é fundamental. Investir em formação, em reflexões sobre as práticas e concepções de criança, infância, docência e Educação Infantil é inegociável. Que possamos ser mais “professoras de brincar” e menos professoras burocratas, presas a uma lógica de prontidão, de afastamento das infâncias, de silenciamento de suas vozes. Logo, é primordial estarmos abertos as lógicas infantis, aprender a partir delas e problematizar sua ocupação nas relações sociais.

Diante disso, temos a necessidade de marcar uma avaliação na Educação Infantil sem perder de vista suas especificidades e seus objetivos. Pensar os processos de avaliação para além da verificação, contribuindo, de fato, para o desenvolvimento da escuta e observação atenta por parte dos educadores e para o conhecimento aguçado sobre as crianças, suas características e desejos.

Investir na Avaliação Institucional Participativa é investir no compromisso com as vozes e saberes das crianças da Educação Infantil. Significa acolher suas percepções sobre as potencialidades e desafios da escola frente aos sujeitos que a habitam. Significa repensar seu Projeto Político-Pedagógico diante das necessidades e urgências da Educação Infantil. Significa contribuir para (re)construção de uma escola mais próxima, acolhedora e atenta aos direitos das crianças da Educação Infantil.

Neste sentido, ao pesquisar com crianças nos colocamos diante da leveza própria da infância, no seu entusiasmo e na alegria da criança que brinca. Nos colocamos a desprender e apropriarmos da vida, com a falta, a incompletude, assumindo a astúcia da recriação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês Bragança; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre as redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. *Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. In: Teias: Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-8, jan/dez, 2008. Disponível em: <https://www.e->



publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939. Acesso em: 13 jan. 2025.

ALVES, Nilda. *Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas*: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas de hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

BHABHA, Homi. *Bazar global e clube dos cavaleiros ingleses*: textos seletos de Homi Bhabha. Organização de Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição da qualidade das creches na Região da Emília-Romanha. In: BONDIOLI, Anna (Org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação*: a qualidade negociada. Tradução: Fernanda Landucci Ortale; Ilse Paschoal Moreira. 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 13-32. (Coleção educação contemporânea).

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 jan.2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 23 dez. 1996. Brasília, DF: MEC/SEB, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. *Plano Nacional pela Primeira Infância*. Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância. Brasília, DF: RNPI, 2010b. Disponível em:
<<https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. Marco Legal pela Primeira Infância. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), [...]. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 mar. 2016. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm>. Acesso em: 18 nov. 2024.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: diálogos com W. Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.



COSTA, Sandy Lima; OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* (Resenha). Teoria e Prática da Educação, v. 24, nº 3, p. 221-225, set/dez, 2021. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59742> Acesso em: 15 jun. 2025.

DE OLIVEIRA, C. G.; CAMÕES, M. C. de L. S. *Currículo e Infância: o que querem (para) as crianças?* Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 3, p. 5–21, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4580>. Acesso em: 20 jun 2025.

DIDI-HUBERMAN, George. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FERRAÇO, Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 156-175.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Helena Costa Lopes de; FREITAS, Luiz Carlos de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; SORDI, Mara Regina Lemos de. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2009.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2006;

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Petrópolis, RJ: 2001.

MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisa e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

POLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QVORTRUP, Jens. *A infância enquanto categoria estrutural*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, nº 02, p. 631-643, mai/ago 2010.



QVORTRUP, Jens. *A volta do papel das crianças no contrato geracional*. Revista Brasileira de Educação, v. 16, nº 47, p. 323-332, mai/ago 2011.

QVORTRUP, Jens. *Crescer na Europa: horizontes atuais dos estudos sobre infância e juventude*. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Universidade do Minho, 1999.

QVORTRUP, Jens. *Visibilidade das crianças e da infância*. Linhas Críticas, v. 20, nº 41, p. 23-42, jan/abr 2014. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 235-64, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14400.pdf>>. Acesso em: 07 nov 2024.

RANCIÈRE, Jacques. *Partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental, 2009.

RIBES, Rita. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>>. Acesso em: 07 nov 2024.

RIBES, Rita; MACEDO, Nélia Mara (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2012.

RIBES, Rita. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: JOBIM; SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009.

PEREIRA, Rita Ribes. *A metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa*. Educação & Realidade. Porto Alegre, v 46, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QTsShKwbrV9bSpyscShctnP/> Acesso em: 20 dez. 2025.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSSATO, Bruno Costa Lima. *Entre lampejos e sobrevivências: uma docência em educação infantil nas/com as audiovisuais*. 2025. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2025.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educ. Soc., v. 26, nº 91, p. 361-378, mai/ago 2005.



SARMENTO, Manuel. *Imaginário e culturas infantis*. Cadernos de Educação, Pelotas, nº 21, p. 51-59, jul/dez 2003.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel. VASCONCELOS, Vera Maria (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

TOJA, N.; MACHADO, M.; ALVES, N. Pesquisas com os cotidianos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, n. 1, e65773, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.65773>.

TRAPP, Caroline. *A hora das crianças: Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*”, de Walter Benjamin, tradução de Aldo Medeiros. Resenha in: *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*. ISSN 2318-9282. Disponível em: https://desidades.ufrj.br/bibliographic_info/a-hora-das-criancas-narrativas-radiofonicas-de-walter-benjamin-de-walter-benjamin-traducao-de-aldo-medeiros/ Acesso em: 12 out 2024.

VIANNA, Paula Tássia Ferreira; ROSSATO, Bruno Costa Lima; AMANCIO, Cristiane Ferreira Cunha. *Na seleção da pós-graduação a gente se encontra: diálogos sobre a formação de pesquisadores das infâncias*. In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE AÇÃO DOCENTE: entre experiências e infâncias, 2, 2023, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Ubuntu, 2023.

SOBRE AUTORIA:

[*] Doutor em Educação (ProPEd/UERJ) – Fundação Cecierj / SME Rio – <https://orcid.org/0000-0001-7236-1233> – rossatbruno@yahoo.com.br

[**] Doutoranda em Educação (ProPEd/UERJ) – SME-Rio – <https://orcid.org/0000-0003-3767-9275> - crisfcamancio@yahoo.com