



## CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E CIÊNCIAS HUMANAS

**Reflexões acerca das experiências na Educação Infantil:** inquietações a partir de entrevistas com professoras*Reflections on experiences in Early Childhood Education: concerns based on interviews with teachers*Natana Pissaia<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8923-8135>Robert Filipe dos Passos<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0003-0900-4262>**RESUMO**

O presente artigo propõe discutir a noção de experiência, conceito central da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil. O interesse pelo debate é também desdobramento de uma pesquisa de cunho qualitativo e caráter transversal, que teve interesse em compreender de que modo professoras de Educação Infantil compreendem a noção de subjetividade e o seu lugar no processo de ensinar e aprender. Foram entrevistadas nove professoras a partir da ferramenta da entrevista semiestruturada. Em suas respostas as educadoras afirmaram comumente a função de fomentar experiências junto aos educandos. Esta centralidade do conceito afirmada na lei e reafirmada no discurso das educadoras contrasta com a ausência de uma definição de experiência no documento base. Desta forma, problematizamos a noção de experiência como abertura para a aprendizagem pela via do encontro e da singularidade da criança, orientado ou não por um projeto político pedagógico, mediado ou não pelo educador. Concluímos com esta reflexão que é necessário carregarmos de sentido a compreensão da experiência como centralidade para o aprendizado desde uma perspectiva que aposte na singularidade da criança.

**Palavras-chave:** Experiência; Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil.

**ABSTRACT**

*This article aims to discuss the notion of experience, a central concept of the Common National Curricular Base for Early Childhood Education. The interest in this debate is also a result of a qualitative and cross-sectional research project, which sought to understand how Early Childhood Education teachers comprehend the notion of subjectivity and its place in the teaching and learning process. Nine teachers were interviewed using a semi-structured interview tool. In their responses, the educators commonly affirmed the role of fostering experiences with the students. This centrality of the concept, affirmed in the law and reiterated in the educators' discourse, contrasts with the absence of a definition of experience in the foundational document. Thus, we problematize the notion of experience as an opening for learning through the encounter and the*

<sup>1</sup> Universidade de Passo Fundo - 151455@upf.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Amazonas - robertfpassos@hotmail.com



*singularity of the child, whether guided by a pedagogical political project or not, mediated by the educator or not. We conclude with this reflection that it is necessary to imbue with meaning the understanding of experience as central to learning, from a perspective that bets on the singularity of the child.*

**Keywords:** Experience; Common National Curriculum Base; Child education.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ao longo de sua história passou e ainda passa por inúmeras transformações, sendo incumbida de diversas funções como alimentação, higiene, cuidado, dentre outras. No Brasil, é a partir da Constituição Federal de 1988 que as instituições que dedicam seu trabalho ao cuidado de crianças de 0 a 6 anos passam a integrar legalmente a educação brasileira e, portanto, torna-se direito de todos e dever do estado e da família (Brasil, 1988). Em 1996 as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) declara a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e a divide em duas modalidades: creches de 0 a 3 anos e pré-escolas de 4 e 5 anos. Mais recentemente, em 2006, a mesma LDB passa a considerar obrigatória a matrícula de todas as crianças a partir de 4 anos em turmas de pré-escola.

Esse percurso traçado pela educação infantil brasileira ao longo do tempo traz um novo olhar para as crianças desta faixa etária, uma vez que os espaços escolares deixam de ser visto como meramente assistencialistas e passam a ser encarados como um lugar potencial para o desenvolvimento integral. Olhar para a educação infantil como parte da educação implica uma reestruturação nos espaços de educação e nos currículos. Além disso, o professor assume novas funções, para além do cuidado biológico de um corpo humano, mas também como interlocutor em um processo recíproco de aprendizagens.

Esses avanços se dão na esteira das pesquisas de desenvolvimento infantil e de aprendizado, bem como acerca da importância das interações sociais desde os primeiros tempos de vida. Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) defendem que a Educação Infantil vive ainda um processo de revisão de suas concepções, principalmente no que diz respeito ao trabalho com bebês, sendo uma temática recorrente nos cursos de formação de professores, buscando responder diversas inquietações dos profissionais que se dedicam a esse trabalho.

Atualmente, a educação infantil no Brasil é organizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que como o próprio nome diz, busca um currículo comum para a educação de todo o país, desde a educação infantil até o ensino médio. Este documento vigora desde 2018 e orienta os profissionais da educação, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades para cada etapa de ensino.

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. (Brasil, 2018, p.5).

O documento, dividido por etapas de ensino, define três categorias na educação infantil: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a cinco anos e 11 meses). Dentro de cada uma destas categorias, estrutura as aprendizagens em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos,



quantidades, relações e transformações. Segundo o documento, o objetivo de cada campo de experiência é o de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades” (Brasil, 2018, p.36), garantindo os direitos de aprendizagem norteadores da BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Apesar do documento ter sido lançado em 2018, os municípios tiveram até 2020 para se adequarem à nova proposta, sendo, portanto, relativamente recente a sua circulação entre os professores. O novo contexto dado à educação infantil, organiza as aprendizagens em eixos norteadores denominados campos de experiências, abrangendo experiências sensoriais, corporais, estéticas, sociais, culturais e intelectuais. Sendo assim, o termo experiência passa a ser protagonista nos debates sobre educação infantil e no planejamento dos professores que trabalham com esta etapa de ensino. Diante da potência que acreditamos existir no trabalho com bebês e crianças pequenas, nos pusemos a questionar o que se entende como experiência, uma vez que, apesar do termo aparecer diversas vezes no documento que norteia a prática com estas crianças, em nenhum momento debate-se sobre o que se entende como experiência. Para pensarmos sobre o assunto analisaremos o discurso de professoras de educação infantil falando sobre seu fazer na primeira infância.

## 2. QUAL A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Esta pesquisa é um desdobramento de um trabalho de conclusão do curso de psicologia, ao qual a palavra experiência apareceu repetidas vezes durante as entrevistas, chamando nossa atenção e merecendo uma análise especial. A pesquisa ocorreu no ano de 2021, em meio a pandemia de COVID-19, com isso, por segurança sanitária, foi realizada de forma remota síncrona. Através de entrevistas individuais semiestruturadas com 9 professoras de educação infantil, com data e hora marcada, a pesquisadora iniciou um diálogo com cada entrevistada buscando compreender algumas questões que envolvem o seu trabalho com crianças pequenas. É no meio dessa conversa que surge o questionamento da pesquisadora: Na sua opinião, qual a função do professor de educação infantil?

As respostas recebidas estão de acordo com a proposta da atual Base Nacional Comum Curricular: proporcionar experiências.

Eu acho que o papel é proporcionar experiências para que essas crianças possam se desenvolver, elas possam se relacionar entre os pares, com os adultos né, mas acho que o papel é realmente poder fomentar a formação desses sujeitos que passam pela escola, mas no sentido de proporcionar experiências né, que sejam significativas para cada um (Entrevistada 5).

O conteúdo, a escola, o fazer. Para mim, ele passa mais pelo lúdico do que pelo registro em si. Eu faço registro, se faz necessários os registros, mas não focalizo neles. Eu troco experiências para que fique na vida da criança (Entrevistada 7).

Estas duas falas, que iniciam o nosso debate, exemplificam o pensamento do grupo entrevistado, evidenciando a noção de que as aprendizagens na educação infantil são tecidas a partir do campo das experiências. Essa ideia está em consonância com aquilo que se estabelece na BNCC, na medida em que se reconhece que as interações e brincadeiras são eixos estruturantes das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, cabe ao educador organizar e propor



experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (Brasil, 2018, pg.39).

No entanto, percebemos uma lacuna neste documento orientador, que no decorrer de suas quase 600 páginas em nenhum momento apresenta um conceito de experiência. A noção de experiência dificilmente permite um encerramento conceitual definitivo, sob o risco de engessar toda e qualquer possibilidade de aprendizado singular. Ao mesmo tempo, esta lacuna sinaliza o risco da ausência de uma referência que possa orientar as práticas em sala de aula, uma vez que, cada professor poderá interpretar como experiência acontecimentos diferentes, ou então poderá deixar de conceber como experiências movimentos valiosíssimos para seus alunos.

No discurso das professoras entrevistadas, apesar da unanimidade sobre seu fazer estar atrelado a propiciar experiência, essa falta de definição do que pode ser concebido como experiência também é perceptível através de suas falas. Algumas professoras concebem como experiências significativas aquelas que forem planejadas, com um cenário, um enredo, aquelas que se concretizam necessariamente pelo intermédio de um adulto.

Levei o pintinho para a criança tocar, pegar, enxergar ele comendo, fazer carinho no pintinho porque não pode apertar. A galinha que bota o ovo, que vira massa. Esse tipo de conhecimento vivo para a criança, experiências que talvez eles não tenham e não vão ter se não forem numa escola de Educação Infantil, porque se os pais vivem na grande cidade, para eles chegarem e mostrarem isso para os filhos, terem esse tempo, muitas vezes não acontece (Entrevistada 7).

Essa ideia coloca o adulto como fio condutor dos aprendizados das crianças, muitas vezes desconsiderando que as relações com os pares, os movimentos autônomos e solitários também podem constituir experiências importantes. A inventividade infantil é capaz de criar infinitas possibilidades de aprender ao brincar livremente, ao observar a vida através dos próprios olhos, sem precisar enxergar aquilo que o adulto está lhe propondo. O que uma criança pode observar naquilo que é apresentado a ela é indeterminável.

Mas esta definição de experiência não foi a única a emergir das respostas. Outras professoras entrevistadas acreditam que as experiências surgem no cotidiano da sala de aula e que através delas ocorre a transmissão de valores.

Aquela coisa do companheirismo, do agradecer, de se importar com o outro né, tipo, eu peguei uma coisa do colega e o colega está chorando: mas será que eu precisava mesmo daquilo? Da conversa, do diálogo, da criança compreender que ela não é o centro, porque como na educação infantil eles são pequenos, eles se acham o centro das atenções né, então esses conflitos acontecem diariamente né (Entrevistada 4).

Então eu acho que assim, enquanto professor de educação infantil tu vai tentar proporcionar ao máximo que tu pode de conhecimento de mundo. Tu vai proporcionar desafios, que aquela criança tenha que se, por exemplo, "ah deu uma confusão", tu vai deixar com que ela resolva enquanto outro indivíduo e não tanto intervir. Eu acho que a gente tem que mais fazer a questão de estar ali



organizando e não tanto fazendo intervenções. Eu acho que a gente tem esse papel assim, de deixar que a criança aos poucos vá aprendendo e vendo essa questão de “ah, isso pode”, “isso não pode” (Entrevistada 6).

As experiências assumem nestes relatos a função de inserção do sujeito no laço social, uma vez que, ora mediados pelos adultos, ora de forma autônoma, as crianças são convocadas a seguir os valores da comunidade em que estão inseridos.

Seja a experiência planejada e conduzida pelo adulto, ou a experiência autônoma e protagonizada pela criança, as professoras entrevistadas, através de seus discursos, concebem como experiência as vivências que estão em oposição àquelas da escola tradicional, como pinturas, traçados e as “folhinhas de atividades” realizadas em sala de aula.

Só que eu acredito que no inconsciente dele, que é o que acontece às vezes quando adulto, ele aprendeu muito mais pela vivência do que lá no trabalhinho. Só que claro, no trabalhinho é aquilo, é o registro, está ali, eu sentei, eu fiz. A escola muitas vezes é trabalhinho, papel né. Só que eu acredito que a aprendizagem dele se deu muito mais quando ele foi lá e vivenciou as situações né (Entrevistada 6).

As professoras também consideram as experiências proporcionadas na escola uma abertura para o mundo e para o aprendizado significativo para o desenvolvimento da criança. “meu projeto para o próximo ano é fazer muita vivência, é sair, então assim, que eles conheçam mais o mundo, que eles vivenciem, que eles sintam para poder aprender” (Entrevistada 3).

Para que o desejo da professora se concretize, julgamos importante refletir sobre o constructo de experiência no intuito de fomentar as práticas educativas e mostrar que, para além das experiências construídas, há muito que se aprender nas intercorrências do dia-a-dia. Que para além do planejamento pedagógico e dos valores transmitidos as experiências vividas na escola ecoaram na vida da criança *a posteriori*.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme já situado, este artigo é um desdobramento de uma pesquisa realizada em um Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo e com corte transversal. Considerando que o interesse da pesquisa foi de compreender aspectos pertinentes ao fazer de cada professora e as suas respectivas compreensões acerca da noção de subjetividade, a opção foi pela entrevista semiestruturada. Essa ferramenta metodológica, conforme Boni e Quaresma (2005), favorece a fala dos entrevistados, garantindo assim uma autonomia e espontaneidade na apresentação de elementos significativos para a pesquisa, que em outros formatos seria mais difícil de serem apontados. Em certa medida, a entrevista semiestruturada assemelha-se a uma conversa informal, composta por perguntas abertas e fechadas. Esta escolha se demonstrou acertada na medida em que percebemos a necessidade de criar este ambiente menos formal para que as entrevistadas sentissem que poderiam responder aquilo que compreendiam efetivamente acerca do tema, sem ter de “prestar conta” ao entrevistador em uma tentativa de “responder corretamente”.

Esta pesquisa foi realizada em um município de pequeno porte da região norte do estado do Rio Grande do Sul. Considerando que o quadro de professoras de educação infantil da rede municipal



de educação era composto por 14 pessoas, todas foram convidadas a participarem da pesquisa. Destas, nove professoras aceitaram o convite. As entrevistas possuem entre 23 e 42 anos, sendo que todas trabalham com crianças de 1 a 6 anos de idade. A pesquisadora, na época, também integrava o quadro de professoras de Educação Infantil do município, partindo de sua prática as inquietações que a levaram até a pesquisa de campo. Acreditamos que esta particularidade também ecoou na participação das professoras, à medida que suas participações, ou recusas dela, deram pistas das relações prévias entre pesquisadora/colega.

Esta pesquisa foi autorizada pela secretaria de educação do município em questão, e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo pelo parecer consubstanciado nº 5.133.203. Todos os procedimentos éticos previstos em pesquisas com seres humanos foram respeitados. As professoras foram informadas do caráter da pesquisa e ao concordarem em participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Para apresentar de forma mais objetiva as informações gerais acerca das entrevistadas, apresentamos no Quadro 1 informações que julgamos pertinente acerca de cada uma das participantes da pesquisa.

**Quadro 1:** Informações acerca das participantes da pesquisa

Entrevistada	Formação	Tempo de docência
Entrevistada 1	Curso Normal; Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica.	8 anos
Entrevistada 2	Pedagogia; Pós-Graduação em Educação Infantil- Currículo Infância e Pós-graduação em Arteterapia.	6 anos
Entrevistada 3	Magistério; Pedagogia; Pós-Graduação em Orientação e Supervisão Escolar e Capacitação de Recursos Humanos na Área de Deficiência Mental.	15 anos
Entrevistada 4	Pedagogia e Pós-Graduação em Alfabetização.	8 anos
Entrevistada 5	Magistério; Graduação em Psicologia; Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação em Arteterapia: Processos Simbólicos e Pós-Graduação em Educação Inclusiva.	7 anos
Entrevistada 6	Magistério; Pedagogia e Pós-graduação em Andamento de Coordenação Pedagógica.	5 anos e seis meses
Entrevistada 7	Pedagogia e Pós-graduação em Ludopedagogia.	6 anos
Entrevistada 8	Magistério; Pedagogia e Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia.	2 anos
Entrevistada 9	Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	12 anos

Fonte: Elaborada pelo/a autor/a.

Após a sistematização das entrevistas, foram produzidas categorias de análise que buscaram sintetizar as questões mais significativas identificadas nas respostas das entrevistadas. Dentre vários pontos significativos trazidos pelas entrevistadas, buscamos neste artigo desdobrar a discussão acerca do lugar da experiência, elemento central nas respostas.

#### 4. ATRAVESSAMENTOS DA EXPERIÊNCIA



Bondía (2002) aponta que vivemos atualmente a sociedade da informação, uma vez que acessamos facilmente uma gama quase infinita de conteúdo das mais variadas dimensões da vida. Somos bombardeados de informação a todo momento, na televisão, no celular, nas redes sociais, para onde se olha, algo se informa. No entanto, Bondía (2002) também nos diz que a informação é diferente da experiência. A informação chega, passa por nós, comumente temos uma opinião sobre ela, mas e depois? Depois da chegada da informação, da opinião, da exposição, o que fazemos com ela?

Han (2017) afirma que é esta exposição excessiva as informações, queiramos recebe-las ou não, que também favorece a emergência de uma sociedade do cansaço. A ampliação de quadros de ansiedade e depressão também na infância denotam os riscos desta dinâmica social. É preciso, portanto, transformar informação em experiência, para que possamos dar sentido para o que vivenciamos.

A experiência é algo que nos toca (Bondía, 2002). Diferente da informação que nos atravessa e muitas vezes não deixa marca nenhuma, ou somente a angústia de um afeto não ligado, a experiência sempre irá produzir um saber, o saber da experiência. As informações muitas vezes parecem nos dotar de saber, mas saber as informações não necessariamente significa saber daquela experiência.

Saber da experiência pressupõe que, aquilo que se passou conosco, aquele espaço onde a experiência aconteceu deixou algo em nós, ou então, abriu espaço para que algo se produzisse. Mas para que a experiência nos sensibilize é imprescindível que deixemos que isso aconteça, sejamos de certa forma, passivos a ela. E, para tal, torna-se imperativo que abandonemos o tempo do relógio, as opiniões derivadas das informações, as nossas crenças e objeções (Bondía, 2002).

Em certa medida, a tarefa é compreender a premissa deleuziana de que o possível é do campo do virtual (Deleuze, 2008). Ou seja, a experiência é o campo em que o possível não realiza o que já estava dado, mas sim a possibilidade de produção do novo. A abertura ao possível é abrir-se “à emergência de uma descontinuidade na nossa experiência” (Lazzarato, p. 18, 2006), constituindo a partir deste encontro um novo agenciamento.

Na escola, somos rodeados, e muitas vezes cobrados, para que se preveja todo o acontecimento possível. Há o tempo da soneca, do brincar, do comer, da atividade, há um tempo detalhadamente programado. Existe a opinião do diretor, do coordenador, dos pais e dos colegas. Temos nossas crenças e opiniões. Mas, se só olharmos para elas, será que estaremos possibilitando que nossos alunos se constituam a partir dos campos de experiências que se abrem no cotidiano de uma escola? Será que este modelo demasiadamente prescritivo favorece a experimentação? A novidade? A singularidade?

A BNCC conforme apresentada atualmente não se constitui como uma proposta curricular encerrada para as escolas, mas sim um conjunto de orientações com base em um certo Projeto Político Pedagógico. Ela foi inspirada nos modelos das escolas da infância italianas, que também se estruturam por Campos de Experiência na educação de 3 a 6 anos de idade. Segundo Barbosa e Richter (2015), no Brasil, ainda em 1999, Borghi e Guerra já defendiam a estrutura por Campos de Experiência, mas ressaltavam a necessidade de que houvesse um acréscimo de modos de ação e interação.



Hoje, depois de um tempo significativo de debate e pesquisa sobre esta temática, a base curricular está construída e é fundamental que nos apropriemos dela. Mas faz parte deste processo de apropriação entender sua origem, questioná-la, estudá-la e revisá-la. Assim como faz parte do saber da experiência que ele modifique, transforme ou abra espaço para algo em nossa história enquanto sujeitos.

É preciso, portanto, apostarmos em currículos que levem em consideração os campos de experiência problematizando as vivências infantis.

Não é a idade que determina saberes e conhecimentos a serem apreendidos. É do percurso histórico da experiência no mundo e com o mundo, na temporalidade das inter-ações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos. (Barbosa; Richter, p. 192, 2015).

A organização curricular por Campos de Experiência possibilita aos educadores a visualização da inter-relação entre as disciplinas anteriormente apresentadas na educação brasileira, mas ainda há muito que se pensar sobre como na experiência não cabe generalizações ou determinações, pois a experiência de cada um é única.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esta reflexão, é possível compreendermos a importância de carregar de sentido a noção de experiência no contexto da educação. Não somente a centralidade destacada pela BNCC, mas também as falas das professoras entrevistadas na pesquisa referida neste artigo demonstram a importância que a noção de experiência guarda nos processos de ensinar e aprender.

É preciso, portanto, estabelecermos uma base comum também para esta definição, que seja potência para desencadear processos de aprendizagem que permitam dar vazão a encontros singularizantes. Seja no âmbito da educação formal e nas relações entre os agentes da educação, seja no reconhecimento da experiência infantil como um todo enquanto canteiro de possibilidades de aprendizados experimentados pelas crianças.

É preciso reconhecer a experiência como possibilidade de um aprender acerca da vida para além de qualquer prescrição protocolar pedagógica. Ao mesmo tempo, é necessário que consigamos evidenciar a experiência enquanto abertura de um tempo do acontecimento, das intensidades, do intempestivo. É compreendendo esta definição de experiência nas práticas de educação que seremos capazes de promover processos de aprendizagem carregados de sentido na primeira infância.

## 6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, n 19, p.20-28, 2002. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 09 mar. 2024.

DELEUZE, G. **Conversações: 1972-1990**. São Paulo: Ed. 34 Ltda. 2008.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LAZZAROTO, G. D. R. Experimental. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C.; (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. pp. 13 a 19.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo: A política no império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n.3, p.437-464, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v20n3/v20n3a08.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.