

# Por uma pedagogia do olhar e da escuta para entender a linguagem do brincar – um exercício de descolonização<sup>1</sup>

Sueli Salva\*

Lucas da Silva Martinez\*\*

## Para entender a linguagem do brincar – um exercício de descolonização que acolhe a criança como novidade no mundo

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e mudança (BORBA, 2007, p. 33).

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de uma pedagogia do olhar e da escuta para pensar em como podemos contribuir para que as práticas desenvolvidas no contexto da creche e pré-escola possibilitem que as crianças construam significados sobre o mundo.

Um dos conceitos importantes desenvolvido por pesquisadoras da infância é o conceito de descolonização, que problematiza o olhar adultocêntrico e psicologizante sobre a criança, abrindo espaço para que outros/as sujeitos se tornem protagonistas, neste caso a criança e para que adultos aprendam a olhar as crianças a partir da vida mesma e do tempo presente, a partir de suas potências (FARIA et al., 2015). O conceito pode ser aplicado a outras situações. No caso deste artigo ele será utilizado para pensar outro modo de perceber a criança através de uma pedagogia do olhar e da escuta, que permita perceber como as práticas pedagógicas podem ser caminhos para que as crianças construam significados sobre o mundo, rompendo com a lógica da

---

<sup>1</sup> “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

\* Doutora em Educação. Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: susalvaa@gmail.com

\*\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura.

E-mail: lucasmartinez@claec.org

reprodução, da antecipação da escolarização e da compensação e assistência para as crianças pobres, que marcaram as práticas da Educação Infantil, aqui no Brasil, em especial até a década de 1980.

Um dos marcos a partir do qual a criança se torna centro de atenção e responsabilidade de todos é a Constituição Federal de 1988, que desencadeou a construção de uma série de documentos e legislações que defendem o direito das crianças a uma educação de qualidade, processo que ainda está em construção. Entre os documentos que se instituem como marcos legais em defesa das crianças podemos citar: O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Política Nacional de Educação Infantil (1998-2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, em vigor até o presente momento. Por fim, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As DCNEI (BRASIL, 2009), neste momento, podem ser consideradas um dos marcos mais importantes para a Educação Infantil e preconiza que o currículo da Educação Infantil deve ter a criança como centro e: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009). Mesmo passados mais de 10 anos das Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), resquícios de reprodução e da antecipação ainda fazem parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil. Essas práticas, desvinculadas das interações e brincadeiras, denunciam a representação de criança que ainda perdura nas instituições e nas práticas educativas.

Antônio Miguel (2015, p. 27, grifos do autor) faz uma denúncia em relação a isso:

As representações científicas de crianças quase sempre as viram ou como almas desencarnadas ou como almas infantis. Almas sem corpos ou corpos defeituosos. Nessas representações, as “*almas dos pequenos*” sempre foram vistas como “*almas pequenas*”, ou pelo menos, menores do que os adultos.

Essas representações que atravessam os estudos sobre a criança, interferem na construção das práticas que podem romper com a lógica adultocêntrica, reprodutivista e antecipatória. Tal mudança requer uma postura descolonizadora, que significa construir um olhar e uma escuta que privilegia a criança, sua voz, seus gestos, suas linguagens, quer sejam expressivas, simbólicas, metafóricas, imaginativas, cognitivas.

Logo, perceber a criança como sujeito de pouca idade, diferente do adulto, mas não menor e menos importante do que os sujeitos de outras idades. Requer compreender a criança como capaz de construir sentidos sobre o mundo. Requer “[...] a suspensão de julgamentos [...]”; “[...] dar significado e valor às perspectivas das crianças [...]”; “[...] estar aberto ao inesperado e ter [...]”; “[...] tempo porque o tempo possibilita ouvir e ser ouvido pelos outros” (RINALDI, 2016, p. 237).

A criança faz isso através do brincar. O processo de descolonização é também a possibilidade de compreender o brincar como atividade fundamental para a criança; a criança compreendida como ser singular, histórico, de direitos e a Educação Infantil como espaço expressão da criança através de suas múltiplas linguagens. Exige, portanto, a construção de uma pedagogia do olhar e da escuta, tendo como sujeito central a criança. É nesse sentido que Macedo et al. (2016, p. 41) argumenta em prol de uma perspectiva descolonizadora, já que:

As crianças pequeninhas estão cotidianamente construindo cultura e ressignificando as condições materiais que estão disponíveis a elas, contudo, só percebemos este caráter ativo quando damos olhos e ouvidos para suas produções, rompendo com os mecanismos coloniais que cerceiam as imagens mentais que temos sobre o que é vivenciar a infância.

O artigo aborda os três pontos acima colocados iniciando com uma reflexão sobre a criança, que se entrelaça com o brincar e com as práticas educativas desenvolvidas na escola, tendo como fio condutor a ideia da construção de uma pedagogia do olhar e da escuta. O artigo conterà dados empíricos produzidos a partir de observações feitas das práticas desenvolvidas por estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. São duas cenas de momentos de brincadeiras das crianças que ao lançar um olhar e uma escuta, percebe-se como a criança, através do brincar, constrói significados sobre a vida e sobre si próprias. Construir significados é fundamental para nosso reconhecimento enquanto indivíduo, sentimento de pertença e as crianças buscam isso desde muito cedo. Neste sentido,

As crianças têm desejo e a habilidade de procurar pelo significado da vida e de si mesmas assim que nascem. [...] Por isso vemos as crianças como seres ativos e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes, incapazes (RINALDI, 2016, p. 235).

## Chegar ao mundo, brincar, ser sujeito significado no mundo

Esta fé e esta esperança no mundo talvez nunca tenha sido expressa de modo tão sucinto e glorioso como nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram a “boa nova”: “Nasceu uma criança” (ARENDDT, 2005, p. 259).

As crianças, ao chegarem ao mundo, eles próprios são a novidade que interfere em um mundo já velho, um mundo que já tem história. “O milagre que salva o mundo, a esfera dos negócios humanos de sua ruína normal e ‘natural’ é, em última instância, o fato do nascimento” diz Hannah Arendt (2005, p. 259) em *A Condição Humana*, conceito que nos ajuda a entender a complexidade que é a chegada de uma criança ao mundo. Em cada criança há novidade, em cada criança, um novo começo, em cada começo, novos sentidos sobre o mundo, uma vez que cada uma é um ser singular, que na interação com o mundo, age nele, o reproduz e o interpreta.

O mundo em que a criança chega é um mundo de cultura e, portanto, de sentidos e significados, entendidos tanto pela coletividade, como individualmente e são estes significados que impelem a criança a construir seus próprios significados sobre o mundo, ou seja, impelem a criança a “[...] desenvolver uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá significado ao mundo ao seu redor” (RINALDI, 2016, p. 235).

Entender tais sentidos exige da professora e do professor uma postura de olhar e escuta que possibilite compreender o universo da criança. A comunicação desses sentidos ocorre através do brincar e das perguntas curiosas das crianças, de suas indagações e manifestações. Mesmo que, às vezes, as crianças ainda não utilizem a linguagem oral, elas se comunicam por meio de sinalizações, do choro, do riso, do enrijecimento das pernas, dos braços, da recusa ao colo ou do pedido de colo através da mão que alcança o corpo do outro. Esse olhar, grande parte das vezes, está condicionado às concepções de criança e infância que cada professor/a carrega consigo. Tais concepções permitem vislumbrar a ação da criança como criação ou repetição; como potência ou incapacidade. Para Tosatto e Portilho (2014) ainda predomina nas práticas docentes na Educação Infantil concepções de criança baseadas em noções idealizadas como a de criança pura, ingênua, que fantasia e se afasta da realidade. Também concepções científicas amparadas na aprendizagem, na transmissão ou no desenvolvimento (por meio de estágios). Logo, sugere-se aqui pensar a criança como produtora de cultura, que intervém nos espaços em que habita, transformando-os, adaptando e produzindo a partir da cultura quando sua imposição não se faz autoritariamente.

Além dos gestos os quais as crianças demonstram a sua compreensão do que ocorre em seu entorno, a construção de significados ocorre através do brincar. Requer, portanto, que compreenda a importância da atividade de brincar, se permita que a criança brinque e se expresse através da brincadeira. Conforme defendem Ferreira e Tomás (2020, p. 7) “[...] pode dizer-se que quando as crianças brincam umas com as outras, e experimentam esta ação como significativa, estão a aprender uma série de conhecimentos”. Do professor e da professora é necessário à construção de uma pedagogia do olhar e da escuta.

A capacidade de escuta e a expectativa recíproca, permitem a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças. Desde o nascimento as crianças desenvolvem essa atitude para fazer parte da identidade dos outros (RINALDI, 2016, p. 235).

O olhar e a escuta precisam ser entendidos de forma ampla, como um convite para olhar os documentos e suas recomendações, bem como para perceber a potência do brincar. Em relação às DCNEI (BRASIL, 2009) enfatizam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil em sua proposta curricular “devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras”. E concebe a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Requer ainda olhar e escutar a recomendação de pesquisadores da área com relação à importância do brincar, entendendo-a como atividade importante, ou melhor, como atividade fundamental para que a criança entenda e construa significados sobre o mundo, entenda a si própria, e interprete o seu entorno, atribuindo significado às relações que estabelece com os demais. Borba (2007, p. 35), a partir de Vygotsky (1987), defende que:

Brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Beltrame, Guarda e Luz (2021, p. 20) em seu estudo sobre o brincar, afirmam que “[...] a criança tem direito de brincar, entendê-la como sujeito de direitos é proporcionar um brincar de qualidade para ela. [...] O brincar carrega muitas aprendizagens ao longo do desenvolvimento pessoal, social e cultural”. Além de permitir que a criança brinque as autoras entendem que:

Para que o brincar ocorra de maneira qualitativa, é preciso que busquem conhecimentos que sejam constituídos socialmente, iniciando por aquilo que as crianças já sabem para uma perspectiva de novas aprendizagens. Também que tenha um espaço onde possam compartilhar, confrontar, imaginar, dialogar com as ideias de outras crianças e adultos através da sua interação consigo mesma, com a natureza e com todo o mundo à sua volta. Para que o brincar ocorra, precisamos de um espaço que garanta situações de interação e aprendizagem para que as crianças possam desenvolver a autonomia cognitiva, afetiva e social (BELTRAME; GUARDA; LUZ, 2021, p. 22).

A partir do entendimento da importância das recomendações nos documentos e das recomendações sobre o brincar, lança-se então um olhar para as crianças. Para nós olhar significa a possibilidade surpreender-se e “[...] nos levar a pensar como o olhar da criança, que parece perguntante. Olhar de espanto e de interrogações. Olhar de pensamento, sentimento, descoberta; que nota, sente, se afeta, vibra e se alegra, perambulando nas cores” (SALVA; MARTINEZ, 2020, p. 12). Do mesmo modo nos referimos a escola como essencial para entender a crianças, mas além disso “[...] a escuta às crianças é um elemento de luta política na defesa da infância e no direito das crianças a viverem suas infâncias de forma digna, uma postura de advogar a causa da infância” (SALVA; MARTINEZ, 2020, p. 12). Aprender a escutar e ver as crianças e suas culturas, do lugar de adulto, sem dúvida é um aprendizado difícil. Logo:

Aprender a prática da escuta requer tempo, exige uma abertura à fala do outro, ao pensamento do outro e, acima de tudo, ter uma concepção de criança como sujeito potente e que pode dizer sobre si, sobre o mundo, sobre os sentidos que atribui ao mundo. Escutar é um ato de entrega e de humildade que diz do ser incompleto, do ser aprendiz, que quer entender o modo como o outro interpreta o mundo (SALVA; MARTINEZ, 2020, p. 31).

Através dos registros de observação do estágio, na condição de orientadora, apresentamos algumas cenas que nos permitem perceber as brincadeiras e os sentidos atribuídos pelas crianças a elas. Na sequência algumas dessas cenas são descritas.

## Cena 1

A estagiária atua em uma turma de maternal, as crianças têm entre um e dois anos e meio. Ela confecciona latas (de Nescau) com furos na tampa e dentro das latas coloca palitos de picolé. A estagiária senta no chão, algumas crianças se aproximam, ela abre a lata, tira a tampa, tira os palitos e passa a colocá-los na lata através dos furos. Duas crianças se interessam e querem as latas. Uma menina, tira a tampa, tira os palitos e passa a colocá-los na lata através dos furos. Quando a estagiária inicia o processo de guarda dos materiais, ela orienta as crianças a colocarem os palitos na lata e colocar a tampa. A menina resiste e fica brincando, colocando a mão dentro da lata que já está com alguns palitos, colocando a tampa, tirando novamente. Ao sair do lugar onde estava sentada percebe que há alguns palitos no chão. Ela se senta no chão novamente, abre a lata, olha os palitos. Eu imagino que ela vá colocar os palitos dentro da lata. A menina coloca a tampa e só então coloca passa a colocar os palitos na lata através dos furos na tampa. Ao terminar, novamente abre a tampa e fica brincando com a mão dentro da lata e com os palitos, até convencer-se a entregar a lata para que a estagiária guarde.

Consideramos essa cena interessante. Inicialmente é preciso um tempo dedicado a olhar para a cena e observar seus múltiplos aspectos. Um deles é a orientação da atividade pela estagiária que, mesmo tendo orientado a colocar os palitos através dos furos na tampa, as crianças também olham a estagiária guardando palitos sem a tampa. Para a menina, no entanto, o interessante é utilizar os furos da tampa para guardar os palitos. Há uma lógica na execução da atividade que se relaciona com o significado da atividade para a criança, que também é um desafio, uma espécie de jogo que a criança adentra. Gilles Brougère (1998, p. 2) considera que:

Jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo. Isso não significa que não se possa transferi-las para outros campos, mas aprende-se primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não-lúdicos da vida.

Mais uma vez reitera-se a importância do brincar, como uma forma de construir conhecimentos e habilidades. No entanto, a criança não está agora preocupada com a aprendizagem, ela quer estar no jogo. Por isso para Brougère (1998, p. 2), “[...] o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca”. Entramos então naquilo que o autor chama de cultura lúdica. Cultura lúdica são esquemas que inserem a criança na brincadeira, produzindo uma realidade imaginativa diferente daquela que a criança vivencia no seu cotidiano

(BOUGÈRE, 1998), que tem o cotidiano como lugar que exerce influência na sua forma de brincar, mas que ao mesmo tempo a criança interpreta do seu modo, o que para Corsaro (2011), trata-se da “Reprodução Interpretativa”. Corsaro (2011, p. 31) entende que, durante o processo de socialização das crianças, entre pares ou adultos, as crianças “[...] não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura [...]”, todavia, as crianças “[...] criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31). No caso da cena descrita, a criança poderia optar pelo modo adulto de lidar com a situação, entretanto, engajando-se no jogo, continua o modo ensinado pois ele o desafia de algum modo. Para Corsaro (2011) complementando o exemplo da cena descrita, as rotinas das crianças, compostas, geralmente, por momentos de chegada na escola, alimentação, brincadeira, ouvir histórias, todas as interações diárias, apesar de esperadas, carregam em si a possibilidade de reprodução interpretativa das crianças, quando professores e professoras as questionam, perguntando sobre suas hipóteses e ideias, fazendo com que, explorem suas percepções. Em muitos casos, basta olhar e perceber suas ações, dependendo ou não das atividades serem dirigidas ou não.

## Cena 2

A estagiária confecciona garrafas e latinhas sonoras para uma turma de maternal. Em cada uma delas coloca diferentes materiais que as crianças podem fazer sons. O menino está com brincando com uma garrafa pequena. A menina com uma lata de cor alaranjada, uma garrafa grande com milho de pipoca dentro e outra garrafa menor está ao seu lado. O Quadro 1 abaixo sintetiza os registros fotográficos da cena e seus acontecimentos:

Quadro 1 – Cena 2

(continua)

	<p>O menino quer a garrafa grande com as pipocas e tenta negociar fazendo gesto que ela está brincando com três garrafas. Ele diz: - da dá dá gesticula, tenta conversar com a menina, tanta chamar a professora, faz inúmeras vezes sim com a cabeça.</p>
	<p>A menina o afasta e não larga a lata e a garrafa grande. Ao lado há uma garrafa pequena com alguma coisa cor-de-rosa, mas ela não pega. O menino também não quer aquela. Ele quer a garrafa grande com grãos de pipocas dentro.</p>
	<p>A revelia da autorização da menina o menino tenta pegar a garrafa maior. Ela o impede.</p>

Quadro 1 – Cena 2

(conclusão)

	<p>A menina puxa a garrafa para si colocando junto ao corpo. O menino tenta novamente pegar, argumentar a seu modo, gesticula mostrando novamente três com as mãos.</p>
	<p>Insistentemente ele baixa e levanta a mão sinalizando que ela está com três.</p>
	<p>O menino pega a garrafa que está ao lado e tenta fazer com a menina se convença a ficar com a garrafa menor, ele esconde a garrafa grande atrás de si, e insiste na garrafa menor.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Este registro mostra duas crianças em interação, em negociação, buscando aprender um com o outro. Se conectam pelo desejo de posse de um brinquedo, mas que não é arrancado da mão, mas o tempo todo negociado.

O menino pouco usa a linguagem oral, age com o corpo inteiro, com as mãos, com a boca, acenando com a cabeça, tentando convencer a menina dos atrativos do outro objeto, para que ela então lhe entregue o que ele deseja. Essa é uma possibilidade de aprendizagem em grupo e que é possibilitada pela escola. Essa cena também nos mostra o quanto as atividades reprodutivistas da pré-escola quando exige que criança copiem números subestima o conhecimento das crianças. Essas crianças têm em torno de dois a três anos. O menino, talvez não saiba escrever o número três, mas entende o que é três, demonstrando que “[...] elas escutam a vida em todas as suas formas” (RINALDI, 2016, p. 235) e nos seus modos de brincar, esse aprendizado da vida, se mostra.

O aspecto central dessa cena, que é a negociação entre as crianças reforça a noção de sujeito potente a qual defendemos. Para Malaguzzi (2016) são nas relações sociais que as crianças exploram diferentes situações e com elas aprendem, a partir de um papel ativo. No caso da negociação, torna-se evidente que, as crianças: “[...] mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento” (MALAGUZZI, 2016, p. 72). Por mais que ao final da cena a professor precise intervir o processo de negociação demonstra que as crianças usam de múltiplas estratégias para alcançar os seus objetivos, seja conquistar um novo objeto ou mantê-lo.

Por isso a importância do olhar e da escuta, se despidendo de preconceitos, desconstruindo um olhar adultocêntrico, colonizador, para poder perceber a criança em toda a sua potencialidade. Nas duas cenas, é preciso manter uma postura atenta que, intervém se preciso, mas, que, sobretudo, observa os gestos, as falas, tenta compreender os sentidos atribuídos pelas crianças nas interações. Sobretudo, não abrevia o desejo e espera que elas, a partir de sua ação, cheguem às suas conclusões, testando suas ideias e explorando outras possibilidades de ação não previstas na ação adulta.

## Considerações finais

Argumentar em prol de uma pedagogia do olhar e da escuta significa acionar a sensibilidade necessária na prática das professoras e professores que atuam com as crianças na Educação Infantil e em outras etapas da Educação Básica. É pedir por momentos de interação livres em que se possa observar como as crianças brincam e como constroem sentidos sobre o mundo quando conversam, apontam, argumentam, trocam, negociam.

Pensar a Educação Infantil a partir dos eixos das interações e brincadeiras implica pensar a potência da criança como sujeito capaz de interagir e que ao brincar, não está “apenas” brincando, mas, está aprendendo como o mundo opera e aprendendo como poder fazer diferente, a partir da sua lógica própria, ainda não colonizada pelo trabalho e pela velocidade do mundo.

As cenas destacadas reforçam a inventividade da criança quando confrontada com situações de brincadeira que, podem ou não ser planejadas pelos/as docentes. Nesse caso, destacamos o papel do/a professor/a como alguém que sabe o momento de intervir, entretanto, sabe os momentos em que precisa deixar que as crianças explorem suas hipóteses. Ainda, desse modo, reforça-se a importância de perceber a criança como sujeito capaz de pensar, refletir, negociar, e faz isso por meio das interações e brincadeiras.

## Referências

- ARENDDT, H. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BELTRAME, L. M.; GUARDA, G. N.; LUZ, T. N. Educação infantil: uma proposta de estágio pensada na criança como protagonista. In: BELTRAME, L. M.; RODRIGUES, T. (Orgs.). **Infâncias, Educação Infantil e linguagens**: prática na educação infantil que viabilizaram o protagonismo infantil. Rio de Janeiro: Libroe, 2021. p. 18-56.
- BORBA, Â. M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 33-45.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 jun. 2017.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARIA, A. L. et al. Invitações Pós-Coloniais. In: FARIA, A. L. et al. (Orgs.). **Infância e Pós-colonialismo**: pesquisa em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 11-24.
- FERREIRA, M.; TOMÁS, C. A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, nov. 2020.

MACEDO, E. E. de et al. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 38-50, jul./dez. 2016. Disponível em:

<<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/95/221>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

MIGUEL, A. Exercícios descolonizadores a título de Prefácio: isto não é um prefácio...e nem um título! In: FARIA, A. L. G. et al. (Orgs.). **Infâncias e Pós-Colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogia descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 25-53.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

SALVA, S.; MARTINEZ, L. da S. **Sons, Imagens, Pensamentos**: Infância em tempos de Pandemia. Foz do Iguaçu: Editora CLAEAC, 2020.

TOSATTO, C.; PORTILHO, E. M. L. A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 153-172, jul. 2014. Disponível em:

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000300007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 dez. 2021.