

*Dossiê: As dimensões éticas, estéticas e políticas nos/dos/com os cotidianos:  
um viva à escola pública!*

**Pensar a escola como a prática de partilha do comum:  
inventar a pesquisa em educação**

**Thinking of school as a practice of sharing the common:  
inventing research in education**

**Pensar en la escuela como una práctica de compartir lo común:  
inventar la investigación en educación**

Minna Gondim Marques Rodrigues\*

 <https://orcid.org/0000-0001-9882-6166>

Carmen Lúcia Vidal Pérez\*\*

 <https://orcid.org/0000-0001-6943-4905>

**Resumo:** Narramos, neste texto, uma pesquisa que experimenta sentidos para as palavras “infância”, “escrita” e “escola”. A investigação com os cotidianos aconteceu na Escola Municipal Waldemar de Freitas Reis, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, em três grupos de crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Três ideias que se articulam: infância, escrita e escola. São conceitos em relação que desenham um traçado metodológico e permitem nos debruçarmos sobre as particularidades das pesquisas *com* os cotidianos e *em* narrativas para explicitar os modos de fazer de uma pesquisa que foi se fazendo a partir de seu próprio fazer. A *pesquisacom* e a pesquisa *em* narrativa são os eixos teórico-metodológicos que embasam nossas investigações. Tomamos a centralidade da experiência no fazer e elegemos ou inventamos circunstâncias de pesquisa a partir dos desafios que o cotidiano nos lança, capturando ativamente os movimentos do que uma metodologia baseada na multiplicidade de procedimentos nos traz.

**Palavras-chave:** *Pesquisacom*. Pesquisa *em* narrativa. Narrativa de circunstância.

**Abstract:** We narrate, in this text, a piece of research that tries meanings for the words “childhood”, “writing” and “school”. The investigation with everyday life took place in the Municipal School Waldemar de Freitas Reis, in the city of Niterói, Rio de Janeiro, Brazil, in three groups of children in the first cycle of Elementary School. Three ideas that are articulated: childhood, writing and school. These are related concepts in relation that design a methodological outline and allow us to look into the particularities of

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Rede Municipal de Educação de Niterói, Rio de Janeiro. *E-mail:* <minnagondim@iduff.com.br>.

\*\* Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). *E-mail:* <clvperez@gmail.com>.

research *with* everyday life and *in* narratives to explain the ways of doing research that was being done from its own doing. *Researchwith* and research *in* narrative are the theoretical-methodological axes that underlie the investigations. We took the centrality of experience in doing and chose or invented research circumstances from the challenges that everyday life throws at us, actively capturing the movements of what a methodology based on the multiplicity of procedures brings us.

**Keywords:** *Researchwith*. Research *in* narrative. Circumstance narrative.

**Resumen:** Narramos, en este texto, una investigación que experimenta sentidos para las palabras “infancia”, “escritura” y “escuela”. La investigación con la vida cotidiana ocurre en la Escuela Municipal Waldemar de Freitas Reis, en la ciudad de Niterói, Río de Janeiro, Brasil, en tres grupos de niños del primer ciclo de la Educación Primaria. Tres ideas que se articulan: infancia, escritura y escuela. Son conceptos en relación que diseñan un trazado metodológico y nos permiten detenernos en las particularidades de la investigación *con* la cotidianidad y *en* las narrativas para explicar los modos de hacer de una investigación que se fue haciendo desde el propio hacer. La *investigacióncon* y la investigación *en* narrativa son los ejes teórico-metodológicos que fundamentan nuestras investigaciones. Tomamos la centralidad de la experiencia en el hacer y elegimos o inventamos circunstancias de investigación a partir de los desafíos que lo cotidiano nos lanza, capturando activamente los movimientos de lo que nos trae una metodología basada en la multiplicidad de procedimientos.

**Palabras clave:** *Investigacióncon*. Investigación *en* narrativa. Narrativa de circunstancia.

### Primeiras palavras

O artigo em tela conta de uma pesquisa que experimenta sentidos para as palavras “infância”, “escrita” e “escola” e suas interrelações. A infância em uma escola que ensina a escrita, a escrita como discurso sobre a infância e, por fim, propõe que a escola seja escrita pela infância. A investigação teve início em março de 2020. Parte da pesquisa foi realizada no período presencial na escola, anterior à pandemia de covid-19, posteriormente continuada em modalidade remota e retornada presencialmente em outubro de 2021. A experiência de participar das atividades *on-line* de três turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, compartilhando com as crianças e suas professoras a apropriação/construção da leitura e da escrita, provoca uma escrita que narra as práticas e os modos de fazer. Dessa forma, propomos refletir sobre a escrita ensinada às crianças na escola assim como pensar o lugar da infância, o conhecimento produzido na escola e o reconhecimento da criança como capaz de contar a própria história enquanto conta do seu tempo na escola.

A pesquisa foi realizada no âmbito do Doutorado em Educação e resultou na tese intitulada “*Com certeza tem uma história aí*”. *Infância, escrita e escola: sentidos em (des)construção* da primeira autora, Minna Gondim Marques Rodrigues, que se insere na Linha de Pesquisa Estudos do Cotidiano da Educação Popular, defendida em maio de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Trata-se de uma pesquisa com crianças e suas professoras, realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Niterói, estado do Rio de Janeiro (RJ), e seguiu todos os procedimentos éticos exigidos pelas boas práticas de pesquisa, inclusive cumprindo as exigências de anonimato. Os nomes das professoras e das crianças, mesmo com autorização delas e dos responsáveis, foram alterados por outros nomes escolhidos por elas e cumpriu todas as exigências éticas estipuladas pela Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ.

A investigação com os cotidianos (presencial e remoto) aconteceu na Escola Municipal Waldemar de Freitas Reis, na cidade de Niterói, em três grupos de crianças do 1º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A proposta foi refletir sobre os modos de pensar e fazer, a partir da multiplicidade de métodos como nos propõe Certeau (2014), de forma a produzir outros sentidos possíveis sobre as práticas. A pesquisa buscou, ainda, uma abordagem benjaminiana da infância, da

escrita e da escola como experiências capazes de nos levar a perceber o mundo como transitório a partir de sua ideia de história e crítica do conhecimento universal. A pesquisa *em* narrativa se apresenta em fragmentos que trazem na escrita uma constelação de ideias e formas de existir ao narrar histórias de crianças e professoras na escola em suas práticas cotidianas.

O texto é um convite à leitura de um dos fragmentos – “Como se desenha um trovão”. Desejamos que ela seja como “[...] a mão que entra pela fresta apertada do armário da despensa no escuro a tatear em busca de açúcar ou amêndoas, de uvas-passas ou compotas” (Benjamin, 2013, p. 47). Antes, porém, talvez seja prudente apontar as três ideias que se articulam na pesquisa e que fundamentam a tese de Rodrigues (2023).

A primeira ideia, a infância na escola da escrita, é a de que a infância, e não apenas a criança, se torna possível de existir e resistir ao apagamento, quando é parte da narrativa. A criança como sujeito histórico, inserido na linguagem e produtor de cultura, mostra o mundo que só ela é capaz de ver. Existe porque fala da sua própria história.

A segunda ideia fala sobre a escrita da infância na escola. Quando a escrita que vamos aprendendo com a criança é a possibilidade de uma escrita *própria* que se contrapõe a uma escrita *apropriada* e que se diz autorizada a contar sobre o tempo vivido. Escrita que conta de uma escola que vive, em 2020, a experiência de se espalhar pelas casas das crianças e professoras tomando de surpresa quem pesquisava olhando para dentro do prédio. Aos poucos, no entanto, a pesquisa vai encontrando o caminho de volta para pensar ao mesmo tempo a escrita ensinada pela escola e a escrita aprendida na academia “[...] à maneira como o mar volta a encher os buracos da praia – e pode reorganizar o lugar de onde se produz o discurso” (Certeau, 2014, p. 63). Do campo científico já preenchido por saberes constituídos, surge a pesquisa em narrativa que traz a fala de crianças sobre o seu processo de aprender a escrita na escola.

A terceira ideia, que poderia ser a primeira ou a segunda, pensa sobre a escola escrita pela infância. Narrada pela infância, a escola é mais do que um prédio, pois não é determinada por seus limites físicos, e, por isso, pode ser compreendida como modo de fazer e pensar. A escola é assim um conjunto de relações, a partilha de um conjunto comum e sua divisão em partes.

### Como se desenha um trovão

A partir das ideias elencadas anteriormente, que compõem os três pilares da tese “*Com certeza tem uma história aí*”. *Infância, escrita e escola: sentidos em (des)construção* (Rodrigues, 2023) e que fundamentam nossas preocupações políticas e epistemológicas, se desenha um traçado metodológico que nos permite debruçar sobre as particularidades das *pesquisacom* os cotidianos e *em* narrativas. Consideramos ser importante refletir sobre tais particularidades (*pesquisacom* os cotidianos e pesquisa *em* narrativa), para explicitar os modos de fazer, ou seja, como a pesquisa foi se fazendo a partir de seu próprio fazer.

Uma singularidade que gostaríamos de destacar é a forma como grafamos na escrita da pesquisa a *pesquisacom* o(s) cotidiano(s). A junção *pesquisacom* denota a característica das pesquisas *no* cotidiano escolar. Pesquisas que assumem a parceria com todas, todos e todes que praticam a realidade (Certeau, 2014). Afirmamos, em nossas andanças pelos cotidianos da escola, nossa não neutralidade e produzimos pesquisas interessadas,

[...] cuja marca é a experiência de alteridade, que se engendra nas redes cotidianas tecidas coletivamente *com* e *pelos* sujeitos das escolas. Portanto pesquisar *com* o cotidiano é enredar-se no complexo movimento de tecer (*fazer junto*) redes de *saberesfazeres* com os sujeitos praticantes e suas vidas cotidianas; é pesquisar *com* a escola e pensar *com* a escola

Pensar a escola como a prática de partilha do comum: inventar a pesquisa em educação

e as professoras, é pesquisar *com* as crianças e suas imagens, é dialogar *com* as crianças e suas lógicas (Pérez, 2015, p. 50).

Ao *pesquisarcom* ultrapassamos fronteiras e limites epistemológicos, buscando, assim, uma investigação cúmplice, que subverte a relação pesquisador(a)-pesquisado(a):

[...] não mais a relação binária sujeito/objeto e sim, a relação solidária sujeitosujeito, não mais a escolha entre o sujeito metafísico e o objeto submetido ao olhar positivista e sim, a multiplicidade do acontecer humano, não mais a identidade mesmidade e sim, a complexidade das diferenças que nos constituem (Pérez, 2003, p. 46).

Dessa forma, a *pesquisacom* é dialógica, cria espaços solidários e comuns de decisões e transformações, em um movimento e comunicação de singularidades, engendrado na pluralidade de significações e na multiplicidade de saberes alteritários; cria, ainda, um espaço comum construído pelo reconhecimento do outro. Segundo Pérez (2015, p. 51):

Ao pesquisar *com* investimos na criação compartilhada de um núcleo comum de experiências e conhecimentos singulares – espaço comunal de circulação/produção de diferentes saberes e modos de vida –, pois o comum se aproxima de uma razão outra – razão aberta as singularidades de sujeitos praticantes de formas insurgentes de mover-se no mundo (Pérez, 2015, p. 51).

*Pesquisarcom* nos possibilita viver a experiência de um trabalho de campo, que, longe de ser um espaço de coleta de dados (mas de produção compartilhada de dados), constitui um movimento coletivo de construção e partilha do conhecimento, corroborando o que Boaventura de Souza Santos (2004) defende como papel da pesquisa em uma perspectiva emancipatória. Nesse sentido, a produção compartilhada de dados traduz uma opção *políticoepistemológica* que, ao desejar conhecer *com* assume as implicações e as ambiguidades presentes nesse processo. Portanto, o trabalho de “[...] produção compartilhada de dados e a própria pesquisa são permanentemente problematizadas como um território *prácticoteórico* de ação povoado de singularidades” (Santos, 2004, p. 26).

Ainda do ponto de vista metodológico, gostaríamos de destacar o que vimos chamando de pesquisa *em* narrativa. Tomamos a narrativa em sua dimensão epistemológica, como conhecimento – o saber da experiência feito, no dizer de Freire (1996) – e como dispositivo de formação e de investigação. A centralidade da(s) experiência(s) nos coloca diante do que chamamos pesquisa *em* narrativa, como um modo singular de investigar o cotidiano *com* seus praticantes. Para Walter Benjamin (2012), a experiência está associada à percepção *da* e ao encontro *com a* diferença. Em seu ensaio sobre a faculdade mimética, Benjamin (1997) destaca a capacidade da linguagem de produzir uma semelhança imaterial entre os diferentes, ou seja, não uma imitação fiel de um modelo original, mas, sim, a presença do (e o convívio *com o*) diferente em um espaço comum. A universalidade das ideias não é engendrada pela presença de um sujeito transcendental, mas pela linguagem. Em Benjamin (1997), experiência e linguagem estão intimamente vinculadas – para ele, a linguagem é a própria experiência.

A narrativa é a narrativa da experiência – um modo de conhecer – e a pesquisa *em* narrativa é produção coletiva que envolve atenção, escuta, disponibilidade, sensibilidade na produção de sentidos com o outro. Na pesquisa *em* narrativa, um acontecimento investigativo (que se atualiza em sua singularidade, que não separa o sensível do inteligível e o atual do virtual) é sempre extraordinário, surpreendente e único. Portanto, uma pesquisa que busca experimentar sentidos para as palavras “infância”, “escrita” e “escola” e suas interrelações se traduz em uma *pesquisaexperiência*, que se conta na forma de pesquisa *em* narrativa. A relação experiência-linguagem é o ponto de conexão que nos permite pensar outros possíveis para a *pesquisacom* o(s) cotidiano(s) da escola, as professoras e as crianças, bem como para a formação de professores a partir da narrativa.

No campo da Educação, é urgente inventar outras (e novas formas) de pesquisar e intervir no real. A pesquisa *em* narrativa, ao conectar linguagem e experiência, desafia-nos a inventar, na educação, “[...] uma forma de pensar, de dizer e de olhar o educativo, que não seja assimilável, nem pela pesquisa técnico-científica – essa que se formularia desde o par ciência-técnica –, nem pela pesquisa crítica – essa que se formularia desde uma teoria da prática” (Larrosa, 2012, p. 287). Coadunando-se com a *pesquisacom* os cotidianos, a pesquisa *em* narrativa é, também, solidária (no sentido que Santos (2004) atribui ao termo), cria um espaço comunal de circulação/produção de diferentes saberes e modos de vida, pois o comum se aproxima de uma razão outra: razão aberta às singularidades dos praticantes.

A *pesquisacom* e a pesquisa *em* narrativa são os eixos teórico-metodológicos que embasam nossas investigações. Nestas, somos guiadas pelas palavras de Larrosa (2012) que, ao indagar o fazer investigativo no campo da Educação, o problematiza ao perguntar “[...] se o que fazemos, ou o que, os que amparados na palavra experiência trabalhamos em educação gostaríamos de fazer, é ainda pesquisa, outra forma de fazer pesquisa educativa, ou se é, talvez, outra coisa que não pesquisa?” (Larrosa, 2012, p. 287).

Não sabemos se pesquisamos ou fazemos outra coisa, mas, ao tomarmos a experiência como central em nosso fazer, promovemos o deslocamento do procedimento metodológico do estudo de caso à narrativa de circunstância. Elegemos ou inventamos circunstâncias de pesquisa a partir dos desafios que o cotidiano nos lança. Nessa perspectiva, o período remoto foi uma invenção circunstancial da pesquisa, um modo outro de *pesquisarcom* o cotidiano fundado em outra espacialidade e outra temporalidade (as crianças não vão à escola, mas a escola entra na casa das crianças). Outra forma de pesquisar o educativo, outra forma de fazer escola...

Tal desafio exige a criação de circunstâncias (para o fazer a escola, para o pesquisar *com* a escola que se criam no cotidiano – criamos e somos criados por elas, independentemente de nossas vontades e desejos e vivemos experiências nunca imaginadas). Na pesquisa acontece o mesmo. Rapidamente, o paradigma de escola se desvanece: salas de aulas vazias, cadernos empilhados na mesa, lápis e borrachas prontos para uso, a sala arrumada para a próxima aula, só que não! O próximo encontro se dá mais de um ano depois. A sala vazia, as crianças em casa, o prédio escolar abandonado, como uma casa-fantasma em que as vozes ecoam na memória. As professoras, impactadas pela impossibilidade; assustadas pelo como fazer diferente! Balbuciam.... tateiam.... caminham inseguras e, como crianças que aprendem a andar, buscam um apoio... uma mão que as amparem e as direcionem... As salas de aula já não têm carteiras e crianças formalmente nelas acomodadas. As crianças diante da tela do celular assistem às aulas, deitadas na cama e enroladas no cobertor, (ou) sentadas na mesa da cozinha comendo. As mães, à beira do fogão, preparando o almoço ou jantar. O irmão mais novo brinca com o *lápiz de fazer o dever*. Os sons de casa se misturam ao som das aulas: a música do vizinho, os irmãos que brigam, a mãe que grita chamando atenção dos brigões... enfim, a aula *acontece*. Essas são as circunstâncias!

Operar com circunstâncias tão diversas do que chamamos escola, do que entendemos como aula, nos abala. Reinventar a escola é desafio que o cotidiano nos coloca, hoje e sempre. Não produzimos as circunstâncias, mas temos que operar com elas. Temos de inventar (e nos inventar) *com* e a partir delas o que chamamos de escola. Outra escola, mas nem por isso deixa de ser escola. As circunstâncias nos colocam diante de uma escola em *devir*. *Pesquisarcom* a escola, essa escola em *devir* que nos coloca diante de uma pesquisa em *devir*.

Quem pesquisa quem? Pesquisamos a escola? Que escola? Pesquisamos as crianças? Libertos sem rótulos e enquadramentos, seus cotidianos se misturam ao cotidiano escolar. Cotidianos que invadem as aulas, misturam-se a elas e trazem novos elementos que criam outras circunstâncias para as aulas e para as escolas.

Na *pesquisacom* os cotidianos, elegemos circunstâncias de pesquisa (não seria possível pesquisar todas). Dispusemo-nos à captura ativa dos movimentos do que uma metodologia baseada na multiplicidade de procedimentos nos traz. Como o narrador-aranha de Gilles Deleuze (O narrador é [...], 2016), desafiamo-nos a sentir o movimento das teias, as vibrações de seus fios e onde lançar novas teias e, como nos lembram Alves e Pérez (2023, p. 5), dobramo-nos “[...] muito mais num exercício de esvaziamento de si e captura ativa e cocriadora de movimentos outros. A própria produção de sensibilidade como objetivo da pesquisa, de quem escreve e se interroga a partir de dentro da experiência num proceder intuitivo e de corpo presente”. E, assim, fomos/vamos tecendo nossa narrativa de circunstância, seguindo *em* narrativa e praticando o *textopesquisa*, como quem desenha um trovão...

A palavra “cotidiano” pode ser pensada de duas maneiras. A primeira no sentido simples de nos referirmos ao dia a dia e às pessoas e coisas que ocupam esse *espaçotempo*. Já a segunda possibilidade nos oferece um campo de pesquisa onde as relações entre as pessoas e delas com as coisas podem ser chamadas, nas palavras de Certeau (2014, p. 47), “os modos de fazer”.

Aqui a palavra “cotidiano” tem os dois sentidos. Quando afirmamos que a escola é o nosso cotidiano, não nos referimos apenas de um campo *teoricoepistemológico* que se constitui a partir de um modo de pensar e fazer pesquisa, mas também do dia a dia. Pesquisamos (e trabalhamos) na escola e com a escola. Tornamo-nos alunas, professoras e pesquisadoras nas experiências que vivemos, e muito do tempo dessa escola que contamos é também o nosso. Para Michel de Certeau,

[...] o cotidiano, é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] é um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível (Certeau, 2014 *apud* Alves; Caldas; Romanholi, 2022, p. 201).

Acompanhamos o abrir do prédio, o receber das crianças, o começar dos trabalhos e, depois, o fechar dos cadernos, o até logo das crianças e o trancar do portão. Compartilhamos com Sampaio (2008, p. 17) a experiência com o cotidiano: “Tenho aprendido, com as ações cotidianas investigativas, ser impossível na pesquisa do cotidiano, a adoção de uma postura clássica de observação, de acordo com a qual o pesquisador assume uma atitude de distanciamento da situação”.

Inaugurada em 2004, a escola onde realizamos a pesquisa recebe professoras vindas de outras escolas e suas histórias de criança e de professora. As vozes que narram essa experiência narram, também, e ao mesmo tempo, outras escolas. Professoras, mulheres, mães, avós, tias, formadas nos antigos cursos para professores e, muitas vezes, as primeiras da família a frequentarem as universidades – que aqui escrevem suas/nossas histórias, articulando vida e pesquisa.

Na *pesquisacom* o cotidiano, para conhecer as maneiras de fazer dos praticantes é preciso se dedicar ao exercício de estranhar o óbvio, de desconfiar do que parece fácil, de entender e de buscar o que pode estar fora do lugar. Clandinin e Connelly (2015), sobre o trabalho de Gregory Bateson em seus estudos antropológicos, nos falam sobre o papel do pesquisador. Os autores mostram como a própria pesquisa se transforma e transforma o pesquisador: “[...] o papel do pesquisador, de observador ambíguo sempre em deslocamento, é o de encontrar diferenças; permitindo que as

diferenças desafiem as certezas, os valores, e as crenças; é o de improvisar e adaptar-se às diferenças, e desse modo aprender como antropólogo narrativo (Clandinin; Connelly, 2015, p. 38).

*Pesquisarcom* o cotidiano é trazer para a pesquisa os múltiplos praticantes cotidianos, inclusive a própria pesquisadora. Por isso, aqui escrevemos junto a palavra *professorapesquisadora*, no feminino, pois, por razões históricas, somos quase totalidade. Professores, crianças, funcionários, responsáveis são todos praticantes do *espaçotempo* escola e da pesquisa. Nossa escrita usa cores e faz desenho para, talvez, melhor contar sobre esse espaço. Um menino que sabe assim fazer. Ele se chama Diego e é capaz de desenhar um trovão.

A *pesquisacom* o(s) cotidiano(s) busca, ao colocar os conceitos em relação, ampliar os sentidos e os olhares. Relação teoria e prática, conhecimento e verdade, ciência e literatura. Repare que a relação não é de oposição, e isso não é simples, pois pressupõe concomitância. Enfrentamos ainda as questões impostas pelo campo, acerca da neutralidade, do rigor científico, do método, da linearidade do tempo, da escrita acadêmica que atravessam as discussões nos grupos de pesquisa onde a professora recoloca e ressignifica o que deixa de ser um binômio, pois pesquisa e teoriza a própria prática, produz conhecimentos a partir de outros sentidos possíveis e se dedica a uma metodologia e a uma escrita singulares.

A prática educativa como campo de *pesquisacom* do cotidiano se apropria de diferentes concepções, não para aceitá-las ou negá-las, mas para se debruçar sobre elas e pensá-las. Propomos começar pela relação sujeito e objeto. Buscamos na obra da professora Regina Leite Garcia a reflexão:

Avançamos na questão, para alguns tão óbvia e para nós tão complexa, da relação sujeito-objeto, ou, para nós, objeto que se faz sujeito na relação, portanto, um sujeito que investiga outro sujeito e que neste processo de investigação tem *insights* sobre o outro (sujeito a ser pesquisado) e sobre si mesmo (sujeito pesquisador) (Garcia, 2003, p. 12).

A questão que de fato parece simples é complexa e pode nos dar certo trabalho. Certeau (2012), em seu livro *Cultura no Plural*, nos conta da pesquisa que toma como objeto a cultura popular e de uma ação não confessada. “Foi preciso que ela fosse censurada para ser estudada. Tornou-se, então, um objeto de interesse porque seu perigo foi eliminado” (Certeau, 2012, p. 55). Movimento de pesquisa que retira, no sentido de subtrair e não de originar, seu conhecimento do povo para falar em nome dele ou melhor, de escrevê-lo. O mesmo acontece nas pesquisas, ou em grande parte delas, que tomam como objeto a escola, a professora, as práticas pedagógicas e a criança. “O mesmo processo de eliminação contínua. O saber permanece ligado a um poder que o autoriza” (Certeau, 2012, p. 58).

O cotidiano como campo de pesquisa subverte o binômio quando a professora assume *com* as crianças a investigação acerca das artes de fazer na escola. A relação é de horizontalidade e os saberes são construídos em uma experiência coletiva de troca e de não apagamento. Sobre a relação saber e poder, Ferraço (2003) aponta os aprisionamentos e os limites para aqueles que buscam nos cotidianos da escola a diferença entre o pesquisar *sobre* e o pesquisar *com*, o que nos faz entender porque os estudos são *com* e não *no* cotidiano.

Pesquisar sobre aponta para a lógica da diferença, do controle. Resulta na lógica do sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um sobre o outro, que encobre, que se coloca por cima do outro sem entrar nele, sem o habitar. Pesquisar sobre sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos em separado desse outro (Ferraço, 2003, p. 162).

O falar *com* aponta um caminho dialógico, polifônico, no qual cabem diferentes saberes e modos de pensar e fazer a escola.

A relação sujeito e objeto leva-nos ao segundo ponto que merece nossa atenção que é a relação entre teoria e prática que, mais do que em relação, se colocam em interdependência, no movimento cujos conceitos são sentidos e se constroem um a partir do outro.

Certeau (2014) identifica a separação entre elas como própria da modernidade e as distingue não mais pela forma tradicional de teoria e prática “[...] mas visa duas operações diferentes, uma discursiva (na e pela linguagem) e a não discursiva” (Certeau, 2014, p. 127). Essa distinção imposta pelo discurso moderno da ciência organiza as ações em maneiras de pensar e maneiras de fazer. “E agora o saber-fazer se acha lentamente privado daquilo que o articulava objetivamente num fazer” (Certeau, 2014, p. 132). A teoria seria um saber *não sabido*, dissociado da técnica ou, ainda, um saber do qual não se é proprietário.

E mais uma vez recorremos a Regina Leite Garcia, para quem a relação entre teoria e prática é compreendida a partir da ideia que toma forma nas *pesquisascom* – quando as professoras investigam sua prática, pensam sobre ela, teorizam a experiência, produzem conhecimento e mergulham de novo no seu fazer. “A prática que confirmava a teoria. A prática que atualizava a teoria. A prática que nos oferecia novas explicações teóricas. A prática que revelava a teoria em movimento. A prática que para nós, dava sentido a teoria” (Garcia, 2003, p. 14).

São inúmeras as referências nas *pesquisascom* o cotidiano a respeito da relação entre teoria e prática que ocorre, como na arte de riscar os traços que vão formando desenhos que nos ajudam a compreender os modos de pensar e fazer pesquisa e, dessa forma, pensar o conhecimento e a verdade. Esteban (2003) nos fala de territórios e caminhos. Primeiro, sobre a incerteza que caracteriza nosso modo de pensar neste terreno que a autora chama de “movediço, híbrido, opaco, cindido” (Esteban, 2003, p. 136) e faz a pergunta a qual nosso pensamento se ocupa de tentar responder: Quais os procedimentos metodológicos capazes de produzir resultados verdadeiros? A autora nos fala de um caminho em que o rigor se encontra não na ideia de neutralidade ou de mensuração, mas no “[...] compromisso com os sujeitos envolvidos no processo e com os resultados apresentados, mesmo sendo considerados parciais e provisórios” (Esteban, 2003, p. 136). O que podemos dizer sobre o outro agora, neste tempo e nesta relação que estabelecemos com ele, é resultado da uma experiência vivida.

O compromisso com os sujeitos envolvidos é com a alteridade. Uma conversa, um *ouvirlfalar*. É o compromisso com a experiência vivida e narrada com o outro. Porque a narrativa se mostra um *pensarfazer* capaz de desenhar o cotidiano. Uma arte de dizer que só pode ser praticada e que, por isso, é ao mesmo tempo pesquisa e escrita, pensar e fazer. Desse modo, a posição que assumimos não pode ser apenas diante da investigação, mas diante de nossas crianças e de nossas infâncias, com todo o cuidado que uma pesquisa com crianças pressupõe. O cuidado da escuta e da reflexão nos permite aprender com elas e não apontar o que lhes falta.

A configuração das aulas *on-line* foi nos permitindo a horizontalidade das relações. Todos os rostos nas telas, professoras, crianças, pesquisadores de diferentes instituições. Todos de *janelas abertas* aprendendo e ensinando. O trabalho de pesquisa no campo do cotidiano se constitui como prática coletiva sempre em construção, “[...] um exercício infantil de manipular coisas pequeninas dentro de um mundo grande” (Benjamin, 2013, p. 38).

Neste ponto, pensamos ser possível estabelecer uma relação entre a prática coletiva nos estudos *com* o cotidiano e o pensamento de Benjamin sobre a linguagem. Esta seria menos uma representação do pensamento e da experiência do que o próprio pensamento e experiência. Dessa forma, apenas a prática coletiva de pesquisa pode garantir um sentido compartilhado, ou, em outras palavras, a construção de um saber comum com outros indivíduos.

Nas palavras de Najmanovich (2001, p. 105): “Em um universo conceitual aberto a incompletude não é uma falência, mas forma natural de existência, capaz de dar as boas-vindas à mudança e a transformação.” Sobre o método, a autora aponta a necessidade de “[...] renunciar à ideia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que a garanta [...]” (Najmanovich, 2003, p. 38). Tal renúncia, no entanto, não significa abrir mão da cientificidade, de seus “[...] instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos” (Najmanovich, 2003, p. 34). Nessa acepção, a presente pesquisa faz a opção de usar *modos ou maneiras de pensar/fazer pesquisa* no lugar de descrever uma metodologia.

Os estudos *com* os cotidianos trazem para o campo da pesquisa uma cientificidade que inclui novos paradigmas assim como outra relação com a realidade social. Assumir a complexidade do cotidiano pressupõe um duplo esforço de conduzir a pesquisa, buscando conhecer os fatos e, ao mesmo tempo, se debruçar sobre as formas de pensar, fazer e escrever.

Na *pesquisacom*, participar das aulas com as crianças e as professoras, professoras de apoio, estagiárias de cursos de Letras ou Pedagogia é uma exigência e/ou condição. Todas envolvidas no exercício de pensar a leitura e a escrita com as crianças. Nesse sentido, o registro no caderno de campo permitiu fazer com que a experiência vivida naqueles dias conversasse com as leituras realizadas, possibilitando a construção de lentes *praticoteóricas* que possibilitaram a emergência de outros modos de olhar a escola. A metodologia foi se construindo em conversa com o suporte teórico que vinha de diferentes áreas de conhecimento porque compreendemos que as escolhas metodológicas são também éticas, políticas e estéticas. “Ético porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; estética, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e política, porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas” (Najmanovich, 2001, p. 8).

Isso nos leva à pesquisa *em* narrativa – ponto sensível que nos parece problematizar a escrita da pesquisa, que se move entre o rigor de um texto científico e o prazer do texto literário. Diante da pergunta se nossos textos são científicos ou literários queremos dizer que são os dois. Nesse ponto, seria possível trocar o *ou* pelo *e*? São pintura e fotografia; cinema e teatro; desenho e texto infantil – nascem na exploração das formas, das pautas e pausas e, por vezes, da direção. Texto que é também cor e som.

Nossas pesquisas propõem o cruzamento de diferentes fontes e metodologias, as quais incorporam as ideias de multiplicidade e complexidade; desse modo, criam outras possibilidades *teoricoepistemológicas*.

Tais possibilidades não cabem em um relatório que é escrito como resultado da análise dos dados coletados. São histórias vividas, lembradas e rememoradas que se entrecruzam e se reescrevem. Fragmentos que emergem na fratura de uma cronologia antes conhecida. O *espaçotempo* da pesquisa com o cotidiano é preenchido por experiências, por suas narrativas e pelo movimento de quem percorre a pé uma estrada (Rodrigues, 2023, p. 33).

Como pensa Benjamin (2013, p. 14):

Quem voa, vê apenas como a estrada atravessa a paisagem; para ele, ela desenrola-se segundo as mesmas leis que regem toda a topografia envolvente. Só quem percorre a estrada a pé sente o seu poder e o modo que ela a cada curva, faz saltar do terreno plano (que para o aviador é apenas a extensão da planície) objetos distantes, mirantes, clareiras, perspectivas, como a voz do comandante que faz avançar soldados na frente de batalha.

O deslocamento pela estrada pressupõe pensar juntos espaço e tempo e, por isso, juntamos as palavras ao escrevê-las. *Espaçotempo* que não se controla porque não se repete, é único, singular, imprevisível. E, por isso, incapaz de ser conhecido ou explicado por um método tradicional com

etapas preestabelecidas. Ferrazo (2003, p. 162) aponta que, geralmente, “[...] uma metodologia de análise a priori nega a possibilidade do fazer junto. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas isso não passa de previsões, como as do tempo”.

A pluralidade de modos de pensar e fazer pesquisa que vão sendo construídas no decorrer da investigação se contrapõe a uma metodologia que se define pela determinação de etapas a serem cumpridas. Ninguém foi capaz de prever a pandemia que iria nos atingir e colocar a vida em suspenso. Levamos um tempo para começar a sermos capazes de fazer a leitura do que estava acontecendo. Como nas palavras de Benjamin sobre a leitura de *O Capital*, de Marx e Engels, a respeito da locomotiva da história mundial citadas por Michael Löwy: “Talvez as revoluções sejam o ato, realizado pela humanidade que viaja neste trem, de acionar o freio de emergência” (Benjamin, 2013 *apud* Löwy, 2019, p. 50)

Preocupadas com índices e planilhas de frequência, demoramos a olhar uns para os outros e perceber a insegurança que tomava conta dos comportamentos. Crianças estranhamente caladas no início. Uma violência que foi crescendo entre elas no retorno à escola e que, depois, pôde ser percebida também entre os responsáveis que discutiam no portão enquanto as crianças brigavam por qualquer coisa nas salas de aula. A escola estava uma mistura de cinza e vermelho como o trovão desenhado por Diego.

É preciso reencontrar o ponto a partir do qual as relações que os estudos com o cotidiano reafirmam o pensar a escola como lugar de experiências vividas por professoras e crianças. Experiências de narrativas, *em* narrativas. Escrita da história que compartilha com Benjamin a preocupação de: “Como pensar o tempo da história? Como escrever a história, como fundar uma historiografia que não faça do presente o resultado previsível de um desenvolvimento necessário, mas saiba revelar o possível – o que foi um dia possível no passado, e o que é possível hoje?” (Gagnebin, 2021, p. 27).

Buscamos uma escrita sobre a infância que torne possível uma existência que se afirma contra a força de um apagamento, de um esquecimento. Uma história a contrapelo. Dessa maneira, o referencial da *pesquisacom* o cotidiano se constitui como arte que conjuga os modos de *pensar* e *fazer* desta investigação, que assume as conversas e as narrativas como leituras e escrituras capazes de compartilhar a experiência e produzir conhecimento acerca da prática pedagógica.

É quando a pandemia nos tira do lugar escola, que configura o ensino remoto como única possibilidade de estar com as crianças e parece colocar tudo em suspenso, que o pensar com as professoras sobre os modos de fazer o *ensinar* e o *aprender* se faz ainda mais necessário. “Trata-se, isso sim, de estabelecer uma conversação na qual ambas, possam fazer ressoar sua palavra, seus ecos e, talvez, pensar e estranhar as mesmas palavras” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 24). Pesquisa que começa com um convite para uma conversa. *Ou vir falar* com crianças e suas professoras em suas salas de aula. Crianças falando, desenhando, recortando enquanto se levantam e circulam entre as carteiras.

Conversa que continua quando a escola constrói outro espaço de compartilhamento de gestos e vozes, imagens e sons. Alves e Ferrazo (2018) nos alertam para a imprevisibilidade característica da conversa. Uma situação, exposição, interação: “Ou seja, conversas são situações que insurgem nas redes de relações que estabelecemos com as pessoas em nosso dia a dia, sujeitas às indeterminações e aos acasos que fazem das nossas vidas uma permanente abertura diante do imprevisto” (Alves; Ferrazo, 2018, p. 42).

É como quando alguém diz: “Isso me faz lembrar que uma vez...”, e a conversa toma outra direção. É possível planejar uma aula, mas não uma conversa. Você pode até iniciar um tema, fazer algumas perguntas ou afirmações, mas não tem o controle, e essa é a beleza da conversa.

Talvez o perigoso dessa viagem seja a incontornabilidade que a constitui. A oralidade, mais especificamente a conversa, leva quem participa dela para lugares imprevisíveis. Desse forma, cria-se um desvio de dois aspectos caros ao paradigma moderno/cartesiano positivista de pesquisa: o controle e a previsibilidade. Como, então, fazer pesquisa conversando? (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 171).

Então a pergunta é: Como fazer pesquisa conversando? Nesse sentido, o caminho apontado por pesquisadores segue na direção do *pesquisarcom* e na construção de um modo de fazer uma pesquisa que “[...] vai sendo desenhada, experimentada ao sabor e ao saber da pesquisa, ao longo de seu desenvolvimento e caminhar, então estamos falando de uma metodologia da singularidade” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 169-170). Visto desse modo, a conversa se mostra como *modo de fazer* possível para uma *pesquisacom* o cotidiano da escola e que pretende pensar a infância como experiência de escrita dessa história.

Disponibilidade e abertura para estar com as crianças e as professoras e para o acontecimento ainda desconhecido. O movimento é imprevisível apesar de coordenado. Ouvir e falar *com* os praticantes da escola “[...] as *conversas* expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar *com* eles e não *para* ou *sobre* eles” (Alves; Ferraço, 2018, p. 52).

A experiência de participar dos encontros, de narrá-los e de realizar a sua leitura são transformadoras, pois nos provocam a pensar a realidade da escola em seus pequenos acontecimentos com seus praticantes. Como nos aponta Serpa (2008, p. 104), o caminho da *pesquisacom* o cotidiano vai exigindo “[...] a presença viva e encarnada de muitos outros sujeitos”, e a conversa é o lugar privilegiado do encontro.

Pérez (2017) nos apresenta a narrativa como ato de conhecimento. A narrativa que transforma o ato em história, “[...] a história de uma experiência que engendra aprendizagens: aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê” (Pérez, 2017, p. 17). Dessa maneira, narrar a experiência é compartilhar a memória e, também, a imaginação ao permitir experimentar outros sentidos de leitura e de escrita. Dessa forma, em nossas investigações, acompanhamos o movimento e o desenho de uma *pesquisacom* os cotidianos que se desdobra a partir das conversas (dispositivo de investigação) em uma pesquisa *em* narrativa.

Conversas e narrativas são ainda e, principalmente, produção de sentidos e de efeitos, que se materializam nas negociações e nos conflitos, nos usos e consumos, nas táticas e estratégias. A pesquisa com o cotidiano da escola alcança o que as entrevistas fazem questão de deixar de fora, os afetos e as possibilidades de expressão como resistência às tentativas de apagamento, esquecimento e colonização.

## 1º de julho de 2021 – tarde (Caderno de campo)

*Quando entrei na sala Diego mostrava seu desenho e contava sobre as cores que havia escolhido para pintar o trovão. Cinza e vermelho. Na aula anterior a turma conversou sobre a diferença entre raios e trovões e Quézia lançou o desafio do desenho. Uma de cada vez as crianças vão mostrando suas pinturas e vou ‘printando’ as telas. No desenho da Luz tem um sinal e ela explica que é o que aparece no canto da tela quando a gente fala. É o sinal do som. “Todo mundo conseguiu escrever TRO?” Diego avisa: “Eu sei que nessa palavra tem o V.” Quézia: “E como faz o A?” Lara: “A.” Quézia: “Tem mais uma letra.” Lara: “O?” Nívea brinca lendo a palavra sem o til. Enquanto Quézia pergunta se o trovão*

*é a luz ou o som? “SOM começa como SOPHLA.” Luz: “Mas tem o M.” Nívea brinca com o som anasalado do M e entre as perguntas sobre como escrever essa ou aquela palavra as crianças vão conversando sobre a diferença entre o raio e o trovão [Caderno de campo] (Rodrigues, 2023, p. 36).*

A escrita desta pequena história de professoras e crianças se pretende uma prática política e filosófica, uma reflexão ao mesmo tempo sobre o contado e o ato de contar. Pensar nosso *fazer pesquisa* nas escolas a partir do entrecruzamento de métodos que nos é proposto por Certeau (2014) é contar dos usos que crianças e professoras, em suas infâncias, fazem da escola.

Antes e depois da pandemia, as crianças ocuparam suas carteiras enfileiradas em um prédio escolar, e contar essa história é buscar sentidos sempre abertos e disponíveis. “Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (Benjamin, 2012, p. 38-39). Os acontecimentos vividos e narrados na pesquisa, nesta época mais do que em outras, transformaram nossos saberes e nossas práticas. Exigiu de nós um posicionamento de abertura, de renúncia ao lugar de quem tudo sabe. E de reconhecimento da criança como sujeito e da infância como forma de existir.

Precisamos nos perguntar: O que é trazer a voz do outro para a pesquisa? O que nos autoriza a escrita da voz do outro? Certeau (2014, p. 232) chama de ciências heterológicas as que “[...] geram seu produto graças a uma passagem pelo outro”. O historiador também nos faz compreender que os efeitos dessas vozes são sentidos por toda parte, apesar de toda substituição e tradução de sua oralidade para a escrita. “Através de legendas e fantasmas, que continuam povoando a vida cotidiana, por citações sonoras, mantém-se toda uma tradição do corpo. Pode se ouvir, mas não ver” (Certeau, 2014, p. 235).

Sobre o período da pandemia em que as escolas ficaram fechadas, é possível contar de uma bola abandonada na quadra, de um caderno que ficou aberto na mesa e um quadro com a tarefa de casa. Imagens que emergem da história e vão se oferecendo à leitura. Assim, tudo que esta pesquisa conta sobre as crianças e a escola nos faz pensar sobre os sentidos com os quais construímos nosso trabalho nas salas de aula. Alves e Ferrazzo (2018, p. 51) nos alertam no sentido de que

[...] não adianta, por exemplo, conversar com os praticantes dos cotidianos das escolas como estratégia de produção de dados em nossas pesquisas, se continuamos ancorados aos cânones da ciência moderna que, de modo geral, reduz a escola a um mero lugar de aplicação da teoria, de repetição e de ausência de política.

Porque é preciso encerrar para começar outra história, recorremos a Rancière (2009) e sua reflexão acerca da partilha do sensível. Ele nos conduz a pensar a partir da leitura da obra *A República*, de Platão, sobre a duplicidade do trabalhador que se dedica a uma obra artística como atividade fora do trabalho. Rancière (2000) defende que a arte é, como outras atividades humanas, o trabalho que transforma a matéria sensível. O que propomos é pensar a escola como a prática artística de partilha do comum. E esse pode ser outro começo.

## Referências

ALVES, L. P.; PÉREZ, C. L. V. **Entre periferias...nomadismos e... esquivas... é preciso educar para Desexistir**. 2023. Manuscrito não publicado.

ALVES N.; CALDAS, A. N; ROMANHOLI, L, T. Pensar as escolas como espaçotempos nos quais se desenvolve ações com dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas – redes educativas e processos curriculares cotidianos, na beleza e com razão. *In*: CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da;

DELBONI, T. M. Z. G. F. (org.). **Currículos e artistagens**. Políticas, ética e estética, para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022. p. 193-204

ALVES, N.; FERRAÇO, C. E. Conversas em rede pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, R. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 28-36

BENJAMIN, W. Sobre el lenguaje en general e sobre el lenguaje de los hombres. *In*: BENJAMIN, W. **Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos**. Caracas: Monte Avilla Editores, 1997. p. 34-56

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – obras escolhidas I. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – obras escolhidas II. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CERTEAU, M. **Cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 2012.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: Editora da EDUFU, 2015.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas. *In*: GARCIA, R. L. (org.) **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 175-192.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-176.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

GAGNEBIN, J. M. **Walter Benjamin: os cacos da história**. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, J. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 287-298, 2012.

LÖWY, M. **A revolução é o freio de emergência: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

O NARRADOR é uma aranha. A aranha crê, mas ela crê apenas nas vibrações de sua teia. Mesa redonda com Roland Barthes e Giles Deleuze acerca de Marcel Proust. **Laboratório de sensibilidades**, São Paulo, 29 set. 2016. Disponível em: <https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2016/09/29/o-narrador-e-uma-aranha-a-aranha-cre-mas-ela-cre-apenas-nas-vibracoes-de-sua-teia-mesa-redonda-com-roland-barthes-e-gilles-deleuze-acerca-de-marcel-proust-transcricao-integral-do-audio/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PÉREZ, C. L. V. **Professoras alfabetizadoras**. Histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

PÉREZ, C. L. V. Ora... Ora... Ora... A ética infantil e a *pesquisacom* as crianças e suas imagens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 49-69, jul./set. 2015.

PÉREZ, C. L. V. (org.). **Experiências e narrativas em educação**. Niterói: EdUFF, 2017.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RODRIGUES, M. G. M. **“Com certeza tem uma história aí”**. Infância, escrita e escola: sentidos em (des)construção. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

SAMPAIO, C. D. S. **Alfabetização e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editores, 2008.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. **Conversa como metodologia de pesquisa**. Por que não?. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SERPA, A. **Cultura escolar em movimento - diálogos possíveis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2008.

*Recebido em 16/09/2023*

*Versão corrigida recebida em 15/06/2024*

*Aceito em 17/06/2024*

*Publicado online em 04/07/2024*