



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Aline Buy dos Santos

**Como quem carrega água nas bochechas: participação e infância em uma
escola pública de Educação Infantil**

Rio de Janeiro

2022

Aline Buy dos Santos

Como quem carrega água nas bochechas: participação e infância em uma escola pública de Educação Infantil

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lisandra Ogg Gomes

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Aline Buy dos
Como quem carrega água nas bochechas: participação e infância em uma escola pública de Educação Infantil / Aline Buy dos Santos. – 2022.
108 f.

Orientadora: Lisandra Ogg.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação Infantil – Teses. 3. Infância – Teses. I. Ogg, Lisandra. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline Buy dos Santos

Como quem carrega água nas bochechas: participação e infância em uma escola pública de Educação Infantil

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 2 de setembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^ª Dr^a Lisandra Ogg (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof^ª Dr^a Rita Marisa Ribes Pereira

Faculdade de Educação - UERJ

Prof^ª Dr^a Maria Manuela Martinho Ferreira

Universidade do Porto - UP

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Jorge Buy, por ter me ensinado, no tempo curto em que passou por este mundo, através da sua maneira apaixonada de viver, uma outra experiência. Aquela de que nos fala Benjamin, cheia de espírito, e que se torna possível quando permanecemos jovens.

Às crianças. Aquelas que me permitiram e permitem pensar sobre a infância, especialmente meus filhos.

Uma menina de 4 anos carrega água em uma pequena panela de plástico. Caminha cuidadosamente em direção ao parque e se reúne a um pequeno grupo de outras crianças abrigadas debaixo do escorregador. Despeja a água na terra. As crianças regozijam enquanto misturam os dois elementos. A criança toma o recipiente e retorna à fonte de sua matéria prima: a torneira da sala. Antes que pudesse encher novamente de água a sua panelinha, a professora adverte. “– Não pode fazer lama, você sabe”. A criança retorna ao cenário do parque e relata às companheiras sobre o contratempo. Uma delas se levanta e as duas se põem a caminhar, de mãos vazias, em direção ao bebedouro do pátio, de onde retornam com as bochechas cheias de água que despejam na terra.

Registro da pesquisadora, 2019

AGRADECIMENTOS

Às crianças que tornaram essa dissertação possível e suas famílias. Obrigada por todas as aventuras que vivemos, obrigada por aceitarem embarcar comigo nesta pesquisa, que foi mais uma aventura.

Agradeço à Fabiana, Mariane e Adrielle, minhas queridas amigas, por aceitarem participar da pesquisa.

Agradeço à Cristiane Oliveira, por contribuir nas investigações trazendo parte importante da história do CREIR.

À Lisandra, minha querida orientadora. Obrigada por toda atenção, paciência, incentivo e confiança. Sinto imenso orgulho a cada vez que eu ouço alguém dizer o quanto você é dedicada e responsável. Reitero as palavras que lhe disse antes: tenho apreço pelos começos. Não o começo como ponto de partida de um percurso, mas o começo como o espaço tempo onde tudo é possível porque não nos deixamos capturar pelo costume. Fico feliz que o meu começo no mestrado, como orientanda, tenha coincidido com o seu começo como orientadora.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que considero uma casa. UERJ resiste!

Ao Colégio Pedro II, uma escola para a vida. CPPII resiste!

A todas/os as/os colegas de trabalho do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, que permaneceram e que estiveram de passagem, mas deixaram suas marcas, especialmente as amigas do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagem, Infância e Filosofia: Adrielle, Ana Carolina, Alessandra, Bárbara, Iacy, Janaína, Raquel Marina, Débora, Fabiana e Rafaela, que estavam presentes desde o início, quando escrevi o projeto.

Agradeço às colegas do grupo de pesquisa Território de Estudos da Infância e do grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, pelas ricas discussões e pelas apreciações ao texto.

Aos meus filhos, Lorenzo e Valentina, por me esperarem. Por se interessarem e perguntarem, tantas vezes, por que eu precisava escrever tanto e por ouvirem os meus motivos. Obrigada por cada abraço e beijinho que recebi, enquanto passava horas sentada trabalhando no texto.

A minha mãe, meu maior exemplo de determinação, minha maior incentivadora. O meu braço forte, o meu colo, o meu refúgio. Que nunca mediu esforços para que eu pudesse estudar.

Ao Vitor, por ser aquilo de que ele mais se orgulha: um bom pai para nossos filhos. Obrigada pelas xícaras de café e pelo computador emprestado. Obrigada por me ensinar a ter fé. Obrigada por compartilhar sua visão de mundo, apesar de discordarmos de quase tudo. As

nossas discussões, no limite, reafirmaram a certeza daquilo em que eu acredito e defendo.

Agradeço à Carol Affonso, por me ajudar a transformar lobo em bolo.

Obrigada as minhas professoras que vieram antes do mestrado, e que me ajudaram, de algum modo, a trilhar o caminho até aqui. Marise Nogueira Ramos por me ensinar a entender a realidade olhando as contradições. Silvia Néli Barbosa e Maria Cristina de Carvalho por me encorajarem, fazendo acreditar que a pós-graduação é lugar para professoras de creche.

Salve a Ibejada!

RESUMO

SANTOS, Aline Buy dos. *Como quem carrega água nas bochechas: Participação e infância em uma escola pública de Educação Infantil*. 2022. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A pesquisa que aqui se apresenta nasce de questionamentos realizados ao longo de uma trajetória profissional e acadêmica sobre questões que permeiam o cotidiano de crianças e da escola. Sendo assim, essa investigação toma como temas crianças, participação e escola de educação infantil. Como principal problema, busca-se compreender o modo como um grupo de crianças entende sua participação no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, do Colégio Pedro II. Para análise e compreensão do tema e problema, foi construída uma metodologia analítica e interpretativa, ampliada no decurso da investigação e que contou com diferentes técnicas: conversas com um grupo de crianças, matriculadas nos anos de 2018 e 2019, e agora com idades entre 6 e 8 anos, trocas de mensagens com professoras e famílias, análise de documentos legais, pedagógicos e também de registros profissionais, bem como o resgate de memórias de adultos e crianças participantes da instituição naquele período. Essa escolha se deve ao fato das atividades presenciais da instituição terem sido suspensas nos dois primeiros anos da pandemia do novo coronavírus. Como fundamentação teórica parte-se de Walter Benjamin em correlação com autores do campo dos estudos da infância. Com base nesses autores e na metodologia, considera-se como principal resultado que, para além dos espaços de participação firmados no Projeto Político Pedagógico do CREIR, as crianças são sujeitos políticos o tempo inteiro ao confrontarem o cotidiano com suas diferentes estratégias de linguagens e práticas, compartilhando sentido sobre tudo e impondo rupturas quando o curso da história única as ameaça.

Palavras-chave: Crianças. Participação. Educação infantil.

ABSTRACT

SANTOS, Aline Buy dos. *Participation and childhood in a public school of Early Childhood Education*. 2022. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The research presented here arises from questions raised along a professional and academic trajectory about issues that permeate the daily lives of children and school. Therefore, this research takes as themes children, participation, and school of early childhood education. As a main problem, it seeks to explain how a group of children understand their participation in the Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, do Colégio Pedro II. To analyze and understand the theme and problem, an analytical and interpretative methodology was built, expanded in the course of the research and that relied on different techniques: conversations with a group of children, who were registered in the years 2018 and 2019 and now aged between 6 and 8 years, message exchanges with teachers and families, analysis of legal and pedagogical documents and also of professional records, as well as the rescue of memories of adults and children participating in the institution in that period. This choice is due to the fact that the present activities of the institution were suspended during the first two years of the new coronavirus pandemic. As a theoretical foundation, we started with Walter Benjamin in correlation with authors from the field of childhood studies. Based on these authors and methodology, the following main results are considered that, in addition to the spaces of participation established in the Political Pedagogical Project of CREIR, children are political subjects all the time when confronting daily life with their different strategies of languages and practices, sharing meaning about everything. Imposing ruptures when the course of unique history threatens them.

Keywords: Children. Participation. Early childhood education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O parque ou Brinquedão	56
Figura 2 – Brincadeira de circo no tijolinho.....	57
Figura 3 – Vista do parque em 2020	58
Figura 4 – Vista do parque interditado	58
Figura 5 – Crianças brincando na contenção do escorregador	60
Figura 6 – Brincadeira na terra	62
Figura 7 – Passeio no <i>Campus</i>	68
Figura 8 – A floresta que tem uma rua do lado	70
Figura 9 – A casa da Bruxa	71
Figura 10 – Espaços reinventados pela turma da Bruxa.....	74
Figura 11 – Crianças visitando a casa da Bruxa pela primeira vez	76
Figura 12 – A cidade de Hareboobi.....	85
Figura 13 – O trem	87
Figura 14 – O vulcão	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CART	Conselho de Alunos Representantes
CDC	Convenção Internacional dos Direitos da Criança
COEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consup	Conselho Superior
CREIR	Centro de Referência em Educação Infantil Realengo
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROPEd	Programa de pós graduação em Educação
PROPGPEC	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
SOEP	Setor de Orientação Educacional e Pedagógica
UEIR	Unidade Escolar de Educação Infantil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1.	CRIANÇAS, INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO: CONSTRUÇÃO TEÓRICA E RECONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	18
1.1	Tensionamentos acerca da participação de crianças.....	18
1.2	Adeus aos sonhos: a reconstrução metodológica em tempo de pandemia.....	26
1.3	Memória, experiência e narrativas de crianças	35
2.	PARTICIPAÇÃO E INFÂNCIA NO COLÉGIO PEDRO II	39
2.1	A participação no papel: entrada no campo a partir dos documentos	39
2.2	“Para lembrar de algumas coisas”: começo de conversa	51
3.	ESPAÇO: A DIMENSÃO SOCIAL EM QUE A PARTICIPAÇÃO ACONTECE.....	56
3.1	A participação no espaço do CREIR	56
3.2	A participação nos espaços “lá fora”	67
4.	MEMÓRIAS DE UMA CIDADE INVENTADA: PARTICIPAÇÃO EM PERCURSOS PEDAGÓGICOS	82
	CONCLUSÃO	97
	REFERÊNCIAS.....	101
	ANEXOS.....	108

INTRODUÇÃO

Por fim, não aguentando mais, a aparição gritou:
 “Pára com esse tambor maldito
 e eu faço tudo o que me pedires.”
 O menino virou-se para trás e disse:
 “Pois então vá embora e deixe a minha aldeia em paz.”
 “Aceito”, berrou a nauseabunda, vomitando na estrada.
 O menino parou de tocar e ouviu a morte dizer:
 “Ah! Que fracasso o meu.
 Ser vencida por um simples pirralho.”
 Então ela virou-se e foi embora.
Reginaldo Prandi

O conto de Reginaldo Prandi (2002) retrata um fragmento da história dos gêmeos Ibejis, os orixás protetores da infância, no cosmo sentido¹ da etnia iorubá. Houve um tempo difícil em que I cú, a morte, resolveu dominar a aldeia em que viviam os dois irmãos, ceifando as vidas das pessoas, dos animais e fazendo secar as fontes e as lavouras. Quando já não havia mais guerreiros e os diplomatas já haviam partido, os dois meninos decidiram pregar uma peça na horrenda criatura.

Pela estrada onde I cú vagava contente à procura de novas vítimas, um dos irmãos atravessou o seu caminho tocando o seu tambor mágico e a morte, enfeitada, dançava acompanhando o menino, enquanto o outro os espreitava sem ser notado, escondido no mato lindeiro. Quando um irmão se cansava, sem que I cú percebesse, o outro tomava o seu lugar de modo que o tambor nunca cessava e a morte não tinha a chance de descansar do seu bailado. Exausta, sem alternativas, foi obrigada a render-se, por fim.

Cabe ponderar que, na realidade, diferente do conto, por vezes, não poucas, a morte ceifa a vida de crianças. Contudo, trago a história dos gêmeos orixás para introduzir essa dissertação, por estesia e pela oportunidade de refletir, a partir dele, sobre infância enquanto construção social, política, cultural e suas contradições. Também para compartilhar sobre os caminhos que me levaram a pesquisar sobre infância, crianças e suas formas de participação na escola.

A morte, personificada numa imagem adulta, as crianças e a relação de poder entre duas gerações. As crianças pregam uma peça, porque as crianças brincam. Brincando, produzem efeitos na vida coletiva ao espantarem a morte. Ao ouvirmos essa história ocorre perguntarmos pelos adultos responsáveis por essas crianças? Ou sobre os estatutos que não foram capazes de protegê-las da morte, do mesmo modo como não conseguiram proteger o seu povo? Cabe às

¹ Nogueira (2019) defende que o termo cosmo sentido amplia a percepção e entendimento de mundo a todos os sentidos além da visão. O termo cosmovisão, na afroperspectiva do autor não deixa de reproduzir uma limitação ocidental, daí a escolha pelo termo cosmo sentido, no lugar do termo hegemônico cosmovisão.

crianças lidarem com a morte? Há temas que não cabem às crianças? As crianças, com o tambor mágico, inventam uma estratégia impensada pelos adultos da aldeia, revelando uma imagem de infância criativa, inaugural, assim como as ações dos meninos, no sentido de um pensar e agir que não é necessariamente melhor, mas diverso. Ao mesmo tempo, a morte vencida, antes de partir desdenha do seu oponente, "um simples pirralho", deixando à mostra o estigma da minoridade da infância.

O que é infância? Há incontáveis respostas situadas em diferentes culturas e tempos históricos. Gosto de uma resposta em particular, para o começo desta conversa: "A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta" (KOHAN, 2015, p. 217). Há tempos esse mistério me chama e quando me esforço para recordar a origem mais remota desse encantamento, chego sempre ao mesmo ponto, um fato especial que marcou a minha trajetória. Foi numa creche municipal da zona oeste do Rio de Janeiro, em meu primeiro ano como professora de crianças.

O horário após o almoço era, em minha opinião, um dos mais desafiadores, porque todos os dias as crianças da turma apostavam uma corrida desenfreada até o banheiro. Se por um lado elas tinham um percurso definido e um ponto de chegada inegociável - a hora de escovar os dentes - naquela fração de espaço e de tempo elas corriam e eu corria atrás, tal qual a morte no seu bailado fúnebre tentando acompanhar os Ibeji. Essa dança era tão inegociável quanto a hora da escovação. Era inútil tentar conter aqueles vinte e cinco corpos correndo em disparada.

No banheiro, o cenário que me esperava era quase sempre o mesmo. Na melhor das hipóteses a torneira estaria aberta e a cuba, uma piscina cheia de mãozinhas. As escovas já estariam circulando por todas as bocas à revelia das etiquetas de identificação colocadas pelos adultos. Nas cabines sanitárias, alguns pares de pés denunciariam um esconderijo. No pior dos casos, o chuveiro estaria aberto, e debaixo dele, um corpo vestido e encharcado.

Um dia, cansada daquela dança, recostei a cabeça na porta do banheiro enquanto contemplava o meu fracasso. Vencida outra vez. Respirei fundo antes de entrar em cena, porque diferente de Icó, eu não poderia virar as costas. Foi quando me dei conta do meu observador. Um menino de três anos parado ao meu lado. No encontro dos nossos olhares, tirou a chupeta da boca para dizer: – "Tá brabo, né, tia?". O gesto do menino era a seta e eu era o alvo, atingido em cheio pela alteridade da infância. Foi assim, tomada pelas mãos, por um menino, que eu fui afetada por esse mistério e pelo que as crianças têm a mostrar sobre ele.

Compartilho a memória de 2011, ano em que teve início minha trajetória docente, para mostrar que esta pesquisa não nasceu da noite para o dia. Desde que me tornei professora de

crianças as questões provocadas pela infância e pela vivência do cotidiano com esses sujeitos me instigam e fazem pensar sobre as formas singulares como elas habitam a escola e se relacionam com os adultos e seus pares. O desejo de investigar sobre elas permaneceu quando passei a atuar como docente efetiva no Colégio Pedro II, no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR).

Enquanto professora, na maior parte do tempo me encontro imersa em experiências com as crianças, mas sempre que possível, me ponho a observá-las. No CREIR, o fato de cada turma contar com uma dupla de professoras e grupos menores de crianças, quando comparado à rede municipal, tornava e ainda torna possível ampliar esses momentos de observação. Eu registrava situações em que crianças brincavam sem a intervenção dos adultos, como na cena que descrevo a seguir e que trouxe como epígrafe e inspiração para o título desta dissertação:

Uma menina de 4 anos carrega água em uma pequena panela de plástico. Caminha cuidadosamente em direção ao parque e se reúne a um pequeno grupo de outras crianças abrigadas debaixo do escorregador. Despeja a água na terra. As crianças regozijam enquanto misturam os dois elementos. A criança toma o recipiente e retorna à fonte de sua matéria prima: a torneira da sala. Antes que pudesse encher novamente de água a sua panelinha, a professora adverte. “– Não pode fazer lama, você sabe”. A criança retorna ao cenário do parque e relata às companheiras sobre o contratempo. Uma delas se levanta e as duas se põem a caminhar, de mãos vazias, em direção ao bebedouro do pátio, de onde retornam com as bochechas cheias de água que despejam na terra. (Caderno de registro - junho de 2019)

Essa imagem de infância e de crianças me inspirou a pesquisar. Embora o lugar de professora tenha me permitido testemunhar e tantas vezes participar de cenas assim, ele também constitui um papel específico dentro da escola, que exige atenção a outras demandas. Busquei a pós-graduação porque acredito que a pesquisa é uma oportunidade de contribuir para o debate sobre a infância e designa um lugar específico de observação, de deslocamentos, de compreensão de um tema, de articulação de saberes, de reflexão entre pares, e permite outra relação com os tempos, espaços e sujeitos da Educação infantil, de uma ordem diferente do lugar de professora.

Ao mesmo tempo em que observava as crianças no pátio da escola, percebia, nas reuniões institucionais e nas conversas com outras professoras e professores, que a brincadeira na terra não era consenso entre os adultos, que se dividiam entre os argumentos a favor da relação frutífera e necessária entre o corpo e a natureza e as preocupações com a qualidade das condições sanitárias da terra, bem como os prejuízos materiais causados pela sujeira, como as manchas nos uniformes, por exemplo. Talvez, ainda sem saber, já me deparava com o debate sobre proteção e participação. Ao longo do ano de 2019 houve conversas, interdições ao parquinho e até uma visita da vigilância sanitária, que influenciaram as deliberações a respeito da brincadeira com a terra. Isso me provocava investigar como as crianças participavam

daquelas decisões, já que elas não eram consultadas sobre aquilo.

O fato é que essa brincadeira das crianças mobilizava os adultos, que produziam ações e interpretações sobre esse espaço e tempo sócio educacional. Podemos considerar essa mobilização como uma forma de participação das crianças? Nesse jogo de forças, o que e quem determina as escolhas? As ações das crianças ou aquilo que nós adultos consideramos melhor para elas? Quando se trata de crianças, há outras formas de participar, para além das formalidades dos processos democráticos de tomada de decisão?

As contribuições do campo de estudos da infância tem me ajudado a entender que as formas de representação das crianças, os conhecimentos produzidos sobre elas, tudo aquilo que se produz para elas, seja sob a forma de políticas, de direitos ou produtos, bem como as instituições a elas destinadas, como a escola, por exemplo, constituem um dos aspectos daquilo que chamamos de e sobre a infância e todos esses fatores estão cultural e historicamente situados. Nesse sentido, "a pesquisa pode ser vista como acontecimento no mundo e como modo de participação nele" (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2013, p. 1021)

As ideias de infância como estágio preparatório e de criança como ser humano menor e incompleto coexistem com outras formas de representação que a reconhecem como sujeito histórico, que através de suas falas, interesses, brincadeiras, silêncios e escolhas, criam e experimentam formas de socialização e produzem cultura - um pequeno mundo, em um mundo maior como diria Benjamin² já nos primeiros anos da década de 20 do século passado. Essas diferentes ideias, bem como aquilo que uma sociedade considera como participação, refletem na maneira como a participação das crianças se dá na esfera mais ampla da sociedade e nos micro contextos, como a Educação infantil de uma escola pública. Como essas contradições se manifestam no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo?

Como anteriormente indicado na minha trajetória profissional, de pesquisa e de relação com as crianças, a escola, mesmo que muito estudada, continua a ser um campo de pesquisa relevante, sobretudo na interface com o campo dos estudos da infância, em acordo com Gomes (2012, p. 30), acredito que

A escola de educação infantil é um importante espaço de pesquisa para coletar dados e compreender as ações das crianças e os elementos que constituem a infância, pois ali as crianças interagem com seus pares, formam seus grupos e atuam em um espaço construído para elas.

Numa escola de Educação Infantil sempre haverá meninas e meninos mobilizados em encontrar brechas para suas ações, produzindo culturas que interagem com a estrutura elaborada pelos adultos. Interessa a esta pesquisa investigar como isso acontece. Como as crianças, através

² Se faz referência a um trecho do texto "Livros infantis velhos esquecidos" (Benjamin, 2002)

das suas diferentes formas de atuação, produzem transformações nos tempos e espaços da Educação Infantil? Há espaços de participação infantil na escola, ou as crianças criam as suas próprias formas de participar? Essas perguntas têm como pano de fundo uma questão maior que reflete o objeto deste estudo: como as crianças participam na Educação Infantil do Colégio Pedro II, considerando a sua notoriedade na produção desses espaços de participação para as crianças do Ensino Fundamental e adolescentes do Ensino Médio?

A relevância de um estudo dessa natureza se constitui por diferentes razões. Da perspectiva que as crianças agem de diversas formas, nos diferentes espaços a elas socialmente destinados, ou não, as pesquisas fornecem elementos para a comparação e a reflexão sobre suas ações nos diferentes contextos. O que moveu este trabalho foi o desejo de que, ao descrever e compreender, interpretar e tornar visíveis as atuações sociais dos sujeitos da pesquisa, fosse possível corroborar com uma concepção de criança que atua socialmente e que tem lugar na cultura.

A Educação Infantil é etapa obrigatória da Educação Básica, que se traduz em tempo de vida que as crianças passam na escola, um tempo considerável. Se o campo de estudos da infância têm mostrado que a criança é sujeito de direitos e que as pesquisas precisam desse aspecto - dentre eles o direito à participação, como pontuado em documentos de políticas para a infância - também revela que as instituições são predominantemente pensadas e organizadas pelos adultos, sendo assim, é necessário investigar como as crianças participam, de modo a compreender se há processos que inviabilizam a participação, bem como descrever experiências em que a atuação das crianças interfere no curso das coisas.

No primeiro capítulo, apresento uma discussão inicial acerca da participação infantil, situando o tema historicamente, bem como algumas questões que atravessam a pesquisa. Em seguida, apresento o caminho metodológico (re)construído, em relação ao tema e às circunstâncias da pandemia mundial do novo coronavírus. No segundo capítulo, aponto como algumas das contradições que identifiquei no campo de estudos da infância se manifestam no campo da pesquisa em que ocorreram as investigações, o Colégio Pedro II. Buscando compreender o lugar da infância e da participação das crianças na estrutura da instituição, foram analisados documentos oficiais disponíveis no sítio virtual do Colégio, tais como o Projeto Político Pedagógico Institucional, o Projeto de implementação da Educação Infantil no Colégio Pedro II, entre outros. A análise deste segundo capítulo foi complementada pelos relatos da coordenadora setorial do CREIR.

A análise dos documentos trouxe dados relevantes para a investigação, no entanto, as questões da pesquisa suscitaram um olhar para as experiências, contando, principalmente, com

a perspectiva dos sujeitos. Para isso, troquei e-mails com três professoras e conversei com um grupo de dez crianças, que foram convidadas a observarem algumas fotografias, a começar pelo espaço da escola, o que me permitiu refletir, no terceiro capítulo, como a participação se relaciona a essa dimensão, que, para além de física, também é social. No quarto e último capítulo, apresento as narrativas sobre a construção de uma cidade pelas crianças. Por meio de suas memórias a respeito deste projeto pedagógico também foi possível analisar o modo como elas participam no CREIR.

1. CRIANÇAS, INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO: CONSTRUÇÃO TEÓRICA E RECONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

1.1 Tensionamentos acerca da participação de crianças

Quando procuramos alguma coisa, temos em mente uma imagem da coisa. Qual é a imagem de participação que eu procuro nessa investigação? Em outras palavras, o que estou entendendo por participação? Isso porque, concordo com Tomás (2006) quando afirma que a participação é um conceito de múltiplos significados. Embora não seja possível dar conta de todos os significados, gostaria de compartilhar aqueles que me ajudaram a caminhar com o tema e a pergunta, antes de me deparar com outros, que emergiram do campo.

Proponho em primeiro lugar uma breve reflexão sobre o significado da palavra que encontrei no dicionário. Participação, de acordo com Ferreira (2008), significa a ação ou efeito de participar, de fazer parte de alguma coisa. Nesse sentido, poderíamos afirmar a participação como uma dimensão política do humano? Bordenave (1994) concordaria, porque pondera que, como nenhum homem é uma ilha e sempre esteve agrupado com seus iguais, a participação sempre esteve acompanhando, com altos e baixos, as formas históricas que a vida social foi tomando.

Diante disso podemos pensar que, por sermos seres que vivem em sociedade, as crianças, humanas que são, por existirem já fazem parte. Benjamin (2020), por meio de suas narrativas radiofônicas dedicadas às crianças entre 1927 e 1932, nas quais tratava dos mais variados temas, desde as cruzadas e perseguições às mulheres pela igreja católica, aos bêbados de Berlim, também permite inferir uma ideia de participação e de criança como quem faz parte da sociedade.

Entretanto, ao olhar para o problema que me trouxe até essa investigação, há que se ponderar sobre as formas de representação das crianças, os conhecimentos produzidos sobre elas, durante muito tempo, e com elas, mais recentemente, que vem se construindo ao longo da história, fruto de tensões e de disputas. Embora as crianças sejam parte da sociedade pelo simples fato de existirem, também produzimos formas de excluí-las dos processos de decisão que interferem em suas vidas.

O estudo de Tomás (2006, p. 207) contribui para essa reflexão. Segundo a autora, participar significa "influenciar diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental", apontando a necessidade de integração entre as divergências e as convergências desse processo.

Castro (2010) realiza um levantamento detalhado da história da participação infantil. A

autora afirma que, embora a participação das crianças não seja um fenômeno novo, dado que as crianças sempre participaram na vida social - nos contextos de guerra, nas comunidades, etc. - a participação infantil vem se afirmando de modo intenso nos campos de estudos e de intervenção social.

A participação infantil assumiu, na segunda modernidade, um lugar de destaque e preocupação em grande parte dos discursos científicos produzidos acerca da infância, assim como na agenda política e no discurso pedagógico, assumindo, pelo menos como discurso politicamente correto, uma questão central nas reflexões (CASTRO, 2010, p. 60)

A autora também aponta a importância do ordenamento legal que contribuiu para que a criança se tornasse sujeito de direitos. De fato, boa parte dos trabalhos que tratam da participação infantil como um direito da criança, reconhecem declarações e convenções como marcos importantes. De acordo com Arantes (2012) a preocupação internacional com os direitos da criança tem início no final do século XIX, tendo ocorrido no século XX a aprovação da Declaração de Genebra (1924) e a Declaração sobre os direitos da criança (1959). Ambas afirmaram direitos à proteção e sobrevivência, justificados pela imaturidade e necessidade de cuidados especiais das crianças. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), promulgada em 1989, foi o primeiro acordo internacional a reconhecer o direito à participação.

Benjamin (1985) alerta que ao olharmos para o passado, onde vemos uma cadeia de acontecimentos, o anjo da história vê uma pilha de fragmentos. É preciso atenção aos fragmentos do passado. Contra a tempestade do progresso que empurra o anjo da história, há que se escová-la a contrapelo e fazer justiça aos esquecidos. Rosemberg e Mariano (2010) apontam dois precursores dos direitos da criança na primeira década do século XX: Janusz Korczak e a Declaração dos Direitos das Crianças elaborada pela organização *Proletkult*, centro de produção e difusão cultural criado após a revolução de outubro em 1917, na Rússia. Esta última, garantia que as crianças pudessem escolher a sua religião, a forma como seriam educadas e se viveriam, ou não, com seus pais. Korczak por sua vez já defendia desde 1915 uma carta magna que respeitasse o direito da criança de ser o que ela é e o direito de expressar as suas ideias (DALLARI; KORCZAK, 1931).

Enquanto as declarações internacionais tinham como foco a proteção das crianças, ambas as iniciativas, de Korczak e *Proletkult* adotaram a "perspectiva liberacionista" em relação aos direitos da criança (MALLY, 1990 apud ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 700). Essa corrente ganhou força na década de 70, especialmente nos Estados Unidos³, no contexto dos

³ Rosemberg e Mariano (2010) elencam Richard Farson (1974), John Holt (1974) e Howard Cohen (1980), considerados por Franklin (2002) os verdadeiros "pais" dos denominados novos paradigmas nos estudos da infância.

movimentos contraculturais, que denunciavam a segregação e a invisibilidade das crianças, reforçadas pelas legislações protecionistas. Defendiam a participação na sociedade e o reconhecimento dos direitos civis e políticos das crianças como o caminho para a sua libertação.

Anos mais tarde, a CDC entrou em debate trazendo à cena novos direitos, não sem refletir as tensões entre as correntes liberacionista e protecionista.

O direito da criança de participação constitui um dos quatro grandes princípios da CDC, sendo os demais o princípio da não-discriminação, o direito à vida e ao desenvolvimento e o princípio do melhor interesse da criança. Assim, a partir da CDC, os direitos da criança não mais se limitam aos direitos que derivam de sua vulnerabilidade (proteção) e dependência do adulto (provisão) (ARANTES, 2012, p. 50-51)

A CDC adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 20 de novembro de 1989, entrou em vigor em 2 de setembro de 1990 e foi ratificada por 196 países⁴, dentre eles o Brasil, em novembro desse mesmo ano. Do ponto de vista hegemônico é considerada um marco por introduzir no âmbito jurídico internacional o direito das crianças à participação. A Convenção apresenta em seu artigo 12 o seguinte texto

Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. (BRASIL, 1990b)

No referido artigo, a participação está relacionada ao direito da criança de se expressar e ter a sua opinião considerada. Cussiánovich (2013) afirma que ao defender tais direitos, o artigo 12 rompe com o silêncio social que foi imposto durante séculos às crianças. Afirmando o direito da criança a expressar opinião, a Convenção reconhece a identidade, a dignidade e a visibilidade delas. Mas, de que maneira as crianças expressam suas opiniões? O artigo repercutiu esse entre outros questionamentos, e as dificuldades de implementá-lo levaram o Comitê da ONU sobre os Direitos da Criança a aprofundar o debate.

O Comitê esclareceu que não se deve presumir que as crianças não sejam capazes de expressar seus pontos de vista, limitando as suas oportunidades de participação. As crianças podem formar seus pontos de vista mesmo que não verbalmente, portanto a participação requer que outras formas de comunicação sejam consideradas, incluindo brincadeiras, linguagem corporal, expressão facial, desenhos e pinturas, nas quais as crianças demonstram compreensão, escolhas e preferências. Além disso, afirma que as crianças não necessitam compreender todos os aspectos dos assuntos que as afetam para se expressarem sobre eles e que é resguardado o direito de opinar como uma escolha da criança e não uma obrigação (ARANTES, 2012).

Segundo Qvortrup (2010b) a CDC contém artigos que se costuma dividir em três grupos:

⁴ Dados da UNICEF acessíveis em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

direito à proteção, direito à provisão e direito à participação, sendo esse último o mais importante quando se trata do reconhecimento da criança enquanto sujeito. O autor destaca os textos que valorizam a subjetividade da criança. O artigo 12, por reconhecer que as crianças são capazes de formar a própria opinião e se expressarem sobre assuntos que as afetam, o artigo 13, que menciona o direito à liberdade de expressão, o artigo 14, que trata do direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, e também o artigo 15, que defende a liberdade de associação e reunião pacífica.

Mais uma vez o anjo da história – apresentado na introdução – aparece e interrompe o curso do que pode parecer uma cadeia de acontecimentos em direção ao progresso, enquanto transformação da condição das crianças e da infância. Se no contexto ocidental contemporâneo parece indiscutível a relevância de um acordo internacional como indica a CDC, Liebel et al. (2009), analisando a infância e sua relação com os Direitos Humanos, sinaliza sobre o perigo de marginalizar as sociedades e culturas que não participam de um sistema legal. O autor dá destaque às comunidades ancestrais como os povos andinos, onde as crianças são tomadas como parte da sociedade, assim como os adultos, assumindo papéis e responsabilidades específicas, o que demonstra que o critério etário não se constitui como um critério hegemônico de participação.

Essas experiências de outras culturas têm sido ignoradas no debate sobre os direitos das crianças. Ao contrário, conforme afirma o autor, o jeito como os Direitos das crianças são estabelecidos e se definem em legislações nacionais e convenções internacionais se baseiam fundamentalmente no pensamento iluminista europeu e na formação das sociedades burguesas. Além disso, a ideia de que as crianças deveriam ser consideradas pessoas dignas de direitos, nesses contextos, só se tornou possível com o surgimento de um mundo das crianças separado dos adultos, conforme as palavras do autor:

el establecimiento de derechos específicos para los niños no fue tomado en consideración hasta que surgiera un mundo infantil separado del de los adultos y que requería normas especiales. Desde este punto de vista, los Derechos del Niño no pueden considerarse como una mera extensión de los Derechos Humanos hacia los niños, sino una forma de derechos especiales que sirven para la conservación y la cultivación de este mundo infantil. (LIEBEL et al, 2009, p. 24)

O autor sinaliza que, embora os Direitos das Crianças também sejam Direitos Humanos, suas histórias são diferentes. Enquanto na Europa e na América do Norte a história dos Direitos Humanos começou com os direitos de liberdade dos cidadãos, o que marcou o início dos direitos das crianças foi a proteção, determinando o que os padrões e pais deveriam ou não fazer pelas crianças. Os direitos que podem ser exercidos pelas próprias crianças são recentes, ainda assim, foram elaborados pelos adultos para elas.

Isso não significa que devemos descartar os Direitos das crianças. De modo algum. A Convenção materializa um compromisso, aquilo que reconhecemos que seja digno às crianças, isso inclui a sua participação. Entretanto, olhar para as contradições nos permite ampliar o debate. A seguir, apresento algumas críticas que também contribuíram para pensar na participação das crianças enquanto direito, seus ganhos e seus limites.

Embora reconheça os avanços representados pela promulgação dos direitos na CDC, Qvortrup (2010c) apresenta uma análise crítica relevante ao debate sobre participação infantil. Segundo ele, as ambiguidades de uma sociedade adultocêntrica como a nossa interferem no reconhecimento da criança como sujeito político. A título de exemplo dessas ambiguidades, destaca o fato de que mesmo as políticas que não se destinam à infância impactam a vida das crianças, desse modo, o direito de se expressarem estritamente sobre os assuntos que lhes dizem respeito acaba por restringir a sua participação.

Pinto e Sarmento (1997) também salientam, a respeito dos direitos das crianças, o caráter paradoxal de como elas são consideradas na sociedade. Apesar da CDC e da preocupação internacional com a situação de opressão das crianças, a situação de desigualdade desses atores sociais vem aumentando com o passar dos anos. Segundo os autores, isso acontece porque a estrutura social não se altera apenas com a produção de leis, de modo que a declaração dos direitos provoca um efeito ilusório que colabora com a manutenção desse quadro.

Também afirmam que, entre os direitos de proteção, provisão e participação, o da participação é aquele que menos tem sido garantido. Dentro da lógica paternalista hegemônica, a criança precisa de proteção pela sua incapacidade de agir com maturidade num mundo cheio de perigos e obstáculos. "Deste modo, a participação — e a autonomia que lhe é correlativa — é contraditória com a proteção necessária ao desenvolvimento da criança" (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 9). Cria-se uma hierarquia entre os direitos ao centrá-los na proteção e na provisão, assim, retira-se o estatuto de ator social da criança que passa a ser mera destinatária dos direitos elaborados pelos adultos.

Arantes (2012) aponta que essas tensões entre proteção e participação precisam ser analisadas a partir do reconhecimento de alguns impasses: se por um lado a legislação avança, por outro, persistem as condições de vulnerabilidade, miséria e desigualdade. Além disso, a autora destaca que nas instituições e práticas estão arraigadas a compreensão da proteção dos direitos da criança como mero assistencialismo, correção e disciplinamento. Pensamentos "menoristas e higienistas", vem gerando práticas "que se assemelham a verdadeiros tribunais de exceção" (2012, p. 50).

Liebel et al. (2009) destaca que a ideia de proteção que tem prevalecido até agora toma

por certo que os adultos são fortes e as crianças são incapazes. Segundo o estudo, na maioria das sociedades contemporâneas, isto é de fato verdade, mas esta não é uma relação "natural". É o resultado da própria restrição de poder imposta às crianças que confere um estatuto fundamentalmente diferente a elas em relação aos adultos. Nesse sentido, o autor aponta a *despaternalização* do conceito de proteção como um caminho, o que não significa isentar os adultos das responsabilidades com as crianças, mas implica questionar a constelação de poder existente entre crianças e adultos, dando às crianças a possibilidade de "influenciar esta proteção a ser exercida no seu melhor interesse e que não conduz automaticamente à sua incapacidade, como é atualmente o caso" (Ibid., p. 74).

Qvortrup (2015) defende a tese de que o verdadeiro objetivo da proteção é a manutenção dos valores da sociedade adulta. O controle é a versão mais extrema da proteção, que compromete a capacidade da criança de utilizar suas habilidades e reforça no adulto a falta de confiança nas qualidades das crianças. O autor não discorda das necessidades de proteção que as crianças têm, mas sugere que a responsabilidade e a liberdade possam ajudar a romper o ciclo vicioso e devolver às crianças a possibilidade da participação. O autor cita a pesquisa de Anne Solberg e o caso das crianças *homestayors*, que experimentam diferentes formas de gerir a casa enquanto os pais trabalham e conclui que assumindo o controle do tempo e do espaço as crianças "podem muito bem ficar sem a proteção dos adultos - e mesmo assim sentirem-se seguras e felizes" (QVORTRUP, 2015, p. 28).

Permitir que crianças possam assumir o controle do seu cotidiano provocaria mudanças na ordem social, entre elas, nas pesquisas que, segundo Nascimento (2019), no Brasil ainda se centram nas escolas, em função da dificuldade de observá-las em outros espaços. Isso acontece porque as crianças foram historicamente segregadas da organização da vida social e a escola tem sido o principal lugar da infância nos centros urbanos. A autora ressalta que "as escolas são contextos nos quais as crianças vivem suas infâncias, tornando-as a configuração mais próxima de uma esfera social e política onde se torna possível o exercício da ação social pelas crianças" (NASCIMENTO, 2019, p. 4).

Um levantamento recente, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI) sobre pesquisas com foco na participação infantil revelou que, no Brasil, há estudos sobre crianças nas instituições, estudos sobre participação política em assembleias, seguindo a lógica formal da democracia, e outros sobre crianças nas favelas e periferias, lugares onde elas assumem papéis diferentes das crianças de classe média, por exemplo.

Nos contextos macrossociais, predominantemente as crianças permanecem

invisibilizadas, e mesmo nos espaços socialmente destinados a elas, como a escola, a garantia da sua participação ainda é um desafio, contudo a escola é um espaço em que as crianças passam, obrigatoriamente, a maior parte do seu tempo, portanto, a sua experiência escolar constitui um assunto que lhes diz respeito, o que reforça o direito a sua participação nesses espaços. Isso justifica a necessidade de investigações que busquem compreender como e se a participação das crianças se realiza nos espaços educativos, no caso desta pesquisa, como essa questão se manifesta no campo – a Educação Infantil do Colégio Pedro II.

É fato que no discurso atual considere-se relevante que as crianças participem, haja vista a promulgação das convenções internacionais, e as constituições nacionais dos países, entretanto, como as crianças devem participar permanece uma questão nebulosa (CASTRO, 2010b). Questão que se aplica às leis brasileiras, pois mesmo sendo signatário da CDC, outras leis como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) também não esclarecem sobre a forma de participação.

Investigando a participação de crianças e jovens na escola, Castro (2010b) destaca que esse é o primeiro ambiente extrafamiliar que possibilita às crianças, pela interação com seus pares e com outros adultos, oportunidades de construir outros modos de sentir, relacionar-se e agir em um contexto coletivo, portanto, oportunidades de participação na vida social. Sendo assim, defende que compreender a participação na escola é fundamental para construir uma escola que tenha sentido na vida de crianças e jovens.

A autora também destaca a multiplicidade de usos e sentidos em torno do termo participação. Partindo de seu sentido etimológico, sublinha que

participar indica a enunciação de ser parte em algo maior, comunicar-se com o que permanece além (da parte), lançar-se no movimento de inserção no todo do qual a parte é parte, como também, afetar o todo, recriá-lo. Participar, então, deslança sempre um processo de busca, pertencimento e ação criadora (CASTRO, 2010, p. 15).

Busca, pertencimento, ação criadora. As palavras da autora abrem espaço nesta reflexão para os seguintes questionamentos: as crianças fazem parte da escola? Comunicam-se com o que permanece além da escola? Lançam-se no movimento de inserção na escola? Afetam-na? Recriam a escola?

De acordo com Bae (2016) o que é afirmado pelos documentos oficiais não garante que as crianças participem nos seus próprios termos, nem o respeito pelas suas várias formas de expressão. A investigação é necessária para compreender os modos como estas possibilidades podem ser realizadas na prática. Em pesquisa sobre participação em jardins de infância noruegueses, a autora assume como ponto de partida que as interações e comunicações

cotidianas entre adultos e crianças interferem na realização dos direitos de participação delas. Como são reconhecidos os modos de comunicação das crianças e como lhes é assegurada a liberdade de expressão nos processos espontâneos do cotidiano. A autora também aponta as possíveis armadilhas na agenda educacional, quando se trata da participação infantil.

A primeira é o risco de interpretar a participação como autodeterminação, numa perspectiva de escolha que se confunde com tomada de decisão individual, sem conexão com os processos de decisão coletivos. A segunda se dá quando a participação é restrita às práticas que reproduzem aspectos formais da vida democrática, como eleições, por exemplo. "O que é subestimado, sempre que se ficar refém de tais métodos, é que a vida comunitária é construída através de experiências quotidianas" (BAE, 2016, p. 14) em que há espaço para acolher as diferentes intenções e há espaço para a mudança de cada um. Por último, destaca a armadilha de subestimar o papel da brincadeira ou de tomá-la como algo apartado da questão da participação, porque a brincadeira é um meio de escolha da criança.

Os estudos de Agostinho (2015) coadunam com essa visão. A autora defende a participação pautada pela perspectiva da "democracia comunicativa" de Iris Marion Young⁵, contributo para pensar a participação das crianças com base em uma concepção ampla e plural de comunicação, sensível a todas as dimensões do ser humano. Em estudo etnográfico sobre a participação de crianças em pré-escolas, a partir do encontro entre a pedagogia da infância e da sociologia da Infância, a autora depreende que é fundamental balizar a educação por uma concepção de criança como ator social e considerar seus pontos de vista, que se expressam de formas diversas.

Segundo a autora, o diálogo entre a sociologia da infância e a educação infantil é profícuo e tem contribuído para pensar práticas com crianças a partir de um conjunto de saberes que respeitam suas características geracionais e incorporam suas contribuições. Um espaço educativo precisa da participação de todos os atores envolvidos para ser democrático. Sua participação tem que ser pensada como vivências de cidadania, compartilhamento de poder para a estruturação dos cotidianos, assumindo a complexidade da participação das crianças e a importância de todas as dimensões do humano, porque as crianças têm modos próprios de comunicar seus pontos de vista. Assim, "salienta-se a importância de que as práticas pedagógicas garantam a possibilidade de expressão do corpo e dos afetos das crianças e de suas culturas infantis" (AGOSTINHO, 2015, p. 83).

⁵ Filósofa e cientista política americana que trata das questões feministas social e política.

1.2 Adeus aos sonhos: a reconstrução metodológica em tempo de pandemia

Os sonhos iam viajar. Helena ia até a estação de trem. Da plataforma, dizia adeus aos sonhos com um lenquinho.
Eduardo Galeano

Esta pesquisa, como tantas outras contemporâneas a ela, foi atravessada pela pandemia do novo coronavírus, de modo que gostaria de dedicar algumas linhas a explicar as renúncias que foram impostas pelas contingências desse acontecimento histórico. Por isso o verso de Galeano, para enunciar como sonhei a pesquisa e como me despedi do sonho, antes de inventar outros caminhos.

Há dois anos atrás, quando comecei a construir as questões explicitadas, observando as crianças na escola, minha intenção era desenvolver uma pesquisa de observação participante, em que fosse possível relacionar os dados secundários obtidos na investigação bibliográfica aos dados primários obtidos num trabalho de inspiração etnográfica, tendo como campo empírico o CREIR e os sujeitos pesquisados, crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, matriculadas na Educação Infantil. O pátio da escola seria um possível *lócus* das observações das interações das crianças e das relações que estabelecem, mas tinha uma pedra no meio do caminho.

O início da pesquisa coincidiu com o estado de calamidade pública causado pela pandemia mundial do novo coronavírus⁶. Em março de 2020 as atividades presenciais foram suspensas no CREIR. Uma geração que fora à escola de trem⁷, viu-se isolada, sob o próprio teto, numa paisagem virtual diferente em tudo, exceto pelos rostos e pelas vozes do outro lado da tela, no terreno instável e paradoxal da rede que promete conectar os sujeitos, mas ainda não é acessível em todas as casas, especialmente naquelas onde vivem os humanos mais vulneráveis e fragilizados pelas desigualdades sociais.

Um ano depois, a barbárie da pandemia não cessou, nem a barbárie na condução política e econômica do país. Vivemos uma crise humanitária. É um dever ético de quem produz conhecimento na contemporaneidade explicitar o contexto deste episódio da história em que

⁶ Através da Portaria nº 188/GM/MS, de 4 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. Em seguida, a lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 dispõe sobre as primeiras medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, dentre as quais o isolamento social. No Rio de Janeiro, Estado onde se encontram o Colégio Pedro II e a Universidade de Estado do Rio de Janeiro, o decreto nº 46.973 de 16 de março de 2020 reconheceu a situação de emergência na saúde pública em razão do contágio e adotou a suspensão das atividades presenciais em estabelecimentos de ensino como uma das medidas de enfrentamento a propagação do vírus.

⁷ Essa é uma paráfrase da passagem em que Benjamin descreve a experiência desmoralizada da guerra de trincheiras, em *Experiência e Pobreza*: "Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferentes em tudo, exceto as nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano" (BENJAMIN, 1987, p. 115)

estamos vivendo. No momento em que escrevo⁸, somente no Brasil, somam-se mais de 600 mil vidas perdidas pelo vírus. É lamentável e estarrecedor que, a cada revisão deste texto, tenha sido necessário atualizar esse número.

Diante desse cenário e considerando a suspensão das atividades presenciais, um estudo de aproximações etnográficas parecia, a cada dia, um sonho distante para mim. Como investigar a participação de crianças na educação infantil se elas não estavam na escola? Ainda que as atividades presenciais retornassem em meio à pandemia, tornando possível o trabalho de campo, quais implicações éticas e sanitárias envolveriam a presença de mais um adulto na escola tendo em vista os protocolos de segurança da instituição?

No primeiro semestre de 2021, segundo ano da pesquisa e da pandemia, as atividades acadêmicas permaneceram à distância, assim como no CREIR, onde as crianças participavam de atividades exclusivamente remotas. Nos encontros síncronos constatou-se⁹ a presença diminuta das crianças em razão das dificuldades financeiras, carência de familiares ou outros adultos responsáveis por mediar o uso das tecnologias e plataformas virtuais, meios pelos quais a escola vinha tentando alcançá-las.

Não fazia sentido, para mim, perguntar como as crianças participavam daquele processo, porque as orientações legais, por parte dos governos federal, estadual e municipal, bem como as decisões no âmbito da instituição não foram constituídas a partir da escuta das crianças. As crianças não escolheram o que estávamos vivendo. Concordo com Maria Letícia Nascimento quando afirma que pensar em participação, num contexto como aquele era uma fantasia. As crianças agem e criam suas estratégias mesmo em cenários de crise. Entretanto, se em condições melhores a participação é um desafio, "considerando a educação escolar que elas estão tendo de forma remota, é difícil falar em participação, pois é pouco provável que tenham espaço para participar de modo mais efetivo" (VOLTARELLI e GOMES, 2020, p. 12).

Há, certamente, uma gama de trabalhos realizados no sentido de compreender as potencialidades das redes e das novas tecnologias da educação, a possibilidade de fortalecer os vínculos entre escola e famílias, apesar do distanciamento físico, através desses recursos. Não é o caso deste estudo. A impossibilidade de viver o cotidiano da educação infantil com as crianças me provocava um vazio incomensurável, de modo que, tal qual um soldado emudecido que retorna do campo de batalha, eu não sentia vontade de dizer ou escrever sobre o que fora

⁸ Maio de 2022, dados obtidos em <https://covid.saude.gov.br/>

⁹ De acordo com o mapeamento do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica do CREIR, em novembro de 2020, pelo menos 20% das famílias declararam não terem condições de participarem das atividades remotas, em razão de dificuldade de acesso à internet, falta de equipamento ou ambos os motivos.

possível viver naquela distância.

Naquelas circunstâncias, me perguntei se olhar o passado seria um caminho. Rememorar as experiências vividas para preencher os vazios. O vazio de uma professora sem escola e sem crianças. O vazio de uma pesquisadora sem um campo. "A imagem de Proust¹⁰" contribui para compreender a relação entre a rememoração, o vivido e a experiência. Benjamin (1985), ao traduzir a obra de Marcel Proust para o alemão, classifica os treze volumes de *A la recherche du temps perdu* como um grande caso excepcional da literatura. Proust rememora o próprio passado em seus textos. Benjamin concorda com alguns dos leitores e críticos de Proust, cujas análises apontavam que o autor buscava a felicidade ao rememorar. Assim, o autor nos fala de uma dialética da felicidade: a felicidade como um hino é inédita, enquanto a felicidade como elegia é o eterno mais uma vez. É essa felicidade elégica que, segundo Benjamin, Proust transforma ao recordar.

Entretanto, ao rememorar o próprio passado em "Infância Berlinense", Benjamin (2000) renuncia a escrever como Proust. Segundo Gagnebin (2013), o autor escapa do jogo mortal e solitário de Proust, de restituição integral da história de si, como fuga da realidade insuportável. Na análise da autora, "Infância Berlinense" vai além das lembranças individuais, reconstituindo a densidade de uma memória coletiva. A hipótese da autora é de que Benjamin propõe uma concepção de sujeito que não se limita a afirmar a consciência de si, mas o abre à dimensão social, que escapa à "particularidade individual e é atravessado pelas ondas de desejos, de revoltas, de desesperos coletivos" (GAGNEBIN, 2013, p. 75). Essa ampliação, nas palavras da autora, é fundamental para pensar como contamos nossa história e como agimos nela.

Revirando anotações, cadernos de registros, fotografias e vídeos do tempo em que era possível viver o encontro com as crianças no CREIR, me propus a rememorar histórias que poderiam ser contadas, histórias que levaram a professora ao caminho da pesquisadora. Confesso que, de certa forma, rememorar as experiências na escola com crianças serviu como fuga da realidade da pandemia e do isolamento, mas não olhei para trás em busca das minúcias de uma história minha. Trago memórias de experiências de um grupo e, diferente de Proust, convidei outros sujeitos a essa empreitada. Não o fiz em busca do tempo perdido, mas para pensar o presente.

Segundo Benjamin, em uma de suas teses sobre o conceito de história, a cada geração foi concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo (BENJAMIN, 1985). O passado nos impele a vasculhar as suas ruínas e a força messiânica nos permite olhar

¹⁰ Texto que compõe o livro de Benjamin (1985), "Obras escolhidas v.I – Arte e política, magia e técnica".

para os fatos com estranhamento, de modo que não sejam encerrados naquilo que parecem ser. Inspirada pelo autor, revirei fragmentos do passado para compreender e analisar a participação das crianças nessa instituição, almejando colaborar com a discussão desse tema e o modo como ele impacta a vida das crianças.

Diante da impossibilidade de um trabalho de observação como havia planejado antes da pandemia, busquei trabalhar com narrativas, inventando caminhos alternativos, assim como os Ibeji que enganam a morte e as crianças que carregam água nas bochechas. Seria possível encontrar vestígios da participação de crianças na escola a partir de registros e fragmentos de memória? Quais rastros poderiam ser revelados sobre infância e a participação de crianças nessa busca? Foram as perguntas que me moveram na medida em que eu e o tema mudávamos em relação às circunstâncias, bem como a metodologia se mostrava, primeiro como um novo sonho, depois como caminho - que se fez no próprio caminhar da pesquisa.

Tendo em vista um novo objetivo, de investigar a participação de crianças na escola, a partir de registros e da memória, se fez necessário um recorte de tempo para pesquisar. Escolhi os anos de 2018 e 2019, por serem os mais recentes, anteriores à pandemia, nos quais estive acompanhando, respectivamente, uma turma de crianças de quatro anos e outra de crianças de três anos. A escolha por dois grupos me permitiu observar tanto os aspectos que constituíam diferença entre eles, quanto aqueles que tinham em comum a respeito dos modos como as crianças participam na escola.

Foram utilizadas como fontes de pesquisa portfólios de turma, relatos de projeto, fotografias e vídeos de acervo pessoal e cadernos de anotações. Troquei e-mails com três professoras que me ajudaram a rememorar alguns eventos. Também entrevistei a Coordenadora Setorial do CREIR. No caminho, o tema me provocou a buscar as crianças, então eu decidi conversar com algumas delas, com as quais consegui estabelecer contato¹¹. Nos parágrafos a seguir trago alguns detalhes do processo que me levou a buscá-las.

O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão de ética em pesquisa (COEP) da UERJ¹² e pela Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II. Encontrei em Pereira, Gomes e Silva (2018) contribuições muito caras que me permitiram problematizar os sentidos desse processo. De acordo com as autoras, "toda construção teórica acerca da infância explicita uma ética, assim como delinea o sentido de participação que se espera das crianças em diversos âmbitos da nossa

¹¹ O roteiro de perguntas encontra-se anexado ao final da dissertação.

¹² CAAE: 45331821.6.0000.5282. Parecer 4.732.433

sociedade – incluindo as pesquisas que se fazem delas e com elas" (Ibid, p. 773). A ética não se reduz ao respeito às normas que regulam as atividades de pesquisa, a ética está nas nossas escolhas. Pensar em um determinado tema já indica um posicionamento no mundo.

Prado e Freitas (2020, p. 30) avaliam que embora a norma ética seja importante para proteger as pessoas dos excessos historicamente cometidos em nome da ciência, a legislação não parece promover reflexões sobre a ética enquanto "busca de uma vida boa para si e para os outros". Ao contrário, tem servido como meio de isentar pesquisadores da responsabilidade de refletir e compartilhar com seus leitores as suas escolhas e os dilemas encontrados no desenvolvimento da pesquisa. Num esforço de assumir essa responsabilidade, gostaria de expor alguns dilemas éticos em relação às minhas escolhas metodológicas.

Antes de pensar em trazer as crianças para a pesquisa, havia o seguinte incômodo: ao utilizar, como fonte da pesquisa, documentos que relatam experiências de infância na escola, eu o faria com o consentimento dos adultos, que representam as instituições, mas as crianças, sujeitos envolvidos e atores dessas histórias, o que pensariam sobre isso? Elas também concordariam?

A segunda tensão que gostaria de trazer à luz surgiu em relação ao material escolhido como fonte de análise. O fato de que a maioria dos registros foram produzidos por mim e por outros adultos me colocou diante da seguinte questão: como os limites da minha perspectiva de adulto sobre essas experiências vividas com/pelas crianças poderiam afetar um estudo que busca compreender a participação delas?

Essas questões não vieram do nada. Elas emergiram da relação que vinha tecendo entre as teorias que apoiaram a minha análise, o tema e a própria construção metodológica da pesquisa. De acordo com Pereira, Gomes e Silva (2018) a participação das crianças implica considerá-las como alguém que tem algo a dizer sobre elas, e implica a possibilidade de inseri-las na disputa pela produção de uma narrativa sobre a própria infância.

A infância é categoria geracional que constitui a estrutura da sociedade, assim como a idade adulta e a velhice. Essas gerações ocupam posições distintas na estrutura social, de acordo com seus interesses, com o poder e a influência que são capazes de exercer (QVORTRUP, 1995; 2010a), e isso impacta as possibilidades de participação de cada grupo. A geração é um conceito importante para compreender a vida das crianças, que, enquanto atores sociais empíricos da categoria geracional infância, tem seu jeito próprio de agir no mundo, um jeito diferente do adulto, por isso são capazes de melhor informar sobre seus modos de vida e sobre a categoria a qual pertencem. Tendo isso em vista, reitero a questão que me perseguia: investigar sobre a participação de crianças com base apenas em registros produzidos por adultos, sujeitos

pertencentes a outra categoria geracional que não a infância, embora fosse um caminho possível, seria o melhor caminho para minha pesquisa?

Pereira (2021) assevera que, embora o tema e a metodologia comumente sejam desenvolvidos de maneira separada no trabalho de pesquisa, é necessário problematizar a sua centralidade, posto que o tema é sujeito que tem papel ativo na construção metodológica. Segundo a autora, o tema emerge e nos afeta, exige que o pesquisador abra mão de uma postura explicativa, que se cale, que se esconda, para que o tema possa se mostrar e quando se revela, o tema evoca, nos convida à conversa e é nesse diálogo que pensamos a metodologia.

Entendo que essas questões surgidas no caminho eram a voz do tema me convocando. Como pesquisar a participação de crianças, analisando suas histórias, sem comunicá-las a respeito da pesquisa? Como fazê-lo sem ouvir suas perspectivas a respeito dessas histórias, que não foram escritas nem registradas por elas? Em diálogo com o tema, escolhi resgatar essas experiências vividas na escola, para além dos registros, em conversas com as crianças. Movida pela complexidade inerente ao próprio tema, a metodologia foi tomando corpo e a pesquisa sobre crianças também se tornou uma pesquisa com crianças.

Barros (2020, p. 32) adota um caminho semelhante, recorrendo às entrevistas e experiências vividas com crianças na escola, enquanto era professora, no ano anterior à pesquisa. Concordo com a autora, quando afirma que

a complexidade da vida reforça a necessidade de recorrer a uma maior diversidade de fontes e estratégias metodológicas e exige acuidade no nosso modo de olhar as ações, através de abordagens que visem captar os atravessamentos não como interferências que devem ser desprezadas, mas como expressão indisciplinada da realidade.

Como buscar as crianças? Essa era a nova questão. Como eu iria buscá-las, num tempo em que escola, crianças e famílias estavam tão distantes? Se elas não estavam na escola, seria a escola o caminho para encontrá-las? Se muitas delas já estavam a essa altura no ensino fundamental, como encontrá-las? Quem ou o que autoriza o encontro entre crianças e sua antiga professora? Minha escolha foi acreditar que eram elas e as famílias delas as responsáveis por essa decisão, afinal, era a licença para compartilhar, ainda que por videoconferência, do espaço privado das suas casas, das suas vidas, o que eu estava prestes a pedir.

Mas o "como buscá-las" envolvia, além das questões éticas, os meios concretos através dos quais esse contato seria possível, haja vista que eu não dispunha de endereço de e-mail ou números de telefones de todos os responsáveis. Foi preciso tecer uma rede, cujos fios ora me levavam a outros fios, ora se partiam, simplesmente, o que tornou possível conversar com dez crianças ao longo do segundo semestre de 2021, sendo cinco crianças da turma de 4 anos, que chamarei de turma Hareboobi e cinco crianças da turma que chamarei de turma da Bruxa. Esses

nomes serão explicados mais adiante.

O primeiro contato foi Leo Gamer Fofinho¹³, um dos meninos da turma Hareboobi. Graças a ele, consegui o contato de Lucas, que me levou a outras três crianças Carolina e mais dois meninos, que infelizmente, para mim, não aceitaram participar da pesquisa. Um fio da teia que se partiu. Encontrei Arthur através das redes sociais, pelo perfil profissional de sua mãe, Michelle. Resgatei em minha caixa de e-mails o endereço da mãe de outro menino da turma, mas ela nunca respondeu. Soube por uma colega professora, que ele foi visto com o uniforme de uma escola particular em Realengo, no início de 2022. Consegui, mais tarde, o contato da mãe de Bernardo, por uma amiga que tínhamos em comum. Sua mãe é trancista. Que bom que os fios das tranças me levaram até ele, mesmo que tenha sido o último fio a tecer a teia da turma Hareboobi.

As cinco crianças da turma da Bruxa pude encontrar graças a Cleide, que era responsável representante naquele ano e tínhamos um combinado de manter contato por um grupo de *Whatsapp*¹⁴. Cleide e sua filha Mia fizeram a ponte entre Daniela, mãe de Marina, e eu. Marina e Daniela me levaram ao Marcelino, Julia e Marilu, as três últimas crianças que formaram o segundo grupo. Dada a experiência dos encontros remotos com as crianças nas atividades da escola que foram atravessadas pelas dificuldades de comunicação entre outras questões técnicas como a oscilação nas conexões, optei por conversar com cada uma das dez crianças individualmente. As conversas duraram em média trinta minutos.

Leo Gamer Fofinho, agora com oito anos, foi a primeira criança que pude ouvir. Ele recebeu meu convite por intermédio da mãe, cujo contato me fora passado gentilmente por uma colega, também professora dele, no mesmo ano em que eu. Janaína tinha o número do celular, por ocasião de uma visita que o menino e a mãe fizeram a ela, na cidade de São Paulo. Os vínculos que estabelecemos ultrapassam os muros das escolas, felizmente. Talvez outras artimanhas teriam sido inventadas para encontrar as crianças, mas, saber que foi possível encontrá-lo graças a amizade dele e da Janaína não é um simples detalhe.

Enviei uma mensagem de texto à mãe do menino me identificando, explicando o modo como consegui seu contato, e esclarecendo sobre a atividade de pesquisa. Perguntei como estavam passando por aquele momento difícil da pandemia. Felizmente todos estavam com

¹³ As crianças escolheram a forma como seriam identificadas no texto durante as conversas por videoconferência.

¹⁴ No CREIR, a dinâmica de escolha dos responsáveis representantes acontece no início do ano, por escolha dos demais responsáveis da turma, mediante a candidatura voluntária daqueles que desejam se ocupar desse papel. Os representantes responsáveis do CREIR compõem o Conselho de Responsáveis Representantes e cumprem um papel importante de comunicação entre a escola e as demais famílias de cada turma, junto com o Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP).

saúde. Sem a certeza de que ele se lembraria de mim ou daquele ano em que estivemos juntos na escola, recebi uma inesperada mensagem de voz: " – Ô tia, que saudade de você, já faz muito tempo". É difícil descrever o que eu senti, além do coração disparado. A ciência é compatível com a emoção de um reencontro? Acredito que sim, porque seja numa entrevista ou trabalhando entre tubos de ensaio num laboratório, toda ciência é produção humana e ser humano implica sentir.

As crianças passam em média quatro horas na escola, cinco vezes por semana. De modo que ao final de um ano, enquanto professora, a gente é capaz de dizer sobre suas amizades, seus gostos, seus anseios, sobre suas famílias. Eu convivi com aquele menino por um ano, ainda assim, me surpreendeu o fato de ser lembrada por ele, que ele sentisse saudades e que fosse sensível ao tempo que passou, talvez porque a memória esteja, no imaginário da maioria do nós, associada às pessoas mais velhas, quase nunca às crianças.

O menino aceitou o convite para nossa conversa. A preparação para o encontro implicou revisitar o projeto e atentar aos objetivos do encontro: a) dialogar com as crianças sobre a pesquisa e sobre a possibilidade de contar a outras pessoas sobre algumas experiências que vivemos na escola; b) solicitar a ajuda delas para rememorar esses eventos; c) investigar os sentidos da palavra participação para elas; d) entender como as crianças acreditam que participam na escola.

Para isso, foi necessário elaborar alguns materiais de apoio. O primeiro foi o roteiro de perguntas¹⁵, tendo em mente que não seria uma entrevista estruturada, mas algumas perguntas que me ajudariam a orientar a conversa. O primeiro momento foi dedicado a acolher a criança e o adulto presente, reservando espaço para saber como se sentiam, como a pandemia os havia afetado e o que mais desejassem contar sobre aquele momento. Em seguida, foram apresentadas as motivações do encontro e as perguntas, a começar por: "– Você sabe o que é uma pesquisa?". De acordo com o entendimento das crianças a respeito, expliquei o objetivo da pesquisa e como a participação delas poderia contribuir naquela atividade. Nesse momento aproveitei a oportunidade de esclarecer que seria uma conversa e que ela faria parte da pesquisa, mas que elas poderiam deixar de participar a qualquer tempo, se assim desejassem.

No mesmo sentido da pergunta "o que é pesquisa?", pretendia apresentar o tema participação a partir de outras duas perguntas: "Para você, o que é participar?" e "Como as crianças participam na escola?". Contei-lhes sobre a minha hipótese: algumas histórias que vivemos juntos poderiam ajudar a mim e outras pessoas a entenderem como as crianças

¹⁵ Cf. anexo

participam na escola. Aproveitaria o ensejo para explicar que a pesquisa envolve a produção de um texto que é compartilhado com outras pessoas, então consulte as crianças a respeito disso, perguntando: "você me permite contar sobre essas histórias que aconteceram na nossa turma e sobre o que conversamos hoje, a outras pessoas?".

Por fim, parte do encontro seria voltado à rememoração de alguns eventos. Contando com algumas fotografias, de acervo pessoal, a serem apresentadas durante a conversa, buscaria as experiências passadas pela perspectiva das crianças. À luz do campo da Comunicação, Jerônimo e Pereira (2018) descrevem o papel da fotografia como imagem que contém o passado e evoca a imaginação de quem vê. Segundo os autores, a imagem fotográfica, pode ser um complemento ao trato memorial dos acontecimentos, incentivando o poder evocatório da imaginação. Que detalhes as fotografias poderiam evocar nas crianças? Como os relatos que surgissem dessa experiência de olhar para imagens do passado poderiam me ajudar a refletir sobre a participação de crianças na escola?

Assim, tendo construído o roteiro, pensei nas imagens que seriam compartilhadas no encontro. Foi preciso escolher, do recorte de tempo de um ano, as imagens que melhor representassem aquilo que eu gostaria de recordar com as crianças. A princípio, um critério de escolha foram os projetos realizados com elas. O trabalho com projetos consiste em uma das possibilidades metodológicas do Projeto Político Pedagógico do CREIR. Costumam se tratar de temas que mobilizam o grupo e sobre os quais adultos e crianças propõem ações. O projeto da turma de 2018 girava em torno da construção de uma cidade chamada Hareboobi. Em 2019, as crianças trocavam cartas com uma Bruxa, que elas acreditavam viver no *Campus* Realengo.

Escolhi fotografias da cidade de Hareboobi, da casa da Bruxa, e outras de momentos em que as crianças estiveram envolvidas nesses projetos. Entretanto, as crianças da turma de Hareboobi, estavam a essa altura no Ensino Fundamental e as crianças da turma da Bruxa estavam vivendo a transição para o primeiro segmento. Além disso, todas estavam afastadas da escola havia mais de um ano. Por isso, também foram escolhidas fotografias dos espaços como referências do lugar onde viveram aquelas histórias.

1.3 Memória, experiência e narrativas de crianças

"Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?". Assim, Benjamin (1985, p. 114) provoca a pensar sobre a arte de narrar e transmitir experiências. Uma arte em vias de extinguir-se, diante da miséria de experiência provocada pela guerra, pela inflação, pela fome, pelos governos, pelo ideal de progresso, conforme anunciava

o autor.

No imenso mosaico que constitui a sua obra, os fragmentos "Experiência e pobreza" e "O narrador" se complementam (Ibid.). Se as ações da experiência estão em baixa, porque não há ouvintes e porque não há experiência, a narrativa tem se tornado arcaica. "É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências" (Ibid., p. 198). O autor refere-se à experiência que está enraizada entre as pessoas. A narrativa enfatiza as histórias orais que contam sobre essa experiência.

Rebuá (2019, p. 36) propõe uma compreensão da experiência, em Benjamin, "como um processo, complexo, dinâmico, dialeticamente individual e coletivo, de construção de sentidos", com o qual corroboro. O mundo do início do século passado, sob domínio da burguesia capitalista representava uma catástrofe, sobre as ruínas da experiência e nossa capacidade de partilhar saberes, práticas, subjetividades, e de conferir sentido ao que nos acontece.

A narrativa de que fala Benjamin, aquela em declínio, representa, na defesa de Rebuá (2019), processos coletivos de partilha/rememoração de experiências, de construção de sentidos, no plural, "como significações, individuais e/ou coletivas, concepções de mundo, impressões sobre o mundo, forjadas e ressignificadas cotidianamente a partir da (s) experiência (s) partilhada com o (s) outro (s)" (REBUÁ, 2019, p. 37).

O ensaio "Experiência e pobreza" foi escrito em 1933. Oitenta e nove anos se passaram, mas ainda parece honrado confessar a pobreza de experiência do nosso tempo. Benjamin (1985) resgata de Heródoto uma passagem que relata a história do rei egípcio Psammenit, para ilustrar o que considera uma verdadeira narrativa. Derrotado pelo rei persa Cambises e humilhado perante o povo pelo seu vencedor, Psammenit, vê passar toda sua família em direção à execução, e não se apavora. Porém, ao ver o mais velho de seus servos na fila dos cativos, reconhece o auge da barbaridade e, só então, o rei manifesta o mais profundo desespero.

Vemos crianças alvejadas pela polícia a caminho da escola e não nos apavoramos, a burguesia atira crianças negras do alto de seus edifícios de luxo e não nos apavoramos. A miséria não nos apavora, nem os sucessivos cortes do teto de gastos nas políticas sociais que afetam diretamente a vida das crianças¹⁶. Os milhares de mortos pela pandemia, não nos apavoram. Testemunhamos um governo desumano que angaria apoio com base em um discurso de proteção autoritária e paternalista da infância, enquanto ensina crianças brancas a fazerem armas com as mãos, e submete as crianças negras às incursões policiais nas favelas. Consente

¹⁶ A Emenda Constitucional nº 95 de 2016, conhecida como "Teto de Gastos", vem impondo desde 2017 os menos investimentos em políticas públicas, incluindo-se a Educação.

que meninas de dez anos sejam mães, contanto que estejam vestidas de rosa. Deveríamos invejar o rei egípcio, porque diferente de Psammenit, não atingimos o fundo do poço. A barbárie não cessa em se superar.

As crianças com quem conversei, na pesquisa, também tiveram o que contar sobre a pobreza de experiência do nosso tempo. Contadas pelas suas palavras e pelos seus silêncios. É o que gostaria de mostrar nos diálogos a seguir.

Gamer Fofinho: Tia, sabia que até chegou uma mensagem do grupo da escola aqui no computador?

Aline: É mesmo? Como está sua vida na escola?

Gamer Fofinho: as minhas aulas presenciais não voltaram.

Aline: Eu sei. As pessoas estão discutindo sobre isso agora. Talvez vocês voltem a estudar no presencial.

Gamer Fofinho: É mesmo. Sabe por que? Porque antes quando as aulas eram presenciais, eram legais. Agora eu não sei, mas, só que do nada mudou e não é mais legal.

(Conversa, 11 de agosto de 2021)

Aline: Como você está?

Lucas: Eu estou bem.

Aline: E como tem sido acompanhar as aulas pelo computador?

Lucas: Não sei. Meio ruim e meio boa.

Aline: Do que você sente saudades?

Lucas: De brincar, assim...

(Conversa, 14 de agosto de 2021)

Aline: Sabe o que eu pesquiso? crianças! A minha pesquisa busca saber como as crianças participam na escola.

Michelle (mãe do Arthur): Viu, Arthur? Como será que você participa na escola?

Arthur: Eu só quero voltar pra escola mesmo. A escola não abre. É ridículo.

(Conversa, 13 de dezembro de 2021)

Aline: Primeiro quero saber como você está.

(Marina fica em silêncio)

Dani (mãe da Marina): Está muito assim. Está muda. Ela era mais falante, agora está mais com vergonha de tudo. Quando sai fica... Conta como está sendo sua rotina.

(Marina movimenta a cabeça dizendo que não)

(Conversa, 17 de setembro de 2021)

Marilu: Que pena que eu não estou mais no Dom Pedro, mas agora é hora de estudar no Pedro II também.

Aline: Está todo mundo com saudade.

Malu: Está todo mundo com saudade um do outro. Está na hora de estudar, depois não diz que eu não te avisei!

(Conversa, 27 de agosto de 2021)

Bernardo: Quando a covid chegou, as escolas nunca mais voltaram.

Aline: Mas você vai voltar.

Bernardo: A covid já está quase acabando

Aline: Tomara.

Bernardo: A gente tem que lutar pra isso.

Aline: Verdade.

(Conversa, 10 de janeiro de 2022)

Posso inferir pelos relatos acima, que nas memórias e experiências, as crianças sentiram

falta de brincar, e de ver as pessoas, sentiram saudades. As crianças avaliaram as atividades remotas, comparando-as às experiências que eram possíveis na escola, presencialmente. As crianças emudeceram no isolamento. Não trago esses relatos para questionar as decisões que foram tomadas na nossa escola. Decisões que foram tomadas em conselho, em diálogo com a comunidade, de modo transparente, em acordo com as orientações legais e com informações atualizadas sobre as taxas de contaminação na cidade do Rio de Janeiro.

Eu trago porque é uma responsabilidade. É um compromisso com as crianças que me ouviram e que me contaram sobre a história, a partir do seu lugar na história. Quando elas contaram sobre esse lugar, eu tentei respondê-las sobre as decisões que estavam sendo tomadas no Colégio: "– As pessoas estão discutindo sobre isso", eu dizia, enquanto docente envolvida com o estabelecimento. "As pessoas" não incluía os meus ouvintes. Não incluía as crianças. Por mais democrática, transparente e responsável que seja a forma como podemos qualificar as nossas decisões sobre os rumos da escola na pandemia, o que as crianças mostram, nessa pesquisa, com seus relatos, é que elas passaram ao largo dessas discussões.

Um outro aspecto que gostaria de destacar a respeito desses diálogos é o chamado de Bernardo: "a gente precisa lutar". Diante da barbárie, da pobreza de experiência, o que fazemos? Bernardo expõe claramente. Precisamos lutar, no plural, no coletivo. O narrador, em Benjamin, remete à figura de um sujeito com certo acúmulo de tempo de vida. Alguém que passa adiante as histórias atemporais, abertas à interpretação, que contém um ensinamento. O próprio Benjamin, poderíamos dizer, é um narrador. Quanto às crianças, podemos dizer que narram? Considerando a relação aberta que as crianças mantêm com a tradição, podemos pensar em narrativas de crianças na perspectiva de Benjamin? Este trabalho não se ocupa desta defesa, porém, essa pergunta me provoca a refletir, igualmente, se as crianças são sujeitos de memória.

Bosi (1994, p. 68), com base nos estudos da Psicologia Social, afirma que o passado é trabalhado qualitativamente e quantitativamente pelo sujeito. Quantitativamente, o passado pode ocupar quase todo espaço mental do sujeito no caso das pessoas idosas internadas e aposentadas, por exemplo. Com a infância e adolescência, quando o sujeito se acha situado no eixo presente futuro, ocorre o contrário. Felizmente, encontrei em Schubsky (2018) um grande incentivo. A autora buscou compreender experiências da infância contemporânea através das narrativas das memórias de infância de crianças do sexto ano. Todo o estudo, contribui para refletir sobre a criança como sujeito da cultura e portador de memória, sobretudo essa passagem, que veio como uma resposta às perguntas que eu me fiz sobre metodologia que escolhi: "gostaria de deixar em meus leitores a sensação de que isso é possível e de que outros se sintam inspirados a reconhecer a criança não só como agente histórico, mas como aquele sujeito capaz

de ser portador de memória" (Ibid., p. 147).

Retomemos a pergunta de Benjamin: Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Não basta admitir a nossa pobreza de experiência. É necessário narrar. Contar outra história. Se o estado de exceção é a regra geral na tradição dos oprimidos, o autor nos convoca à tarefa de criar um verdadeiro estado de exceção que recusa a barbárie como norma histórica. Criar um estado de alerta que rompe a tradição do conformismo, escovando a história a contrapelo, porque a cada vez que nos reencontramos com a história pelos seus fragmentos, pelo olhar dos vencidos, caminhamos no sentido da transformação. A fala de Bernardo – "A gente tem que lutar para isso" – nos convoca a mesma tarefa.

2. PARTICIPAÇÃO E INFÂNCIA NO COLÉGIO PEDRO II

2.1 A participação no papel: entrada no campo a partir dos documentos

No ano de 2020 assistindo uma defesa de tese, presenciei uma colega do Departamento de Educação Infantil ser indagada pela banca sobre a escolha do campo: "por que pesquisar no Colégio Pedro II?" A pergunta me fez pensar, já que eu também escolhi pesquisar nessa instituição. Em primeiro lugar, porque acredito que as questões devem ser investigadas onde elas surgem e, conforme exposto, as minhas questões surgiram no contexto da Educação Infantil da instituição. Em segundo, pelas questões políticas desta pequena escola - o CREIR - numa escola maior, sobre as quais gostaria de refletir agora.

O Colégio Pedro II é uma instituição secular que remonta ao período do Brasil Império¹⁷. Atualmente integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conta com 14 *Campi* e um Centro de Referência em Educação Infantil, voltado ao atendimento de crianças entre 3 e 5 anos. O CREIR atende 168 crianças, divididas por grupamentos etários, em dois turnos, sendo manhã (7h15min às 11h45min) e tarde (13h15min às 17h45min). O grupamento III é composto por duas turmas, cada uma de 12 crianças de 3 anos, o grupamento IV é composto por seis turmas de 12 crianças de 4 anos e o grupamento V por quatro turmas, cada uma com 18 crianças de 5 anos.

Apesar dos 184 anos da instituição que carrega o título da excelência e fora criada "para ser modelo da educação pública e particular secundária do Município da Corte e demais províncias" (BRASIL, 2018, p. 3), a Educação Infantil tem uma história recente no Colégio, tendo a primeira e única unidade implementada em 2012. Em 2010, a então Diretora-Geral, Prof.^a Vera Maria Ferreira Rodrigues, visando a participação do Colégio Pedro II no Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), solicitou à Diretoria de Ensino a elaboração de um projeto para a implementação da Educação Infantil na instituição.

De acordo com o Projeto de Implantação da Educação Infantil (para as idades de 3 a 5 anos) no Colégio Pedro II¹⁸, a escolha do Campus Realengo se deu pela disponibilidade física

¹⁷ Instituído pelo DECRETO de 2 de Dezembro de 1837. Fonte: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1837_parte2.66-68.pdf

¹⁸ O Projeto de Implantação da Educação Infantil no Colégio Pedro II (CPII, 2011), não consta entre as publicações oficiais disponíveis no site oficial da instituição. Uma cópia foi gentilmente cedida pela coordenadora setorial, Cristiane Gomes de Oliveira, sem a qual não seria possível utilizá-lo como fonte desta pesquisa.

e pelas condições do local. No texto, a implantação justifica-se pelos possíveis impactos sociais na comunidade:

É sabido que a Educação Infantil tem importante impacto no desenvolvimento de crianças. Portanto, políticas educacionais com foco na garantia de acesso à Educação Infantil de crianças menores de seis anos, principalmente daquelas oriundas de famílias ou comunidades economicamente menos favorecidas, é um compromisso para que novas gerações tenham formação adequada e para que se possibilite a ruptura de um ciclo que deixa estagnada essa população.

Com o objetivo de contribuir para este novo cenário, o Colégio Pedro II, tradicional Instituição Pública Federal fundada em 2 de dezembro de 1837, apresenta a proposta de criação de uma Unidade de Educação Infantil, especificamente no *Campus Realengo*. (CPII, 2011, p. 8)

Segundo a proposta, a partir de 2012, com a oferta de vagas para a Educação Infantil, o colégio passaria a contar com 15 unidades, sendo uma delas a Unidade Escolar de Educação Infantil (UEIR). Entretanto, o processo de implantação foi e ainda é marcado por idas e vindas dadas às tensões políticas em torno da autonomia da Educação Infantil e o lugar que ocupa na estrutura do Instituto Federal. Oliveira (2017) analisa o processo de implantação da Educação infantil e sua produção curricular no Colégio Pedro II. A autora aponta que

No início era apenas “Educação Infantil”, funcionando como “um braço” do Ensino Fundamental. Em um segundo momento, houve a criação da “Unidade de Educação Infantil”. Uma aposta, uma ação de reconhecimento e investimento que no ato de “dar autonomia” à Educação Infantil trouxe à tona uma inquietação em torno de sua expansão – e se, em um primeiro momento, incitou discussões tímidas por estar “abarcada” por outro segmento, na ocasião da desvinculação do Ensino Fundamental a colocou em evidência e na disputa com outros segmentos. (OLIVEIRA, 2017, p. 128)

O estudo mostra que no ano de 2015, por ocasião da revisão do Estatuto do Colégio Pedro II, discutiu-se no âmbito de seus fóruns deliberativos sobre a inclusão da Educação Infantil no documento. O debate explicitou a seguinte tensão: se por um lado a autonomia da Unidade de Educação Infantil estaria em acordo com indicativos de qualidade do Ministério da Educação e com a luta política pela sua valorização, por outro, a Educação Infantil fora desvinculada do Ensino Fundamental, no Colégio Pedro II, à revelia de seu Conselho Superior (Consup).

Cabe ressaltar que a revisão do Estatuto fora um desdobramento da inclusão do Colégio Pedro II na Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica pela Lei nº 12.677 de 2012 (BRASIL, 2012a), equiparando-o aos Institutos Federais. Em recente estudo, Neves (2021) aponta que o Projeto de Lei 2.134 de 2011 (BRASIL, 2011), que deu origem à referida lei de equiparação, dispõe de anexo intitulado “Exposição de Motivos”, do qual o autor destaca o excerto a seguir

A expansão do Colégio Pedro II por meio da criação de novas unidades escolares e da implementação de novos cursos, bem como os esforços de ampliação de sua área de atuação com vistas à abertura de turmas de educação infantil e de cursos de pós-

graduação lato e stricto sensu, acabaram por tornar imperiosa a atualização dos instrumentos legais relativos à sua ordenação e estruturação, principalmente no que se refere a pessoal. Dessa forma, estamos propondo sua equiparação aos Institutos Federais para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. Todo o trabalho desenvolvido pelo Colégio Pedro II nos últimos anos, desde a criação e implantação de unidades escolares até a implementação de cursos de educação profissional, se deu sem que seu quadro de pessoal efetivo – docentes e técnico-administrativos – sofresse qualquer aumento. Dessa forma, além de sua equiparação aos Institutos Federais, estamos propondo também a reestruturação de seu quadro de professores da educação básica, técnica e tecnológica e de técnico-administrativos. (Brasil, 2011, p. 11 apud NEVES, 2021, p. 3)

No plano do poder executivo ampliavam-se as condições para a reestruturação do Colégio, dentre outros motivos, para a inclusão da Educação Infantil, produzindo mudanças significativas, dentre elas o primeiro concurso para docente com atuação na Educação Infantil do Colégio Pedro II, que passariam a compor o quadro de servidores da UEIR. "Até então, uma maioria de professores contratados atuava na Educação Infantil, junto a docentes concursados do Ensino Fundamental" (CPII, 2017b, p. 13). Entretanto, na esfera institucional, em seu processo de implementação o "estranho no ninho" precisou disputar autonomia administrativa e pedagógica.

No contexto da reelaboração do Estatuto, diante da possibilidade de manter a Educação Infantil vinculada ao Ensino Fundamental, Oliveira (2017) descreve que, em audiência pública de consulta à comunidade escolar, ficou declarado o desejo de que a Educação Infantil fosse reconhecida como um *Campus*, sem vinculação a outro Departamento Pedagógico ou segmento de ensino, entretanto, a proposta de inserção como unidade autônoma não fora aprovada, repercutindo a mobilização de servidores e responsáveis no pleito pela revisão da decisão do Consup.

Ao longo de 2016 o debate se aprofundou no âmbito da comunidade escolar. Nesse ínterim, ainda sob a revisão do Estatuto, a Educação Infantil obteve uma importante conquista no sentido da sua autonomia pedagógica, elegendo a própria Chefia de Departamento, garantindo assento em outros espaços deliberativos do Colégio. Entretanto, novos dilemas foram colocados à Educação Infantil: vincular-se administrativamente dividindo recursos humanos e materiais com o Ensino Fundamental, ou ser inserida como unidade autônoma, porém, vinculada à Reitoria. O desfecho é descrito por Oliveira (2017, p. 131)

Após assembleia e seminário de debates realizados, em 7 de julho de 2016, o Conselho apresentou 14 votos a favor da autonomia da Educação Infantil, 3 votos contra e 4 abstenções, sendo sugerida a denominação de Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, pois a denominação Centro de Referência, na ocasião, apresentava maior proximidade com a regularização das normatizações dos Institutos Federais, cuja Reitoria tem autonomia para criar, o que não ocorre com a criação de um campus.

A Educação Infantil ainda busca seu lugar no Colégio Pedro II. Por meio da portaria Nº

1.870 de 27 de setembro de 2021 o CREIR teve sua vinculação administrativa novamente transferida para o Ensino Fundamental¹⁹. A história do processo de implementação da primeira etapa da Educação Básica no Colégio suscita reflexões a começar pelo aspecto simbólico do nome Centro de Referência, a importância que imprime e o peso que carrega, tal qual a coroa na cabeça de um menino imperador.

Dom Pedro II tornou-se imperador aos quatorze anos, pelo golpe da maioridade. O CREIR tornou-se referência aos quatro anos, por obra da engenhosidade, que serviu para dar conta das tensões políticas em torno da sua inserção, mas sem deixar de atender às determinações legais. Um jeito de fazer caber a Educação Infantil numa estrutura que ainda resiste aos seus deslocamentos. Reitero a pergunta: por que pesquisar no CREIR? Porque a Educação Infantil no Colégio Pedro II é uma criança de 10 anos que interroga um adulto e a sua tradição secular.

O COLÉGIO PEDRO II é norteado pelos princípios da gestão democrática e da cidadania. Os fundamentos teórico-filosóficos da Instituição estão registrados em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), que fora escolhido como uma das fontes de investigação por se tratar de "um documento infralegal genuinamente democrático, republicano e *participativo*" (BRASIL, 2018, p. 3 – meu grifo). Elaborado ao longo de três anos, tendo início em agosto de 2014, destaca-se que "a participação da comunidade escolar foi intensa, desde a escolha dos membros que iriam compor as Câmaras Setoriais à realização das audiências públicas, essas com a finalidade de receber contribuições de todos" (Ibid, p. 1). A Câmara A, contou com representantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, todos adultos.

O Colégio é regido pela Lei nº 11.892, de 2008, pela legislação federal, seu Estatuto, Regimento Geral, Resoluções do Consup e pelos Atos da Reitoria. O Consup possui caráter consultivo e deliberativo, constituindo o órgão máximo do Colégio Pedro II. É presidido pelo Reitor e composto por um representante do Ministério da Educação, além dos representantes dos dirigentes, do corpo docente, corpo técnico-administrativo, egressos e corpo discente (BRASIL, 2012b, p. 10).

A representação de estudantes no Conselho de maior autoridade do Colégio, cujos debates e decisões se dão, salvo as exceções respaldadas por lei, através de audiências públicas, exprime o lugar de importância da participação social de crianças e adolescentes em sua

¹⁹ Em atenção ao disciplinado no parágrafo 4º do artigo 3º da portaria nº 713 de 8 de setembro de 2021 do Ministério da Educação (MEC), que estabelece diretrizes para a organização do Colégio Pedro II. Segundo a referida portaria do MEC, os Centros de Referência precisam estar vinculados administrativamente a um *Campus*.

estrutura. Entretanto, ao investigar a situação específica das crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, segundo o Regimento Interno do Consup, os estudantes matriculados nas referidas etapas são representados no Conselho por seus responsáveis legais.

Cussianovich (2013) aponta duas tendências conceituais e práticas acerca da participação infantil que permitem problematizar essa questão com o problema da minha pesquisa. A ideia de que os filhos são propriedade dos pais, uma convicção fortemente ancorada no imaginário social e com impacto decisivo na infância, que permite vislumbrar a natureza limitada da participação ativa e crítica reservada às crianças. Em segundo lugar, a criança como grandeza potencial. Segundo o autor, se no primeiro eixo da posse-propriedade se inculca a alienação social da infância, neste segundo poderíamos dizer que se estabelece a participação diferida ou adiada.

O Código de Ética Discente do CPII também integrou a investigação documental da pesquisa, porque diz respeito à vida de todos os estudantes e contém relatos, ainda que sucintos, sobre a participação das crianças do CREIR em sua elaboração. O trabalho de reformulação do antigo código, publicado em 1989, foi coordenado pelo Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), da Pró-reitoria de Ensino, num trabalho que contou com a participação dos estudantes, iniciado em 2014, tendo sido aprovado pelo Consup em 2017.

O Código de Ética Discente estabelece os critérios que normatizam a vida discente na instituição de ensino. Todos/as os/as estudantes estão sujeitos/as a ele. observadas as especificidades de cada segmento de ensino, pois a vida comunitária exige o estabelecimento de um conjunto de valores e procedimentos básicos que garantam a convivência pacífica, igualitária e democrática entre os seus membros. (CP II, 2017a, p. 2)

No processo de construção do documento, foram eleitos dois representantes de estudantes em seus respectivos *Campi*. Mais uma vez a Educação Infantil conformou uma exceção. Em nota, o texto aponta que "O Sesop²⁰ e as docentes da Educação Infantil trabalharam a reformulação do Código de Ética com as crianças atendidas pelo segmento de forma lúdica" (CPII, 2017a, p. 3). Não constam no documento maiores detalhes sobre esse trabalho com as crianças, mas a investigação levou a um artigo que relata esta experiência por meio do Conselho de alunos Representantes (CART), que apresento mais adiante.

O Código de Ética Discente dispõe sobre os deveres e direitos do estudante. Dentre os direitos destaco a "liberdade de reunião e associação, sendo-lhe garantida a organização e a participação em agremiações estudantis, com regimento, estatuto e espaço físico próprios"

²⁰ O atual SOEP era chamado de Sesop - Setor de Orientação e Supervisão Pedagógica - até o ano de 2018, quando as portarias nº 4.111/18 e nº 4.112/18 instituíram a mudança do nome, fruto dos debates acerca da identidade do setor.

(CPII, 2017a, p. 6). Embora no Código não estejam apontadas restrições em relação às crianças da Educação Infantil, a lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, que dispõe sobre a organização de entidades estudantis representativas, assegura a organização de Grêmios Estudantis apenas aos estudantes de estabelecimentos de 1º e 2º graus, que equivalem atualmente ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ainda de acordo com o Código, aos discentes é assegurado o direito de votar para os cargos representativos de Professor(a) Conselheiro; Diretor(a) geral de Campus e Reitor(a), estes últimos aplicam-se apenas aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em diante. No caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até o 7º ano são os/as responsáveis legais dos/as estudantes os votantes. Também são assegurados os direitos de votar e ser votado para os seguintes cargos representativos: Representante de turma, Representante do Grêmio Estudantil, Representante do Conselho Escolar do Campus, Representante do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) e Representante do Conselho Superior.

As eleições para representantes de turma são organizadas pelo SOEP²¹. Em carta aberta aos responsáveis, disponível no sítio do *Campus Centro*²² são descritas as atribuições dos estudantes eleitos para esta função

- representar a sua turma perante a Direção e as Coordenações do Campus;
- encaminhar e discutir com a Direção e Coordenações as propostas, reivindicações ou reclamações da turma;
- participar dos Conselhos de Classe, levando as anotações da turma e fazendo a devolutiva das informações para o grupo.

No caso da Educação Infantil, desde a minha chegada ao CREIR em 2017, não foi observado processo de escolha para crianças representantes de turma, entretanto, o CART consta entre os "Espaços e instrumentos de comunicação e diálogo com a comunidade escolar" elencados no Projeto Político Pedagógico do CREIR, é descrito como "um canal de participação e escuta das crianças" (CPII, 2017b, p. 20). Segundo Scramingnon et al (2017) o CART

locus privilegiado de participação estudantil, é uma prática institucionalizada no Colégio Pedro II, no Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de ouvir os alunos e possibilitar um espaço de escuta e reflexão de diferentes questões, levantadas por eles e/ou pela escola.

Em artigo as autoras relatam a experiência do primeiro encontro do CART em 2014 cuja proposta consistia em ouvir as crianças a respeito das normas e regimentos institucionais do Colégio, que na época estavam passando por uma revisão. O artigo resgata esse acontecimento refletindo sobre os valores e fundamentos de uma pedagogia da escuta e os caminhos que as crianças apontam sobre a possibilidade de construir a escola junto com elas. Segundo as autoras

²¹ Portaria nº 4.112/18 (CPII, 2018)

²² Publicada no blog oficial do Campus Centro, disponível em <https://www.cp2centro.net/2021/03/15/carta-aos-responsaveis-representante-de-turma>

Na Educação Infantil, esta forma de representação é recente, iniciada em 2014. Nos demais segmentos da Educação Básica, os representantes discentes que compõem o CART são escolhidos por meio de eleição. Contudo, a ideia de representação e de escolha feita pelos pares configura em um conceito de difícil compreensão para crianças na faixa de 3 a 5 anos. Por outro lado, entendemos ser importante empreender tal exercício de fala representativa com nossas crianças. O CART se insere na proposta da Educação Infantil do Colégio, como instrumento de avaliação, que já acontece em diferentes níveis, como espaço de reflexão sistemática da prática pedagógica, em uma natureza multidimensional, considerando os diferentes sujeitos (SCRAMIGNON et al, 2017, p. 50).

De acordo com as autoras, a proposta foi organizada contando com a atuação de adultos e crianças. No primeiro momento os adultos explicaram a proposta do CART para as crianças e solicitaram a indicação de um a dois representantes, que poderiam mudar, caso as crianças desejassem em outro momento. No passo seguinte, os adultos registravam por escrito as questões e reivindicações das crianças por turma (pré-CART). No CART, os representantes de todas as turmas do CREIR se encontravam para apresentar as questões levantadas, na presença dos mediadores adultos.

O artigo aponta, pelos registros daqueles encontros com as crianças, algumas de suas reivindicações, como a mudança na cor e no comprimento do uniforme e mudanças nas comemorações de aniversário, por exemplo. De acordo com as autoras, esta última solicitação fez com que o que estava definido fosse reavaliado, alterando o Regimento interno do CREIR de modo que as famílias poderiam estar, a partir de então, presentes nas comemorações. Doces e salgadinhos assados também passaram a ser permitidos.

Os relatos expressam a materialidade da participação das crianças em questões de interesse delas e que impactam suas vidas na escola. Ainda hoje as conquistas das crianças que passaram pelo CART nos anos de 2014 e 2015 atravessam as nossas práticas. Entretanto, a dinâmica do CART não teve continuidade. Para compreender o hiato que se produziu desde 2015, recorri às pessoas, sujeitos da história dessa escola. Em conversa com a Coordenadora Setorial do CREIR, tive a oportunidade de perguntar sobre o CART e sua descontinuidade:

A pergunta que você se faz eu acho que é muito bacana porque eu também me pergunto. Por que não continuou? Acho que era muito desejado, acho que foi muito feliz, mas ele interrompeu, acho que num momento de reflexão do próprio coletivo. Não foi uma decisão por uma situação estanque. A gente tinha um volume muito grande de professores em contrato, que nessa época tiveram uma importância muito grande nessa construção com os efetivos que se mantém até hoje, mas a gente vai tendo uma circularidade no grupo de professores, na equipe da composição gestora. Em algum momento, eu me lembro bem, foi em alguns conselhos e reuniões, em que foi questionada a forma como a gente estava tentando construir esse caminho e aí isso entrou em suspensão por um tempo. E acho que com essa circularidade, não foi retomado. Talvez essa seja uma grande oportunidade que a gente tenha de retomar, mas foram sendo tomados outros movimentos, outras construções, e ela deixou de ser essa pauta que estava sendo priorizada para ver como é que a gente faria. Acho fundamental, vi como uma experiência muito boa e acho que valeria ser retomada. (Conversa com a Coordenadora Setorial, março de 2022)

O relato da coordenadora também trouxe à tona os deslocamentos que a infância

provoca nos adultos da escola quando elas ocupam esse lugar da participação construída sob o modelo da democracia representativa. É o que se destaca a seguir, sobre as reações de outros adultos acerca das falas das crianças registradas nos encontros do CART.

O movimento foi muito bacana e muito ousado. Mesmo quando as crianças iam e falavam por si, havia aquela mistura de encantamento "que bacana o que está acontecendo" e ao mesmo tempo aquele riso, aquela coisa "ah, que gracinha, as crianças falando". O Cart traz uma coisa muito forte que é esse lugar de ocupar, de que a criança vai ocupar, e a gente nesse lugar da mediação se colocando junto. Esse sentimento "ai que fofinho" era muito presente, e a gente dizia "vamos ouvir o que elas estão dizendo". (Conversa com a Coordenadora Setorial, março de 2022)

O movimento de avaliações dos adultos, numa escola em constante debate e reconstrução, no contexto dos seus primeiros anos de existência, as divergências em torno da sua forma e dos sentidos dados pelas crianças ao Cart levaram à sua suspensão, aponta a fala da coordenadora. Além disso, a circularidade dos adultos e a urgência de outras questões que emergiram nesse processo de implementação da EI, também contribuíram para que o CART fosse posto em modo de espera. A essa altura, me senti provocada a pensar sobre o que as crianças pensariam a respeito disso? Quais seriam as prioridades em uma escola se as crianças tivessem o poder de escolher o que se decide no presente e o que fica para depois? Cussianovich (2013, p. 27) reflete sobre a dispensabilidade das crianças como atores participantes ativos e diretos sobre as questões que lhes dizem respeito

Si los niños son prescindibles a niveles en que se definen las grandes coordenadas económicas, políticas y sociales en un mundo globalizado y de altísima concentración de poder, no debería sorprender que ellos como los jóvenes, los ancianos, los indígenas, inmensos sectores de mujeres, los trabajadores del campo y la ciudad, sean prescindibles como participantes de las grandes decisiones que los han de afectar; fenómeno que se repite a niveles más locales. Es que la participación inexorablemente es también cuestión de poder y algo que cuestiona el poder establecido.

Em junho de 2022, quando procedia à finalização do texto da dissertação, o SOEP deu início ao processo de reestruturação do CART na Educação Infantil, consultando as equipes docentes acerca desse modelo de participação, e convidando o grupo a pensar sobre formas de incluir as crianças nessa discussão. O tempo não me permitiu trazer à pesquisa a conclusão desses trabalhos. Quem sabe, no futuro? O foco desta pesquisa também não consistiu afirmar se a participação se dá ou não, de modo privilegiado, pelo Conselho de alunos representantes na Educação Infantil, sequer seria possível um levantamento acurado de outras perspectivas acerca dessa vivência.

O CART e a sua descontinuidade emergem como dado de pesquisa e sobre isso gostaria, tão somente, de trazer indagações, ao invés de respostas, para fazer pensar a respeito das relações de poder entre adultos e crianças na escola. Considerando que a suspensão do conselho na educação Infantil não impediu o funcionamento do Colégio, nem do CREIR, poderíamos pensar que as consequências seriam as mesmas se houvesse a suspensão dos conselhos

formados pelos adultos como o Consup, por exemplo? A sua descontinuidade, aliada a repercussão das falas das crianças como "fofinhas" seriam indícios de que a participação das crianças, através dessa prática, é dispensável, como afirma Cussianovich (2013) ou existiriam outras formas de participação infantil no CREIR? O relato da coordenadora deixa pistas nesse sentido:

Eu sei que ele não continuou e justificaria por essa grande movimentação em todas as equipes. Tanto do SOEP, que era responsável, quanto o corpo docente e pedagógico, e do vulto de demandas e coisas importantes também, que voltaram no CREIR. Por outro lado, acho que a gente conquistou em muitas outras ações esse lugar. Acho que está conquistado, mas não está assegurado, é uma coisa a se pensar o tempo todo, a cada profissional que chega, a cada pessoa que constitui a escola, a cada criança que chega, é importante a gente repensar esse lugar porque elas vão significar de forma diferente. (Conversa com a Coordenadora Setorial, março de 2022)

Em busca desses outros lugares, não assegurados, porém conquistados, a pesquisa seguiu adiante. Se o lugar da participação política das crianças da Educação Infantil parece nebuloso na estrutura do Colégio Pedro II - ao menos quando se trata dos processos democráticos formais historicamente estabelecidos nesta Instituição - o Projeto Político Pedagógico do CREIR, por outro lado, aponta um conjunto de esforços no sentido da construção de uma escola atenta ao que as crianças querem e podem mostrar, especialmente nas relações que se estabelecem no cotidiano.

O Projeto apresenta princípios que se articulam com referências teórico metodológicas e atravessam as práticas: o cuidado, a escuta e a integração entre as múltiplas áreas e linguagens. Esta última está relacionada às variadas formas através das quais as crianças se expressam: corporais, digitais, plásticas, musicais, entre outras, o que implica a integração entre as diferentes áreas de conhecimento, que, no CREIR, são chamadas de linguagens especializadas, de responsabilidade dos professores especialistas provenientes de outros departamentos. Para a análise da participação das crianças a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico do CREIR, o cuidado e a escuta serão os focos, porque trata das relações e da alteridade que se manifesta no cotidiano.

O cuidado enquanto princípio considera as relações entre os sujeitos no tempo e espaço da escola. É compreendido como atitude de atenção voltada a si mesmo, ao outro e ao espaço. Defende-se na base das relações entre crianças e adultos o respeito e o acolhimento das diferenças, limitações e potencialidades de cada um (CPII, 2017b). De acordo com o texto, a criança expressa seus anseios e ao fazê-lo, pode afetar o outro.

Na relação com seus pares, as crianças aprendem a verbalizar ideias, sentimentos, questões e desejos; a negociar anseios; a vivenciar situações nas quais podem questionar, sugerir, gostar, não gostar etc. Nestas situações, compartilham suas vivências e aprendem a interagir com sujeitos da mesma idade ou idade próxima, que, por isso, podem vivenciar formas similares de ver, entender e reformular o mundo,

com o olhar de quem é novo nesse mundo. Os adultos podem ser afetados nessas relações, na medida em que as vivencia, observa e aprende com elas. (CPPII, 2017b, p. 32)

A escuta é um princípio que sustenta as práticas e possibilita refletir sobre elas. É apresentada como meio que vai além da audição, porque permite afetar-se "pelo que o outro nos diz em suas diferentes linguagens" (CPPII, 2017b, p. 34). Destaca-se que adultos e crianças aprendem sobre a escuta no cotidiano. Uma escuta que exige atenção e que nos altera.

Valorizamos o diálogo atento, cuidadoso, baseado em conexões que levam a uma escuta que vai além das palavras, ou seja, escutamos também com os olhos, com as mãos, com os braços... Uma escuta que favorece a diversidade e a alteridade, o encontro de cada um no outro e do outro em cada um, numa perspectiva ética, estética e política nas relações e conexões que acontecem no cotidiano escolar. (CPPII, 2017b, p. 37)

A proposta pedagógica é apresentada em cinco tópicos principais: Cotidiano, Projetos, Conteúdo a descobrir, Ações inclusivas e Avaliação. Sendo os dois primeiros, aqueles que escolhi como recorte para a análise. O primeiro, porque apresenta as possibilidades de participação das crianças na organização dos tempos e espaços, bem como a abertura para seus deslocamentos. O segundo porque constitui uma das escolhas metodológicas de trabalho no CREIR, em que projetos são orientados pelos interesses das crianças.

Segundo o documento, o cotidiano é um fluxo de vivências que criamos e recriamos nas relações, a partir do cuidado e da escuta. Existem aspectos a serem planejados, mas, defende-se que o cotidiano também se faz no seu acontecimento. Rotina distingue-se do cotidiano como aquilo que favorece a circulação da criança por ele e deve ser pensada respeitando as especificidades da EI e de cada turma. O cotidiano é fluido. A rotina, ao que indica o projeto, é feita de hábitos que se repetem, acordos elaborados para uma convivência em comum.

O planejamento ganha destaque, nessa apresentação, como a organização do tempo e do espaço, cotidianamente repensados. O papel do adulto, assim como da criança, neste tópico, são dados como fundamentais, posto que, segundo o texto, “é do lugar de um sujeito mais experiente, que o professor pode conhecer e acompanhar os processos das crianças, perceber como cada uma está aprendendo e se desenvolvendo e planejar ações para ampliar as experiências infantis” (CORSINO, 2012, p. 114 apud CPPII, 2017b, p. 39).

O papel da criança também recebe destaque: o planejamento é realizado com elas. Suas ações, falas e interesses o impulsionam. No CREIR existem os "planejamentos semanais", integrados aos objetivos da Educação Infantil, aos projetos de cada turma e aos projetos da escola e os "planejamentos diários", instrumentos pedagógicos que têm por objetivo organizar e alimentar o tempo/espaço pensados e realizados por adultos e crianças, conforme o excerto a seguir

Este instrumento de organização da ação pedagógica deve ser pensado e realizado

coletivamente, tendo como questão fundamental o investimento na participação das crianças. A proposta do planejamento diário feito com, e não para, as crianças pequenas tem como objetivo desenvolver autonomia; garantir o respeito às diferenças e a experiência de alteridade; alimentar a imaginação, a criatividade e a ludicidade num movimento no qual propostas, falas e decisões comuns não são hierarquizadas, e sim acolhidas na organização de uma rotina flexível que acontece em um cotidiano que é feito também do inesperado, da surpresa. (CPIL, 2017b, p. 40)

O que significa apontar a participação das crianças como um investimento? A construção diária do planejamento como movimento coletivo indica que esse "fazer com" as crianças a organização do tempo e do espaço é uma forma de participar. E se o lugar do adulto mais experiente é caro ao planejamento semanal, em que se registram as propostas com base nas observações dos adultos, no planejamento diário as decisões "não são hierarquizadas". Mas quem decide o momento em que a criança participa? A participação é uma concessão? O tema me faz interrogar o projeto. Esses questionamentos são fruto desse olhar que me permite, agora, com certo afastamento, estranhar o familiar.

Nesse sentido, gostaria, ainda, de destacar do Projeto, as rodas de conversa, cuja descrição apresenta a prática como um dos momentos flexíveis da rotina. A passagem a seguir faz referência à criança enquanto sujeito político:

é um momento de interação, discussão, negociação e deliberação coletiva, entre crianças e crianças e entre elas e adultos. A atuação da criança na roda não a coloca no lugar de objeto da política, em que precise de permissão para falar e participar, mas, sim, como sujeito político. Apostamos nesse espaço de escuta, de abertura e de troca de ideias, a partir de um trabalho que valoriza o que as crianças trazem, configurando-se como uma prática que se expande em diversos momentos do cotidiano. (CPIL, 2017b, p. 41)

O projeto reconhece a criança como sujeito político e apresenta a roda como um momento de trocas e negociações, algo que se expande nos diversos momentos do cotidiano. Seria a roda um espaço privilegiado de investigação sobre a participação das crianças? Em entrevista a Voltarelli e Gomes (2020, p. 7), Maria Letícia Nascimento afirma que a participação das crianças tem sido mínima. Uma expressão dessa constatação, é o fato do que, segundo levantamento de estudos "na escola, encontramos pesquisas sobre a participação das crianças em roda de conversas ou em práticas educativas." Algo que, segundo a pesquisadora, deveria fazer parte da experiência rotineira das crianças se torna objeto de estudo sobre a participação delas.

A autora está atenta, em seus estudos, à segregação das crianças da vida social, numa esfera mais ampla, o que reverbera o grande número de pesquisas sobre a participação delas nas escolas. Mas a inquietação que a citação me traz é a seguinte: todas as nossas práticas constituem ações que envolvem as relações com as crianças. Sendo assim, a distinção entre o que é pedagógico ou não, é uma invenção do adulto. Para as crianças, uma roda de conversa ou um diálogo na mesa do refeitório, ambas afetam suas vidas, e em ambas as situações as crianças

podem exercer influência e expressar seus pontos de vista independentemente do modo como nós classificamos esses dois momentos.

Outra questão que me provoca é: o que pensam as crianças sobre a roda? Barros (2020) apresenta em sua tese um diálogo entre crianças do Colégio Pedro II, do *campus* Realengo, em uma entrevista coletiva:

Renata: Eu não gosto da roda. Porque é chato.
 José: Isso todo mundo aqui concorda.
 Júlia (puxando uma salva de palmas): Parabéns pra Renata. Ela desvendou o mistério da turma. Ela desvendou o mistério da ciência.
 Renata foi ovacionada por todos.
 Kelly: Eu não gosto de quando a gente faz o planejamento. Porque não dá pra fazer nada.
 Pesquisadora: Como assim ‘não dá pra fazer nada’, Kelly?
 Kelly: É que a gente...
 José: É que a gente só fica parado, escutando.
 Nina: É Camila, tipo igual agora. (BARROS, 2020, p. 32)

O diálogo é um recorte de um pequeno grupo, contudo, traz elementos sobre nossas escolhas. Nem sempre, as práticas, os momentos, os métodos que escolhemos enquanto adultos, contemplam as necessidades das crianças, por isso a importância de ouvi-las.

Por fim, o último destaque do texto trata do trabalho com projetos, que é apresentado como uma das estratégias didáticas de trabalho pedagógico no CREIR. “Os projetos propostos surgem da relação de escuta e observação das curiosidades das crianças, expressas nas relações estabelecidas com os diferentes atores da escola” (CPPII, 2017b, p. 42). Nasce das brincadeiras, conversas e aulas com linguagens especializadas, articulando diferentes linguagens e campos de conhecimentos.

(Constitui) oportunidade de trabalhar sentimentos de alteridade, cooperação, cumplicidade, responsabilidade e coletividade, em torno de objetivos comuns (...). Os projetos desenvolvidos criam relações significativas com o mundo para além dos muros da escola, envolvendo os diversos atores sociais que convivem nestes espaços. Desse modo, os espaços da escola são investigados, experimentados e forjados a partir dos usos habituais e novos que deles podem ser feitos. Esta relação inventiva de habitar de fato é o que faz pulsar o cotidiano da Educação Infantil. (CPPII, 2017b, p. 43)

A análise dos documentos diz muito a respeito da participação das crianças na escola, porém, os papéis não foram suficientes para responder às perguntas desta pesquisa. A entrevista à coordenadora pedagógica e o breve diálogo das crianças trazido da tese de Barros (2020) sugerem que o olhar para as experiências, a partir das perspectivas dos sujeitos, pode trazer outros aspectos relevantes à investigação, o que reafirmou as minhas escolhas metodológicas. No próximo tópico, apresento o início das conversas com as crianças.

2.2 “Para lembrar de algumas coisas”: começo de conversa

O primeiro contato foi estabelecido com as famílias, portanto os adultos foram responsáveis por intermediar o meu convite. Por isso, no momento em que estive com as crianças, procurei ouvir sobre a disposição delas para aquele encontro e colocá-las a par das minhas intenções, num movimento que Ferreira (2010) defende enquanto "assentimento". Segundo a autora, mais do que falar em consentimento, quando se trata da pesquisa com crianças pequenas, falar em assentimento pode ser mais produtivo, porque, embora seja possível que as crianças tenham uma compreensão imprecisa da pesquisa, elas são capazes de elaborar sobre a permissão e sobre a própria participação, o que evidencia a sua agência.

Tendo isso em vista, perguntei, no início das nossas conversas, se elas sabiam por que estávamos ali. Lembrando da mensagem de Leo Gamer Fofinho, contei a elas que eu sentia saudades e que estava feliz por saber sobre suas vidas, depois de tanto tempo. Em seguida conversamos sobre a relação do encontro com a pesquisa. Sobre isso, a maioria delas demonstrava algum entendimento, conforme ilustrado na passagem que segue.

Aline: Você sabe por que estamos aqui, Julia?

Julia: Sim. Para lembrar de algumas coisas.

Embora as crianças se mostrassem disponíveis às conversas, talvez o tivessem feito por confiarem em mim, uma pessoa conhecida e por se sentirem à vontade em suas casas, na presença dos familiares, que também participavam do encontro. Pensando nisso, esclareci que parte daquilo sobre o que falaríamos e também do que havíamos vivenciado juntos na escola, eu gostaria de levar ao conhecimento de outras pessoas. Consultei-as a esse respeito e todas as crianças concordaram em compartilhar, conforme o diálogo com Bernardo

Aline: Bernardo, quando a gente faz uma pesquisa, a gente escreve muito sobre o que a gente está pesquisando. A gente faz isso, para outras pessoas lerem. Você deixa eu contar sobre a história da nossa cidade e sobre essa conversa para outras pessoas?

Bernardo: Sim

(Conversa, 10 de janeiro de 2022)

O reconhecimento da autoria e a proteção do pesquisador têm sido discutidas no âmbito da academia. Ocultamos os nomes das crianças para protegê-las ou para nos protegermos? O que perdemos ou o que perdemos as crianças, sujeitos da pesquisa, quando não as identificamos? Kramer (2002, p. 53), analisando as questões éticas que surgem em pesquisas com crianças, discute sobre as implicações que envolvem revelar, ou não, os nomes e a imagem dos sujeitos da pesquisa, bem como a devolução dos resultados da investigação, sobretudo quando há instituições envolvidas. Se por um lado o referencial teórico-metodológico que afirma a criança como sujeito da cultura, da história e do conhecimento coaduna com o reconhecimento da sua autoria nos relatórios, por outro, a autora indaga se é correto expô-las. Entretanto, pondera que

ao protegê-las, corremos o risco de torná-las ausentes.

Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (KRAMER, 2002, p. 51)

Quem autoriza a participação e o nome das crianças na pesquisa? Quem autoriza que possamos contar suas histórias e produzir conhecimento a partir dos seus relatos? Segundo Kramer (2002), concordamos que seja o adulto, com o intuito de preservá-las do mau uso de suas imagens, de seus nomes, porém, a autora faz indagações importantes, das quais eu compartilho. "Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse?".

Entendendo que essa questão pode e deve ser discutida com as crianças, a exposição, ou não, de suas identidades também foi pauta da conversa. Algumas crianças, embora não tenham demonstrado preocupação em revelar os verdadeiros nomes, brincaram com a possibilidade de escolher outros. Quais nomes foram inventados, é um segredo entre eu e elas. A escolha das crianças foi respeitada, não sem antes fazermos alguns esclarecimentos importantes, como ilustrados na conversa a seguir²³:

Aline: Eu posso escrever o seu nome ou você pode inventar outro. Quer escolher um nome para você, para eu colocar na pesquisa?

Paula: Sim.

Aline: Qual?

Paula: Laura.

Aline: Você prefere que eu diga que você se chama Laura?

Paula: sim

Aline: Tá bom, eu vou fazer, mas quando você ler o que eu vou escrever, não se esqueça de que "Laura" é você.

Sobre a possibilidade de manterem o verdadeiro nome, ora as próprias crianças consentiram, ora as mães ou o pai se manifestaram. A pesquisa também teve o consentimento dos adultos presentes na conversa, enquanto pesquisados, ainda que como atores secundários. Quando esse consentimento a respeito da identidade das crianças veio dos adultos eu busquei a resposta das crianças também, conforme os diálogos a seguir:

Aline: Quando a gente faz uma pesquisa, a gente escreve sobre muitas coisas e aí outras pessoas leem. Como Hareboobi foi um trabalho que eu fiz com você e outras crianças, eu preciso saber se você deixa eu falar sobre isso.

Carla: Eu deixo você falar.

Aline: Se eu não puder escrever o seu nome, que nome você gostaria que eu colocasse para você?

²³ Excepcionalmente nos diálogos que trouxe para ilustrar as questões a respeito da identidade das crianças, troquei o nome delas e o nome que elas escolheram por nomes fictícios inventados por mim, com o objetivo de manter o segredo.

Carla: Pode colocar o meu nome. Minha mãe deixa.

Aline: E você deixa?

Carla: Eu deixo.

Aline: Na pesquisa, eu posso escrever que o Marcos me contou essas coisas todas, ou você pode fazer igual aos super-heróis e não revelar o seu nome e escolher um outro nome. Você prefere?

Driely: Pode falar Marcos.

Marcos: Coloca Marcos! Marcos da Silva Xavier!

Antes de aprofundar a explicação sobre as investigações que vinha empreendendo, quis ouvir o que as crianças sabiam sobre o termo "pesquisa". Nas palavras do Arthur, pesquisar “é quando a gente busca saber alguma coisa” e para Julia “procurar uma coisa que você não sabe”. Carolina já havia feito uma pesquisa antes e compartilhou seus resultados: –“eu fiz uma pesquisa do polvo. Pesquisei como era o polvo. Ele tem oito tentáculos, solta tinta preta e muda de cor”. Na perspectiva daquelas crianças, pesquisa pressupõe um não saber e significa mobilizar-se em direção a saber. Pesquisa é algo que também tem a ver com pessoas. Para Lucas, “é meio que perguntar para uma pessoa sobre outra coisa, para ver se ela sabe de alguma coisa”. Nesse mesmo sentido, Marilu afirma que pesquisa “é uma pesquisação” que se faz para saber “o que as pessoas precisam”.

Mia disse “ – eu já ouvi falar, só que puramente eu só não sei o que é pesquisa, porque eu só ouvi o nome”. Sobretudo quando as crianças demonstraram não saber do que se tratava aquela palavra, compartilhei com elas os sentidos que eu venho construindo a esse respeito.

Aline: Você sabe por que eu pedi ao seu pai para falar com você hoje?

Marcelino: Não.

Aline: Porque eu estou com saudades de você, quero saber como você está e por que eu estou fazendo uma pesquisa. Você sabe o que é uma pesquisa?

Marcelino: Não.

Aline: O que parece “pesquisa”?

Marcelino: Não sei!

Aline: Pesquisa é quando a gente quer descobrir alguma coisa. Aí a gente estuda um pouco mais sobre aquilo. Sabe o que eu estou estudando?

Marcelino: Não.

Aline: Estou estudando sobre crianças e você é uma criança, né?

Marcelino: sim.

Aline: Então você pode me ajudar.

(Conversa, 1º de outubro de 2021)

Também contei a elas sobre o tema da pesquisa e num movimento semelhante ao da primeira pergunta, “o que é uma pesquisa?”, mais uma vez escolhi ouvir o que sabiam ou supunham a respeito do tema “participação”. Para o Gamer Fofinho, participação “é que outras pessoas também participam”. Para Julia, você participa quando “uma pessoa, ela te convida para um negócio, aí você vai”. Lucas acredita que é “participar de alguma coisa. De um show, uma aula”. Carol disse que “é tipo chamar uma pessoa para fazer uma roda. Tipo isso”. Mia

acha que “participar parece uma coisa que é pra gente ir para algum lugar”. As demais crianças disseram não saber o que significa.

Me perguntei por que essa palavra, tão cara aos textos de tantas pesquisas e leis, parecia não dizer nada a algumas crianças. Liebel (2009) ressalta a importância, afirmada pela CDC, de que as crianças precisam tomar conhecimento de seus direitos. O artigo 42 compromete os Estados signatários a darem a conhecer, a adultos e crianças, os princípios e disposições da Convenção. Entretanto, segundo o autor, vários estudos revelam que as crianças conhecem muito pouco sobre seus direitos. Por outro lado, as respostas das outras crianças trouxeram novos significados ao tema. Participação é o próprio ato de fazer parte de alguma coisa que acontece em algum lugar. Possui sentido coletivo, porque envolve outras pessoas que também fazem parte e porque ela só se torna possível quando o outro convida a gente a fazer alguma coisa junto. No caso de Arthur, participar também implica corresponder a algum papel ou ação que é esperada de nós

Aline: me diz o que você acha que é participação.

Arthur: É participar de alguma coisa.

Aline: E o que é participar?

Arthur: Participar é você estar lá e fazer o que estão pedindo.

(Conversa, 13 de dezembro de 2021)

Dado que a pesquisa buscou compreender a participação na escola, também perguntei a elas como as crianças participavam nesse contexto específico. Mia disse que na escola “a criança vai fazer várias coisas. Uma criança pode brincar, brincar com os colegas e comer, principalmente”. Marilu acredita que a criança “brinca, brinca no escorrega, mas brinca de educação física, brinca de tudo mais”. Para Arthur, a criança participa “estudando”. As demais disseram não saber como as crianças participam na escola. Mais uma vez, um não saber. Como o não saber informa uma pesquisa? Como os silêncios a respeito da participação das crianças pelas próprias crianças interroga o tema desta pesquisa? Temos informado às crianças sobre o direito de participar? Ou temos mostrado a elas que participar é fazer o que pedimos que façam, como afirma Arthur? Brincar, comer, estudar. Brincar no escorrega. Quais outros sentidos a participação pode ter?

O passo seguinte foi convidar as crianças a observarem algumas fotografias, a começar pelo espaço, o que me permitiu refletir como a participação se relaciona a essa dimensão, que, quando compreendida de maneira ampla, traz contribuições importantes ao debate. Sobre isso, discuto no capítulo que segue.

3. ESPAÇO: A DIMENSÃO SOCIAL EM QUE A PARTICIPAÇÃO ACONTECE

3.1 A participação no espaço do CREIR

Para essa etapa da pesquisa, construí uma sequência de fotografias que considerei representativas tanto para as crianças quanto para alguém que visita a escola. O primeiro espaço que se tem acesso ao adentrarmos os portões é a área externa composta pelo pátio, com o parque ao fundo. Por isso, a primeira fotografia foi a do parque, que algumas crianças e adultos chamam carinhosamente de "brinquedão" (figura 1). Antes mesmo que eu mostrasse as fotografias, Marina, Bernardo e Marcelino lembraram da área externa.

Aline: A gente fazia muitas coisas na escola. Você se lembra?

Bernardo: Lembro. A gente vivia na nossa sala. Eu me lembro também de quando teve aquela excursão da escola.

Aline: Tenho umas fotos aqui, você quer ver?

Bernardo: Sim.

Aline: Quando você estiver vendo, me diga do que você se lembra.

Bernardo: Eu me lembro de quando tinha aquele pátio.

(Conversa, 10 de janeiro de 2022)

Aline: Eu preparei uma coisa para te mostrar, para ajudar você a se lembrar das coisas que a gente fazia junto, porque já faz muito tempo. Você se lembra do que você brincava com os seus amigos? Alguma coisa que você fazia na escola com seus amigos?

Marina: o pátio.

(Conversa, 17 de setembro de 2021)

Aline: Do que você se lembra dessa época?

Marcelino: Eu gostava de brincar no pátio.

Aline: Por que parece que todas as crianças gostam do pátio?

Marcelino: Porque elas se divertem.

(Conversa, 1º de outubro de 2021)

Os três me fizeram pensar sobre a fotografia que escolhi para iniciar a apresentação, porque o parque é só uma parte da área externa, e constitui uma das experiências que nós, adultos, e as crianças, chamamos de pátio. Ir ao pátio, no CREIR, é sair da sala e viver o espaço onde todas as portas - das salas, da entrada, do refeitório, da direção - desembocam. Esse espaço é composto por uma área coberta, também conhecida como "pátio azul", onde existem demarcadas linhas de quadra poliesportiva, uma área de transição revestida de piso intertravado²⁴, que chamamos de "tijolinho" e ao fundo, o parque, com seu chão de terra. Arthur, com sua fala, que trago a seguir, reiterou a ideia do pátio como um grande complexo, lembrando de outros espaços que não apareciam na fotografia do parque.

²⁴ pavimentação com blocos de concreto

Figura 1 - Parque ou brinquedão.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Arthur: Eu lembro desse parquinho. Esse daí é o parquinho sem ser coberto.

Aline: Você gostava de brincar aí?

Arthur: Sim, mas eu brincava mais na quadra.

Aline: Eu me lembro. Você jogava muito futebol. Você ainda joga bola?

Arthur: Sim. agora eu até entrei no clube dos goleirinhos.

(Conversa, 13 de dezembro de 2021)

O pátio azul é uma quadra? O diálogo com Arthur me fez pensar nas diversas experiências que acontecem nesse espaço e que possivelmente reverberam na forma como as crianças se referem a ele. Para a prática de desportos, pode ser uma quadra, afinal ela tem as suas linhas e marcações que podem ser reconhecidas pelas crianças. Quando mostrei a Mia a Figura, uma foto da brincadeira de circo, que era recorrente no seu grupo, por acaso o espaço externo era o cenário da brincadeira e, embora Mia não tenha se recordado do circo, fez observações sobre o espaço que acrescentam elementos a esta análise.

Figura 2: Brincadeira de circo no tijolinho.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Mia: Isso daí não lembro. Parece que eu tô fazendo balé. Mas, balé não era para fazer no pátio, que é mais escorregadio?
(Conversa, 27 de agosto de 2021)

Ao fundo, na fotografia, é possível observar o espaço que Mia chama de pátio, cuja textura mais lisa que os tijolinhos, onde as meninas dançam, segundo ela, poderia ter favorecido a sua performance, o mesmo espaço que Arthur chama de quadra. Sousa (2021) investiga um grupo de crianças e suas formas de vivenciar os espaços do CREIR. A autora descreve o modo como as interações interferem na produção e nas vivências dos espaços.

O Pátio Azul da escola pode ser um espaço de passagem entre o pátio do Brinquedão e a sala da direção, pode ser o espaço de prática de Educação Física, pode ser uma grande tela para desenhos com giz, um avião, trem ou restaurante feitos de cadeiras ou apenas um local onde repousar guarda-chuvas molhados. As interações mudam tudo, vão além do físico. (SOUSA, 2021, p. 228)

Figura 3: Vista do parque em 2020.



Fonte: Sousa, 2021.

Figura 4 - vista do parque interditado em 2022.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Benjamin (1987), em "Rua de Mão única", narra sobre uma Berlim de outrora, a de sua infância. No tempo em que o autor, já adulto, escrevia sobre a cidade e suas memórias de menino, Berlim havia sido devastada pela guerra. Escrever sobre o parque, conforme retratam as figuras 1 e 3, a partir das memórias, minhas e das crianças, também é escrever sobre algo que não existe mais do modo como já existiu um dia, no caso do CREIR, em decorrência da reforma do parque que fora iniciada no ano de 2020 e ainda se encontra em andamento. Atualmente o parque está interditado, conforme mostra a figura 4, e a estrutura onde as crianças costumavam brincar foi retirada, dando lugar a outra. Os relatos que trouxe até aqui e aquele que vem a seguir, são uma parte da história do brinquedão. Relatos de crianças que viveram

esse espaço, suas formas de chamá-lo, suas experiências, ou aquilo que se lembraram dessas experiências ao contemplarem a fotografia do parquinho/ brinquedão (Figura 1).

Leo Gamer fofinho: Meu deus, a minha turma antiga! Meu deus, que saudade! Eu adorava aquele escorrega de dois. Toda hora eu chamava um dos meus amigos para escorregar junto comigo. (Conversa, 11 de agosto de 2021)

Embora as fotos do espaço, como a Figura 1, tivessem sido escolhidas por mim, como as primeiras da apresentação para as conversas com as crianças, com intuito de trazer o CREIR à memória delas, numa espécie de contextualização, e eu acreditasse que as experiências sobre as quais deveríamos conversar viriam em seguida, quando trouxesse imagens dos projetos, as crianças já anunciavam elementos importantes sobre os sentidos produzidos por elas naquele lugar – o pátio – e que me permitiram refletir sobre a participação delas. Para Giuseppe Ferraro (2018, p. 29) "um espaço não é um lugar porque não tem tempo. O lugar é um espaço cheio de tempo, que se torna singular pelas relações que ali se disseminam". Era isso o que Leo Gamer fofinho me mostrava, ao lembrar do tempo e das interações que preenchiam o parque para ele, sobre o seu jeito de brincar no brinquedão.

Ainda segundo Ferraro (2018), ao vermos fotografias depois de tantos anos, recordamos daquele momento, parado em uma única imagem. Narramos, falamos do lugar, com quem estávamos, o que fazíamos, o que éramos. Deste modo, Leo Gamer Fofinho traz em sua fala, além da saudade, a lembrança do "escorrega de dois" em que era possível convidar os amigos para escorregarem juntos. Algo que também se observa na fala de Bernardo, ao lembrar-se, a partir da mesma fotografia (Figura 1), o lugar que para ele servia de refúgio.

Bernardo: "São os tobogãs! Toda vez quando o G. F. vinha atrás de mim, eu subia num desses tobogãs".
(Conversa, 10 de janeiro de 2022)

O nome que as crianças deram ao parque também variava, como no caso do pátio/quadra. Enquanto Bernardo refere-se aos "tobogãs" e Gamer fofinho chama de "escorrega de dois" uma parte específica da estrutura, Lucas e Carolina chamam o parque pelo apelido que já ouvi de outras crianças, em outros anos. Assim, quando perguntei a Lucas e Carolina o que eles estavam vendo na fotografia – Figura 1 –, Carolina respondeu "o brinquedão" e Lucas disse "estou vendo as crianças brincando no brinquedão". Mia, assim como Arthur, reconheceu na mesma fotografia o "parquinho", conforme excerto a seguir.

Aline: Que lugar é esse?
Mia: Eu sei que isso daí fica perto do pátio, que é na frente da sala do lado.
Aline: E tu sabe o nome disso aí?
Mia: Esse daí é o parquinho. E tem aquela casinha que a gente lia história. A professora lia pra gente. A gente andava ali e a gente lia. E alguns colegas pegavam o livro e liam.
(Conversa, 27 de agosto de 2021)

Julia também chama o espaço, retratado na Figura 1, de "parquinho" e lembra do seu modo inusitado de brincar em uma parte específica da estrutura – a barra de contenção do escorregador laranja.

Julia: Esse é o parquinho.

Aline: Você brincava no parquinho?

Julia: Sim. Eu me pendurava no laranja.

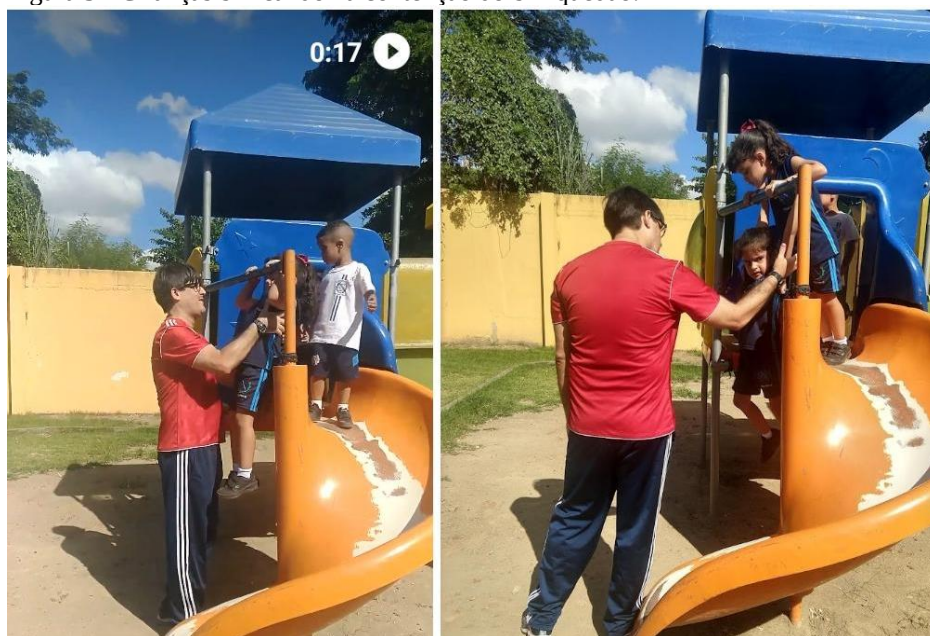
Aline: É verdade. Sabia que um monte de crianças se pendurava ali? Por que?

Julia: Não sei. É legal, é divertido. Eu sei que a Vanessa tinha medo de fazer isso.

(Conversa, 1º de outubro de 2021)

Outras crianças, de outras turmas e em outros anos, brincavam de se pendurar na contenção projetada para protegê-las na parte alta do escorregador laranja. Algo que elas aprendiam vendo umas às outras e que se perpetuava como uma cultura de infância no CREIR. As culturas da infância constituem esse processo de recriação em que as crianças exprimem formas próprias de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo, para além da lógica formal (SARMENTO, 2004). Uma cultura que é partilhada entre as crianças e que, portanto, exige a participação. Busquei uma fotografia que pudesse mostrar esse movimento descrito por Julia e encontrei uma imagem de Vanessa tentando superar o medo de se pendurar na barra, com ajuda do professor de Educação Física, no ano seguinte, por coincidência, no dia 13 de março, o último dia de escola antes da suspensão das atividades presenciais, por conta da pandemia (Figura 5).

Figura 5 - Crianças brincando na contenção do brinquedo.



Fonte: captura de tela , acervo pessoal da pesquisadora.

Lopes (2009, p. 124) reflete sobre as crianças e o espaço afirmando a condição indissociável entre a produção do espaço geográfico e o processo de humanização. Nas palavras do autor

Assumir o espaço como geográfico significa assumir que o nascimento humano ocorre num espaço intencionalmente elaborado, sem o qual não podemos pensar a dimensão do processo de humanização, e reafirma a máxima expressa anteriormente da condição indissociável do processo de geografização de espaços e sujeitos. É nessa dimensão que pensamos as interações das crianças com o espaço que vivem, ocupam e transformam e ao qual se confrontam, porém essa significação tem diferentes sentidos ao longo de sua própria construção.

Para o autor, o espaço está relacionado a ser e estar no mundo. O ser humano altera paisagens, constrói e reconstrói o espaço geográfico, como fruto de interações e tensões entre o singular e o coletivo e neste processo, constrói também a si mesmo. Nesse sentido, ser e estar no mundo é uma experiência espacial dada pelas gerações, geografias e história que nos precedem, mas também implica a nossa ação e a criação. Assim, as crianças são sujeitos históricos e geográficos²⁵ que vivem o espaço e o apreendem a partir de seus pares, do mundo adulto e da sociedade, deixando suas marcas, construindo e destruindo suas formas, estabelecendo lugares e territórios.

A passagem de Julia, ilustrada pelas imagens de Vanessa no parque, retrata experiências em que crianças recriam aquele espaço. Nas tensões entre o singular e o coletivo, diferentes nomes, sentidos e vivências espaciais se dão, mas algumas coisas também se compartilham, como o jeito de se pendurar no escorregador e a brincadeira com a terra, como expressa o relato de Marilu ao observar a Figura 1:

Marilu: Conheço! É o parquinho.

Aline: Tinha uma coisa que você gostava muito de fazer no parquinho, lembra?

Marilu: Sim.

Aline: Do que você mais gostava de brincar aí no parquinho?

Marilu: Lama!

(Conversa, 27 de agosto de 2021)

Sousa (2021), observando as brincadeiras no pátio do CREIR, aponta que o brinquedão não é o único atrativo do parque. A autora descreve o interesse das crianças por outros elementos. "O Brinquedão parece ser privilegiado apenas nas primeiras vezes das crianças no local, ele realmente chama atenção por sua dimensão e cores. Mas, logo, elas notam que as outras áreas do pátio são tão ou mais atraentes do que ele" (Ibid., p. 127). As crianças com as quais pude conversar demonstraram que a terra era um desses outros atrativos do parque.

²⁵ E eu incluiria que são sujeitos culturais e políticos, também.

Figura 6: Brincadeira na terra.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Julia observou a fotografia da brincadeira na lama com empolgação (Figura 6), e eu perguntei os motivos pelos quais as crianças de sua turma se sentiam tão atraídas por aquele movimento.

Julia: A gente estava fazendo lama! É lá no parquinho! Lá no parquinho! A gente estava fazendo comidinha.

Aline: Julia, ninguém colocou aquela terra ali para as crianças brincarem, mas as crianças sempre brincam, por quê?

Julia: Porque dá para fazer castelo de areia.

Aline: Você acha que a terra é um lugar de brincar?

Julia: Sim, porque dá para fazer papinha, dá para fazer tudo!

(Conversa, 1º de outubro de 2021)

Marcelino também se recordou da brincadeira ao observar a Figura 6, assim como Julia, também foi provocado a pensar por que as crianças se sentiam atraídas pela terra.

Marcelino: As crianças brincando na areia!

Aline: Você brincava?

Marcelino: Sim! Eu fazia um prato de aveia.

Aline: Por que acha que as crianças brincavam na terra?

Marcelino: Porque elas adoravam!

Aline: Alguns adultos não gostavam muito dessa ideia. O que você acha?

Marcelino: Olha... Eu achei muito legal brincar de lama.

(Conversa, 1º de outubro de 2021)

Marina quando lembrou do pátio, antes das fotografias, também me disse o que mais gostava de fazer nele:

Aline: O que fazia lá? [no pátio]

Marina: Lama. Era legal.

Ao contemplar a Figura 6, Marina mostrou um sorriso tímido, mas não fez comentários sobre a fotografia. Prometi enviar um vídeo em que ela brincava na lama com outras crianças. Semanas depois da conversa, recebi de sua mãe uma mensagem de texto, seguida de uma mensagem de áudio da Marina, contando sobre a sua relação com a brincadeira na terra.

Mãe da Marina: Oi, Aline! Boa tarde! Ela viu os vídeos um milhão de vezes. Me fez até brincar na terra com ela, relembrando o colégio! kkkk Ela estava com vergonha e hoje resolveu enviar um áudio.

Marina: Oi, tia Aline, tudo bem? Que saudade! Adorei os vídeos. Eh... Eu amo a lama porque dá pra pular, dá pra brincar com o copinho, com a panela... (mensagem de áudio, outubro de 2021)

Mesmo as crianças que não demonstravam preferência por essa brincadeira, reconheciam a brincadeira dos colegas. Foi o caso de Mia, de acordo com o relato a seguir, sobre a Figura 6:

Mia: Isso daí eu acho que me lembro um pouco também. Eu só lembro que isso daí era o parque. A Marilu queria brincar disso aí. Ela se sujou toda na lama.

Aline: Outras crianças brincavam também. Você brincava na lama?

Mia: Eu não. Me sujo toda. Não gosto disso.

Aline: Verdade. Você não gostava de se sujar. Mas, por que será, Mia, que as crianças gostam tanto de brincar de lama lá na escola?

Mia: Eu acho que elas são crianças. Elas gostam de se divertir. Por isso que a gente nasceu, para ser criança. Para se divertir.

(Conversa, 27 de agosto de 2021)

Para Marilu, a foto do parque foi o bastante para lembrar-se de sua brincadeira preferida. Ao ver a fotografia da brincadeira na terra, no entanto, expressou outra reação, conforme o diálogo a seguir.

Aline: Olha aí a brincadeira na lama.

Mãe da Marilu: Deus me livre.

Marilu: Gostei não.

Aline: Sua mãe não gostava. Sujava o uniforme. Mas você gostava, aí a gente deixava. Você não gostou dessa foto?

Marilu: Claro que não.

Aline: Por que?

Marilu: Gostei sim, mas...

Aline: Por que você gostava tanto de brincar aí nesse lugar?

Marilu: Eu gosto de brincar de lama ainda, mas eu já tenho seis anos.

(Conversa, 27 de agosto de 2021)

O diálogo entre eu, Marilu e sua mãe, se deu em um momento distinto daquele em que eu me sentei para escrever sobre essa conversa e sobre todas as outras conversas com crianças. A experiência da escrita é diferente da experiência do trabalho de campo. Pela perspectiva da antropologia, Oliveira (1996) afirma que se o Olhar e o Ouvir constituem a percepção da realidade na pesquisa empírica, Escrever é parte indissociável do nosso pensamento. É no

processo de escrita que, pensando, encontramos soluções ou fazemos formulações que dificilmente apareceriam antes da textualização dos dados da pesquisa. Se quisermos enveredar pela filosofia da linguagem de Bakhtin (1997), só o afastamento torna possível erguer os véus que encobrem aquilo que, enquanto próximo, parece perfeitamente familiar.

No instante imediato do diálogo, pelo seu fluxo e pelos ruídos que o atravessam, não percebi o comentário da mãe de Marilu. Recordava-me das suas reivindicações de três anos atrás, quando a menina brincava com a terra, o que motivou o meu comentário "sua mãe não gostava", mas só no momento do tratamento dos dados e da análise, pude atentar e considerar que a presença da mãe poderia ter influenciado aquela reação de Marilu. Para Bakhtin (1976) todo ato consciente, como a fala, e mesmo a mais íntima autoconsciência, constitui ato social. O autor aponta a presença de um outro que caminha lado a lado conosco, de modo figurativo, quando se trata do "ouvinte" como representante dos valores do grupo social ao qual pertencemos, ou do possível leitor daquilo que escrevemos, e, no plano do discurso na vida, o outro como nosso interlocutor, que interfere na escolha do conteúdo e na forma daquilo que dizemos ou escrevemos.

A distância me permitiu ser capturada pela alteridade desse diálogo, em sua "dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência" (AMORIM, 2004, p. 26). A análise é uma interpretação do investigador e a comunicação humana não é unívoca. Quando se trata de sujeitos-crianças pesquisados, Ferreira (2010) pondera que são os sentidos subjetivos que ecoam suas vozes o que importa, embora jamais possam ser absolutamente compreendidos pela inferência adulta. Nesse sentido, não poderia saber se Marilu reprovava a fotografia em resposta ao julgamento da mãe, expresso pelo "Deus me livre" ou se, distante do momento em que a brincadeira aconteceu, vendo a situação de outra perspectiva, Marilu avaliava aquela experiência de modo crítico.

Também não poderia precisar o sentido da frase "eu gosto de brincar de lama ainda, mas eu já tenho seis anos", entretanto, uma contradição me chamou atenção. Ao mesmo tempo em que me refiro ao passado, dizendo sobre o que a menina "gostava", ela traz o tempo presente para afirmar que "ainda" gosta, mas o marco de sua nova idade, seis anos, parece trazer uma diferença, algo que se espera que ela não faça. Quem espera? A escola? A família? A sociedade centrada no adulto e, por conseguinte, na idade adulta como ponto de chegada do desenvolvimento humano?

Um segundo aspecto desse diálogo me provoca a pensar sobre um dilema que parece relevante ao tema da participação infantil em contextos institucionais. Está relacionado ao

conflito de interesses entre adultos e crianças. Marilu brincava na terra porque gostava e porque as professoras permitiam. A brincadeira, no entanto, não era consentida por todos os adultos, era o que eu observava a partir das reuniões e das conversas com meus pares, conforme apresentado anteriormente. Também pude confirmar essa divergência em uma fala sutil de Carolina sobre a foto do parquinho:

Carolina: Eu fazia lama debaixo.
 Aline: Fazia lama debaixo do parquinho?
 Carolina: Fazia. Escondido.
 (Conversa, 24 de agosto de 2021)

Mais uma vez o fluxo dos acontecimentos do momento da conversa me fez deixar passar um relato que poderia ter sido melhor explorado. Me ocorreu, enquanto escrevia, que eu poderia ter feito mais perguntas sobre isso à Carolina. Contudo, penso que sua fala, ainda que breve, traz um indício das artimanhas que as crianças criam, apesar das imposições dos adultos, assim como as meninas que carregavam água nas bochechas. Carolina e as meninas deixam registrado, a propósito das brincadeiras na terra, um sinal de atenção, algo que me lembra uma passagem de Benjamin (1987, p. 142) "reze também pelo corcundinha".

O corcundinha é a figura enigmática que Benjamin (1987) apresenta ao final de suas memórias em "Rua de mão única". O personagem da canção *Das bucklichte Männlein*, que atrapalha todas as ações do eu lírico. O corcundinha quebra sua tigela, escarnece, come o mingau, mas no momento da oração, pede que a criança reze por ele também. "Aquele que é olhado pelo corcundinha não sabe prestar atenção", diz Benjamin (1987, p. 142) ao tratar do esquecimento, do "sem jeito", do imperfeito.

O corcundinha olha as crianças na escola, e elas nos ignoram em nossos desmandos. Se escondem debaixo dos escorregadores, enchem as bochechas de água e os bebedouros de terra, abrem as torneiras, escapam na corrida entre o refeitório e o banheiro. Às vezes é o corcundinha quem nos olha e nós nos esquecemos das crianças. Às vezes são as crianças o corcundinha, lembrando-nos da história dos vencidos, dos jogos de força, dos caminhos que não se dão em linha reta em direção ao progresso, mas dos tropeços que constituem a nossa humanidade.

3.2 A participação nos espaços "lá fora"

Há outra passagem com as crianças que reflete as relações de poder entre elas e os adultos na escola, que se deu no contexto dos passeios que fazíamos pelo *campus*. Aconteceu em 2018 com a turma Hareboobi. Um fato que me remete ao conto de Kafka (1965), *Diante da lei*. Um homem do campo pede para entrar na lei, mas há um guarda que não o autoriza. O

camponês espera e sempre que pergunta ao guarda se poderá fazê-lo, este lhe diz que será possível, mas não naquele momento. Assim o camponês espera por toda vida, mas o momento nunca chega. Vejamos a situação, narrada pela professora Fabiana, minha dupla em 2018, em um dos e-mails que trocamos sobre a pesquisa:

[...]o episódio da bola: sim, me lembro muito bem. Arthur era o craque da turma, né?! E sempre tava com a bola debaixo do braço à procura de um lugar pra jogar no pé. [...] Um dia, não me lembro exatamente como, a bola dele caiu no pomar, do outro lado do muro amarelo da escola. No final da aula ele pediu para eu ir lá, e eu disse que não dava, porque logo o pai ou a mãe dele chegaria. Sabe o que ele me disse? Pasme: "ah, não, meu pai sempre demora muito pra chegar, dá tempo da gente ir lá sem problema". Chocada, fiquei sem argumento [...] Chegando lá, o portão do Complexo (que dava entrada também para o pomar) estava fechado, e Arthur começou a criar estratégias (corporalmente falando) para entrar lá. Eis que chega um homem, com uma cara muito adulta (sim, uso o termo "adulta" aqui negativamente) e pergunta o que ele quer. Ele explica e o homem disse que, depois, levaria. Arthur perguntou "depois quando?", ele disse depois das aulas. De fato, os estudantes do ensino médio saem mais tarde que os da Educação Infantil, né? Arthur tentou de tudo, mas não conseguiu. Voltou chateadíssimo ao CREIR. Fiquei tocada, porque ele usou todos os argumentos (que eram muito bons) mas o homem parecia nem ouvir. Pouco tempo depois, vejo ele com a mãe, sorrindo e correndo, com a bola na mão! Sabe o que ele fez? Isso me contou a mãe: a mãe chegou para buscá-lo e ele disse "mãe, quero te mostrar um lugar na escola muito legal", foi no pomar e disse ao homem que tinha ido buscar a bola. O homem, parece, disse algo como "já te disse que ia levar depois", ao que ele retrucou dizendo "disse, mas esperei, você não levou, minha mãe chegou e eu quero minha bola, posso entrar e buscar" (e-mail de Fabiana, maio de 2022)

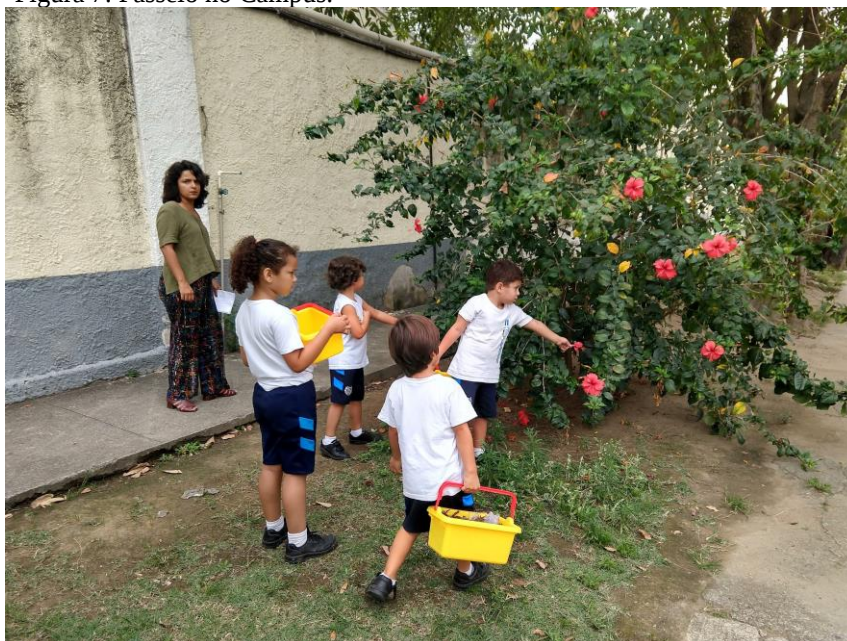
A figura do homem lembra o guarda da porta, do conto de Kafka, mas o herói da nossa história não morre vendo a porta ser fechada pelo guarda. Ele triunfa com as próprias estratégias. A teimosia é uma forma de participar. Há sempre um adulto com Arthur, a apoiá-lo ora Fabiana, ora sua mãe. O que nos provoca pensar sobre duas coisas: a primeira é o lugar de menoridade que nós, professoras e professores de crianças, compartilhamos com elas em determinadas circunstâncias. Nada que apague o fato de que nós pertencemos a uma geração privilegiada, a bem da verdade, ainda assim, um lampejo de semelhança.

A segunda é que a presença de um adulto responsivo, embora não seja capaz de proteger Arthur da injustiça, torna possível que ele esteja ali, numa determinada hora e lugar, para pôr em prática os seus artifícios naquele jogo de poder com o homem do portão. Arenhart (2016) alerta para a necessidade de um trabalho para articular certos dualismos – dentre eles, adultos e crianças, natureza e cultura, por exemplo – que são próprios da ciência moderna, e dificultam a análise da infância e das crianças na totalidade das relações que as produzem. É neste sentido, que tenciono a defesa de uma dialética da participação, algo sobre o que eu gostaria de ter tido mais tempo para elaborar, mas, que deixo aqui, como uma dessas portas que a pesquisa abre. Também encontrei em Tomás (2007) algumas pistas nessa direção: as relações verticais estão postas, mas a participação das crianças não se dá automaticamente se os adultos assumirem uma postura de ausência. A participação das crianças para a emancipação é um processo gradual,

que demanda o trabalho cuidadoso dos adultos, também.

Vejamos, agora, o que os passeios – ilustrado na figura 7 – nos permitiam como estratégia política de ocupação e o que as crianças se lembraram a respeito disso.

Figura 7: Passeio no Campus.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Tanto em 2018 com a turma Hareboobi, quanto em 2019 com a turma da Bruxa, tínhamos por costume passear pelo *campus*. Se a experiência do pátio, conforme exposto, é sair da sala e encontrar outras pessoas do CREIR, passear "lá fora" é sair do CREIR e encontrar outras pessoas do Colégio Pedro II, no *Campus* Realengo. Elenquei algumas imagens dos passeios "lá fora", começando pela turma Hareboobi. Ao observar a imagem, Bernardo se ateuve ao que o que o grupo parecia estar fazendo na fotografia e também compartilhou suas impressões sobre "sair da escola":

Bernardo: Essa daí é quando a gente saía da escola para ver algumas flores e pegar uns baldinhos e regar.

Aline: O que mais a gente fazia quando saía do CREIR?

Bernardo: A professora ficou com a gente e depois a gente achou um buquê de flores aí. Eu não tenho um buquê de flores aqui, mas tenho plantas.

Aline: O que você acha de sair do CREIR e passear pela escola?

Bernardo: Eu achei bonito se conectar com a natureza
(Conversa, 10 de janeiro de 2022)

Leo Gamer fofinho demonstrou estar emocionado ao observar a fotografia do passeio (Figura 7), comentando sobre a escola que, é tão grande, que "tem até uma rua":

Leo Gamer Fofinho: Meu deus, esse foi o passeio que a gente ficou andando pela escola inteira. Tem até uma rua lá.

Aline: A gente passeava muito, né? Tinha até um lugar que vocês chamavam de floresta assustadora. Você lembra?

Leo Gamer Fofinho: Sim! Ô tia, sabia que eu já fiz a história do lobo mau nesses lugares aí?

Aline: Eu me lembro. Foi o filme que a gente fez com a turma?

Leo Gamer Fofinho: Sim e a Carolina ainda está na minha turma.
(Conversa, 11 de agosto de 2021)

O *Campus Realengo* é a "escola inteira" para Leo Gamer Fofinho e a nossa intenção ao explorar com as crianças a escola "lá fora" era justamente de apresentar às crianças tudo o que faz parte da escola que é delas. O CREIR é uma escola inteira, dentro de outra escola inteira que é o Colégio Pedro II. A participação das crianças da Educação Infantil, dentro do Colégio Pedro II, pode se dar, entre outras estratégias, pela ocupação dos espaços? Leo Gamer Fofinho também recorda, a propósito dos passeios, o filme que fizemos e da colega de turma que segue com ele, no Ensino Fundamental. Carolina, por sua vez, ao observar a mesma fotografia (Figura 7), menciona outros espaços pelos quais costumávamos passar:

Carol: a gente está no pomar pegando flor.
 Aline: A gente costumava passear, lembra, Carol?
 Carol: A gente ia lá no... perto do... da parreira!
 Aline: Isso! Perto do auditório...
 Carol: Ficava cheio de uva.
 (Conversa, 24 de agosto de 2021)

As memórias das crianças puxavam o fio de Ariadne em nosso labirinto escola, de modo que, a partir de uma fotografia, outros acontecimentos e lugares foram emergindo, como o filme, o pomar, a parreira. Embora as conversas tenham acontecido individualmente, os fios dessas memórias se encontram aqui, na tessitura do texto. Quando apresentei a foto da floresta (Figura 8), lugar a respeito do qual Leo Gamer fofinho citou a gravação do filme, Carolina, ao observar essa fotografia, também rememorou o evento do filme:

Figura 8: A floresta que tem uma rua do lado.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Carolina: Eu lembro desse lugar, mas não me lembro o nome.

Aline: Do que você se lembra?

Carolina: A gente brincou aí mesmo debaixo da folha da bananeira e a gente fez um filme da chapeuzinho vermelho.

Aline: Como você participou desse filme?

Carol: Não participei, não.

(Conversa, 24 de agosto de 2021)

O jardim próximo ao conservatório de música com as bananeiras cujas folhas abrigaram em algum momento, tanto as crianças da turma da Bruxa quanto da turma Hareboobi era, para muitas delas, uma floresta – figura 8. Arthur, assim como Carolina, não se lembrou daquele lugar como uma floresta, mas trouxe outras recordações:

Arthur: Não lembro disso. Só lembro da folha. Nesse ano foi o ano que eu fui ver um teatro naquela parte lá do lado?

(Conversa, 13 de dezembro de 2021)

Arthur não se lembrou da floresta, mas do teatro, termo que usou para referir-se ao conservatório de música. Esse movimento de lembrar-se do que não está posto é um indício da experiência singular de cada criança, ao mesmo tempo, o fato de que todas se lembram à sua maneira do que foi esquecido por mim, enquanto selecionei as fotografias, também constitui alteridade da infância: a atenção aos esquecidos, às coisas escondidas. Arthur encontrou, debaixo da folha de bananeira, uma visita ao teatro. E me convocou a ajudá-lo: "foi o ano que eu fui ver um teatro"?

O jardim é uma floresta que fica perto de uma rua. O campus Realengo é uma escola que tem muitas ruas dentro e a referência à rua e aos carros que passam por elas também surgiu nos relatos de Mia e Marilu, ao observarem a Figura 8:

Marilu: Essa é a floresta, mas não é muito a floresta normal, porque passa carro, passa moto.

(Conversa, 27 de agosto de 2021)

Mia: Isso daí tá parecendo aquela estrada no meio, né? Que a gente andava, perto da floresta.

(Conversa, 27 de agosto de 2021)

O modo como cada um vive uma experiência é único, desse modo os relatos das crianças são singulares. É possível pensar na participação de crianças na escola a partir do modo como cada uma participa ou participou? Outro detalhe que gostaria de destacar diz respeito à forma como as crianças se colocam de modo coletivo, na terceira pessoa do plural para descrever a maioria dos eventos. Por mais que algumas vezes elas contassem sobre as lembranças e as impressões que eram singulares, elas também se colocavam no plural. "A gente brincou"; "a gente ia lá"; "a gente saía"; "a gente andou pela escola inteira". Carolina não gravou qualquer

cena do filme na floresta, mas refere-se àquela experiência de fazer um filme como algo que foi produzido por um grupo do qual ela fazia parte: "a gente fez um filme".

Figura 9: Casa da bruxa.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Em abril de 2022, depois de dois anos afastada da escola, por conta da pandemia e da licença para estudos, retomei minhas funções de professora com uma turma de crianças de cinco anos. Logo na segunda semana do ano letivo, um menino convidou a turma para visitar a "casa da bruxa" – figura 9. Também conhecida como "castelinho", a construção fica próxima às salas de aula do ensino médio. Uma casa velha, cujas portas e janelas de madeiras estão sempre fechadas. Na porta lateral, vê-se raramente algum servidor responsável pela manutenção dos jardins e pela limpeza daquela área. Em 2019, estive com uma turma de crianças de 3 a 4 anos que acreditava que o castelinho era a casa de uma bruxa.

Nos anos que se seguiram as atividades presenciais foram suspensas. Eu achava pouco provável que as crianças da turma de 2019 tivessem convivido com as crianças da turma do menino de 2022, portanto, eu imaginei que a casa da bruxa a que ele se referia, fosse algum outro lugar. O grupo se organizou para a visita. Avançamos em direção ao lado de fora, no caminho, encontrei Mário²⁶, um velho amigo que interrompeu o seu trabalho para cumprimentar-nos:

Sempre passeando com as crianças, né, professora? A minha sobrinha foi sorteada. Ela não ficou muito tempo aqui, por causa da pandemia. Já está lá (apontando para o prédio do primeiro segmento do Ensino Fundamental). A senhora sabe qual foi a primeira coisa que ela me perguntou quando chegou aqui? – "Tio, quando vão pintar a casa da bruxa?"

²⁶ Mário tem 65 anos, é auxiliar de serviços gerais, sempre educado e muito atencioso com as crianças. Autorizou que eu citasse essa passagem na pesquisa e disse que ficou contente por ser reconhecido. Mário representa a terceira geração, a dos idosos, deste círculo de interações das crianças na escola.

Nos encontramos muitas vezes em 2019. Ele estava sempre por perto da casa da bruxa, zelando pelo espaço e alimentando as narrativas das crianças. Quando elas perguntavam se ele havia encontrado a bruxa, dizia que ela não estava, mas que havia saído fazia pouco tempo. Em um de nossos encontros de 2019, ele contou sobre o seu desejo de que a sobrinha também pudesse estudar ali. Foi a nossa vez de dizer do sorteio e incentivá-lo a inscrevê-la. Agora ela era aluna do Colégio e, por causa dele, conhecia a casa da bruxa também.

Naquela manhã de 2022, tanto ele quanto o menino que nos conduzia a algum lugar que dizia ser a casa da bruxa, me fizeram reencontrar de um jeito inesperado o meu campo de pesquisa. Seguimos pelo caminho até que o garoto disparou, correndo em direção à velha casa e as crianças foram atrás. Eu me senti num limiar entre o passado e presente, deslocada por aquela estranha coincidência. Perguntei ao menino como ele conheceu a casa da Bruxa e ele explicou que a antiga professora o havia levado no ano anterior, então escrevi à professora, em busca de mais elementos sobre aquela história. Ela respondeu:

Em 2019 quando eu entrei na escola, eu acompanhava as aulas de educação física com o André, e ele tinha um movimento muito legal de explorar os outros espaços da escola, e aquilo era legal para as crianças e foi muito legal para mim, também porque eu estava entrando na escola e eu não conhecia o campus. Esse movimento acontecia nas aulas da manhã. Um dos lugares que ele levou pra conhecer foi aquela casa abandonada. Uma das crianças daquela turma falou que era a casa de uma bruxa. Eu acredito que essa história era compartilhada ali no espaço de convívio do brinquedão e do pátio azul. Acho que elas compartilhavam que existia uma casa da bruxa na escola e quando a gente saiu pra visitar esses espaços do campus, essas crianças por reconhecerem uma casa abandonada, acho que identificaram como a casa da bruxa das histórias que elas já tinham ouvido. [...] Com a pandemia, acabou a vivência nos espaços, mas as crianças traziam relatos, no remoto, sobre a casa da bruxa. Quando a gente vai para o semi presencial, uma das minhas duplas era Jéssica e nesse momento que a gente compartilhava a docência, eu sugeri pra gente conhecer o espaço fora do CREIR [...]. Um dos lugares que fomos foi a casa da bruxa, e aí, perguntando "quem será que mora aqui?", uma das crianças reconheceu aquele espaço como a casa de uma bruxa. Aí, sigo com a mediação "vamos bater na porta"; "vamos olhar pelo buraco!". Elas foram ali só uma vez e fiquei muito surpresa quando você e a Carol trouxeram que as crianças continuaram a lembrar da casa da bruxa e o lugar que elas foram. (Adriele, abril de 2022)

Não foi possível precisar se a casa da bruxa ficou conhecida por causa do André, que também era professor das crianças da turma da bruxa de 2019, se a menina que conhecia a casa da Bruxa pelo tio, no tempo em que passou pelo CREIR, compartilhou o que sabia sobre aquele lugar com a sua turma, se as crianças da turma 31 compartilhavam a história da bruxa nos espaços de convívio, como sugeriu Adriele, se a cultura traz elementos em comum que formam o imaginário das crianças, de modo que ao se depararem com uma construção mal conservada reconhecem a casa de uma bruxa, ou se todos esses fios de histórias se cruzam. O fato é que aquela casa não foi construída por adultos para ser uma casa de bruxa, mas há crianças, desde 2019 afirmando que ela é.

Essa experiência me motivou a revisitar os registros e dar início a etapa do trabalho

sobre a turma da bruxa. Comecei escrevendo um email para a professora Mariane, minha dupla da época, contando sobre o que havia acontecido e convidando ela a participar da pesquisa, com o que se lembrasse do começo, do meio, de qualquer tempo, porque a história não precisa ser contada de um jeito linear e qualquer fragmento dela contém algo de importância que pode e deve ser considerado. A seguir apresento um fragmento da sua mensagem de resposta:

[...] Bem, vou contar o que ficou resguardado pra mim dessa história. No ano de 2019 tínhamos um grupo de crianças muito curiosas e inventivas! Abro um parêntese para dizer que, talvez possa parecer um pouco redundante falar dessas características quando o assunto são crianças, mas penso que um lugar de escuta, de diálogo e que possibilita que as crianças criem e imaginem, faz uma diferença enorme. Pois bem, na minha lembrança, tudo começou pelos passeios no campus e a facilidade das crianças em criar narrativas para cada pequeno espaço que visitávamos. Lembro que elas observavam, com muita atenção os espaços e com aquele olhar bonito de descoberta e encantamento. Cada sala escura e frestas de portas eram terreno fértil para falas com ar de suspense. Acho que a bruxa chegou nesse contexto de passeios e conversas pelos caminhos. Lembro que enquanto caminhávamos as crianças relatavam tudo o que viam e davam sentidos para elemento como a caixa d'água suspensa, a caixa d'água no chão que recebia as folhas, a semente da árvore e logo enxergaram naquele cômodo abandonado a casa da bruxa - que analisando bem, não poderia ser outra coisa, né? Os passeios que fizemos pelo campus renderam boas conversas e das narrativas das crianças, lembro que fizemos uma proposta de projeção das fotos dos lugares que elas criaram histórias [...] Eu penso que ser, escutar e olhar permite o lugar do devaneio, da criação e da possibilidade de falar sem medo de errar [...]. Penso que o lugar da educação infantil é esse. Acredito que as crianças estão mais dispostas a devanear sem medo e quando estão em um espaço que acolhe e valida os seus pensamentos e argumentos, são potencializadas no terreno fértil da criação e invenção. Espero ter ajudado. Também sinto muita saudades de rir e devanear com você. Mande um beijo nas crianças da antiga 31 pra mim e diga que lembro de cada uma com muito carinho. (e-mail de Mariane, 2022)

Os passeios, conforme apresentei anteriormente, confirmam-se pela fala das professoras e das crianças como uma prática do CREIR. No início do ano de 2019 os passeios foram organizados por nós com a intenção de apresentar o espaço do Campus às crianças recém-chegadas do grupamento de três anos. Entretanto, a infância inaugura, faz acontecer o inesperado e foi assim que as crianças inverteram a ordem das coisas. Conforme o relato de Mariane, na medida em que caminhavam pelas ruas e contemplavam o espaço até então desconhecido, elas atribuíam a ele novos sentidos, compartilhando suas próprias explicações. A seguir – figura 10 – algumas imagens da época, que compuseram parte do portfólio da turma:

Figura 10: Espaços reinventados pelas crianças da turma da bruxa.



A torre da princesa



A casa do fantasma



Castelo da Rapunzel

Fonte: Portfólio digital da turma de 2019.

Os diálogos e as fotografias daquele passeio, que trago a pesquisa, foram registros que compartilhamos com as famílias nos portfólios das crianças e nos murais da escola em 2019. Pelas frestas da porta de madeira de um depósito abandonado, Marcelino avistou o chão repleto de folhas secas e alertou: – "tem uma bruxa lá!". O grupo reagiu aos gritos. Algumas crianças correram em direção à porta, enquanto outras preferiram se afastar. Adiante, no trajeto, avistaram uma chaminé de tijolos. Paulo tomou a dianteira e apresentou ao grupo aquele elemento da paisagem: – "Olha! Uma torre extragrande". Uma das companheiras do grupo se contrapôs:

Mia: Não, é um castelo!

Naomi: Um castelo de princesa! Ela está lá no alto!

Paulo: Mas, por que não tem porta? (portfólio da turma 31, 2019)

Ao passarem em frente a porta de vidro do conservatório de música, uma cortina mal colocada chamou a atenção de outras crianças que iniciaram um novo diálogo.

Paulo: um fantasma!

Hector: é a casa do fantasma!

Mia: Ele está dormindo. Olha lá o pano dele!

(portfólio da turma 31, 2019)

O restante do grupo se aproxima e todos contornam o conservatório, encontrando outra porta, por onde entram, um por um. Em meio às poltronas enfileiradas, contemplam o palco até que Marilu constata: – "É um cinema! É um cinema! Aqui tem um cinema! Está escuro!".

A casa da bruxa foi um desses espaços que chamou a atenção do grupo. Desde aquele dia, nossos planejamentos passaram a incluir com certa frequência, a pedido das crianças, as visitas à casa da bruxa. Pelo caminho, elas apontavam e narravam sobre as referências construídas por elas no percurso: o castelo, a torre, a casa do fantasma, o cinema. Na casa da

bruxa, algumas vezes encontramos cartas remetidas por ela à turma. As crianças respondiam com outras cartas. Também encontramos objetos e recebemos presentes, num movimento de trocas que se estendeu ao longo de um ano. Nos encontros da pesquisa, mesmo depois de tanto tempo, as crianças mostraram que ainda se lembravam dela. Quando perguntei a elas sobre a Bruxa, algumas contaram sobre o que recordavam:

Aline: Você lembra da história da Bruxa?

Marina: Sim.

Aline: Você participava na nossa turma da Bruxa?

Marina: Sim

Aline: O que você fazia?

Marina: brincava com meus amiguinhos.

Aline: Você se lembra da bruxa?

Marilu: Lembro, mas... Algumas pessoas fantasiadas de bruxa.

Aline: O que ela fazia?

Marilu: Nada.

Aline: E a gente, fazia o quê?

Marilu: Ué, ficava entregando carta.

(Conversa, 27 de agosto de 2021)

Aline: Você se lembra da história da bruxa?

Julia: Sim! Que a gente pegou a vassoura da bruxa e a gente devolveu a vassoura da bruxa.

(Conversa, 1º de outubro de 2021)

A brincadeira surge como uma forma de participação, dessa vez na fala de Marina. Marilu se lembrou das cartas que trocamos com a Bruxa. Também parecia importante, para ela, demonstrar que sabia que a bruxa era uma pessoa fantasiada. Julia se recordou do episódio do sumiço da vassoura, que as crianças encontraram na porta da casa da Bruxa e decidiram levar para brincar. Marcelino, por sua vez, mostrou, através do silêncio, que os detalhes nem sempre emergem das nossas memórias.

Aline: Você se lembra da Bruxa?

Marcelino: Sim!

Aline: do que você se lembra?

(Marcelino fica em silêncio)

Aline: Faz muito tempo, né?

Marcelino: Além de ter um aninho, agora eu estou com seis anos.

Aline: Ah, sim! Agora você tem seis anos, mas quando chegou lá na escola, você tinha três! Para te ajudar a lembrar de algumas coisas, eu separei fotografias. O que você acha? Você quer ver?

Marcelino: Quero! Quero!

(Conversa, 1º de outubro de 2021)

Diante do seu silêncio, tentei dizer a Marcelino que estava tudo bem não se lembrar de tudo, afinal, um grande intervalo de tempo entre os eventos e o presente, pode tornar mais difícil rememorar detalhes e ele pareceu concordar, dizendo que antes tinha uma idade e no momento da conversa, tinha outra. Arthur, da turma Hareboobi, também disse algo parecido, quando

referiu-se às memórias de quando esteve em outra turma: "– Eu também lembro da outra. Porque a outra [turma] eu estava mais velho e aí eu lembro mais". Nesse sentido, o nosso diálogo afirmou, para mim, a importância da técnica escolhida, com o uso das fotografias, que acrescentaram detalhes aos relatos das crianças.

Figura 11: Crianças avistam a casa da bruxa pela primeira vez.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Observando a imagem da turma em frente à casa da bruxa – Figura 11, Marcelino e Marina reconheceram o espaço: "– A casa da Bruxa!". Mía recordou que "– a gente estava lá fora. A gente foi andando por aquela linha, tinha uma casa, só que a gente não entrou". "Aquele linha" é um interdito. Só quem conhecia o contexto poderia entender. A linha era o quebra mola por onde as crianças se equilibravam, em fila, no caminho para a casa da Bruxa. Marilu também pontuou a grande frustração das crianças que queriam encontrar a bruxa pessoalmente: "– É onde que tem os adultos. Todo dia a bruxa não estava em casa", apesar disso, disse que tinha visto "o pé dela na escola". Julia, além de reconhecer o espaço, dizendo: "– Era aí!", fez planos. Prometeu: "– Quando eu for na escola de novo, eu vou aí, para ver a Bruxa. Vou levar ela no mercado Guanabara²⁷, para comprar poção e uma vassoura nova".

Caminhar pelo Colégio e ocupar outros espaços tornava possível os encontros com os adolescentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A casa da Bruxa era vizinha das salas de aula dos "grandes", como as crianças costumam chamá-los. Talvez por isso Marilu tenha se

²⁷ Casa Guanabara Comestíveis Ltda., grande rede de supermercado da cidade do Rio de Janeiro

referido ao espaço como "onde que tem os adultos". Nesses encontros, percebemos como a presença das crianças afetava "os grandes". As pessoas apontavam, cumprimentavam, acompanhavam o grupo, curiosas. Também nesses encontros ouvimos muitas vezes o termo "zerinho". Certa vez, um grupo de rapazes observava as crianças passando e um deles se dirigiu a mim, perguntando: " – É o zerinho, tia?". Em outra ocasião, me lembro de ouvir uma menina dizer, do alto das arquibancadas do complexo esportivo: " – Olha, que gracinha, as crianças do zerinho!". Vendas (2017, p. 74) analisa a história por trás desse termo:

No Colégio Pedro II há esse hábito de apelidar as etapas de ensino: Os Campi que atendem ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio são conhecidos como “Pedrão” e os campi do Ensino Fundamental I são chamados de “Pedrinho”. Logo, como se chamaria a Educação Infantil? O que é menor do que “Pedrinho”? Seria impossível qualquer mudança nos apelidos destas outras etapas, para uma nova estruturação, pois “Pedrinho” e “Pedrão” já são apelidos reconhecidos por décadas, estão na memória coletiva daquele grupo social. Então, tendo em vista que o Ensino Fundamental I se inicia no 1º ano, o que vem antes do número 1? É o zero! E assim ficou “zerinho”.

Oliveira (2017) põe em diálogo as perspectivas dos servidores, de fora do CREIR, que atribuem ao apelido "Zerinho" um significado carinhoso e dos servidores da Educação Infantil, que reconhecem nele um sentido pejorativo. Não gosto desse apelido, porque o zero não tem valor. Porque o não valor remete a invisibilidade. Talvez devêssemos perguntar às crianças o que pensam sobre isso. Parece que elas são imunes aos efeitos que esse apelido provoca em nós, professoras e professores do CREIR. Pelo menos nunca ouvi nenhuma delas se queixar a respeito. Talvez nem escutem, ou, simplesmente não se reconheçam nesse nome. Se o apelido é um estigma ou não, as crianças saem pelo campus deixando as suas marcas, invadindo as fronteiras inventadas pelos adultos e mostrando o que um monte de "zerinhos" são capazes de fazer.

Poderia escrever uma dissertação inteira só sobre as conversas que tivemos sobre a casa da Bruxa. Mas ainda tenho outra história para contar, por isso gostaria de tecer, agora, uma relação entre essa experiência das crianças com a dimensão social e política do espaço, a começar pelos estudos de Lopes (2018). Segundo o autor

falar em Geografia da Infância, ler a infância, tendo como viés de entrada esse encontro que o espaço geográfico permite, é, para além de um significativo encontro geracional, assumir as crianças com suas potenciais presenças e como sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo e que não estão fora da dimensão política, tanto simbólica quanto material das sociedades. (LOPES, 2018, p. 210)

Em estudo sobre a geografia da infância, as crianças e a cidade, Lopes (2018) aponta a necessidade de localizar as infâncias no tempo e no espaço, conectando as vivências infantis aos contextos culturais, considerando o papel da criança na produção do espaço e suas linguagens espaciais. Tendo em vista que essa produção se insere na dimensão política da sociedade, conforme afirma o autor, poderíamos dizer que a casa da bruxa, o pendurar-se no

escorregador, a brincadeira na terra, enquanto produção do espaço pelas crianças, constituem uma forma de participação? Encontrei outros estudos que contribuíram nessa reflexão.

Aitken (2014), analisando o direito das crianças à cidade e à cidadania, considera o espaço como um arauto e produto do político. Crianças e jovens são agentes políticos que criam, habitam e produzem espaços. Nesse sentido, o autor discorda que a cartografia sirva a um enquadramento de possibilidades, defendendo a sua libertação em direção a uma espacialidade material que é fluida e aberta a surpresas. Os eventos no espaço são imprevisíveis, tanto quanto as ações espaciais dos jovens e crianças, e se há flexibilidade dentro das estruturas espaciais, então ações e transformações são possíveis para melhorar suas vidas, conforme o excerto a seguir

Crianças e jovens são cheios de surpresas. Eles veem coisas em locais e ambientes que nós podemos ter esquecido de como ver, quanto mais compreender. Pode-se argumentar que eles possuem um senso inato de justiça e possuem a capacidade de perturbar a complacência dos adultos para com sistemas injustos. É minha convicção sincera de que é a partir desta percepção que lugares melhores e tempos esperançosos emergem. (AITKEN, 2014, p. 693)

As crianças do CREIR veem a casa de Bruxa onde nós não vemos. Fazem da lama um terreno fértil de criação onde nós vemos sujeira. Não sei se tenho acordo com um senso inato de justiça das crianças, mas percebo, que, por meio de suas experiências no espaço, fluidas e abertas a surpresa, elas constroem lugares melhores para elas dentro da escola. Segundo Sousa (2021), elas o fazem todos os dias. Sua pesquisa revela que um grupo de crianças no CREIR vivenciam o espaço de forma diferente dos adultos, tanto no que tange os ambientes comuns da escola quanto os espaços pensados e construídos para elas e que esses modos diferenciados não se tratam de “simples transgressões e ou meros desafios” (p. 261). A autora destaca, a partir de suas observações e de conversas com crianças, que elas constroem suas vivências espaciais trazendo suas experiências e construindo novas vivências, diariamente.

Massey (2013) argumenta que o modo como pensamos o espaço molda nossos entendimentos de mundo, nossas atitudes frente ao outro, nossa política. O espaço não é uma superfície lisa, ele é sócio político, uma dimensão do social. A autora utiliza narrativas sobre a invasão espanhola à cidade asteca de Tenochtitlán para desvelar a manobra dos colonizadores: esvaziar o espaço das histórias. Conceber o espaço como uma superfície dada leva a conceber outras culturas e povos como fenômenos que se dão sobre a superfície. Nesse sentido, a autora provoca a pensar o espaço como um encontro de histórias.

Em sua abordagem alternativa de espaço, a autora apresenta três proposições. A primeira é a de que o espaço é produto das inter relações, "sendo constituído através das interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno" (MASSEY, 2013, p. 29). O que permite

outras relações entre o espaço e a política, porque propõe um entendimento relacional do mundo e sugere uma política que responda a esse entendimento. Assim, as identidades se constituem junto com o espaço e são as relações através das quais essas identidades se constituem, um dos fundamentos do jogo político. Penso que, diante disso, as crianças constituem o espaço e elas mesmas nas suas interações, e que isso já as coloca no jogo político. Quando as crianças criam e compartilham sentidos, quando elas incomodam com a sua persistência, tudo isso é político.

A segunda proposição é de que o espaço abriga a multiplicidade, o que leva a um pensamento político que reconhece coexistência simultânea de outros, com suas próprias trajetórias e histórias com características distintas para contar. À luz dessa proposição, penso que as crianças fazem história nessa escola, essa história também faz o espaço, de um jeito que só elas poderiam fazer. Por fim, a terceira proposição afirma que o espaço é aberto porque está sempre em processo. Nesse sentido não existem descrições do mundo como ele é, mas como está sendo feito. Essa abertura é o que permite outro mundo, outro futuro. As crianças parecem especialistas nisso, porque nos provam, todos os dias, através de suas brincadeiras e invenções, outras experiências possíveis.

4. MEMÓRIAS DE UMA CIDADE INVENTADA: PARTICIPAÇÃO EM PERCURSOS PEDAGÓGICOS

Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados do que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica (BENJAMIN, 1985, p. 205). As histórias que trago não tratam de experiências autobiográficas, embora eu tenha participado delas junto com outras pessoas. Rememoramos juntos. Por isso acredito que a narrativa enseja inventar outros jeitos de começar.

Escolho a poesia "Uma didática da invenção", de Manoel de Barros (2011) como porta de entrada para contar essa última história, de uma cidade chamada Hareboobi. O poeta fala de um rio que passa por trás de uma casa, fazendo uma volta que forma uma imagem de "cobra de vidro mole". Um homem, ao passar, diz que a volta que o rio faz se chama enseada. A volta do rio pode ser vidro mole, e pode ser enseada, embora, segundo o poeta, a palavra enseada empobreça a imagem. Poderia começar dizendo que Hareboobi era uma cidade de papel e sucata, construída ao longo de 2018 por um grupo de crianças entre 4 e 5 anos, mas neste caso, temo que essas palavras empobreçam a imagem da cidade, como a enseada empobrece a imagem do rio.

Preferiria descrevê-la com riqueza de detalhes, a começar pela orla dourada da lagoa, onde vivia uma baleia. Por mais que a gente explicasse às crianças que as baleias eram criaturas do mar, em Hareboobi havia uma espécie rara que contrariava as explicações da biologia. No prolongamento da lagoa, de um lado emendava-se um campo de flores. No limite entre a lagoa e o perímetro urbano, havia um gramado.

Havia ruas, por onde passavam veículos, não muitos. Recordo apenas do “caminhão lixeiro” e um único carro de passeio, um “carro foguete”, que dispunha de rodas, mas voava na maior parte do tempo. Talvez a escassez de veículos particulares fosse devido ao excelente serviço de transporte coletivo ferroviário. Nunca ouvi menções aos valores da passagem. Talvez, além de coletivo, também fosse público. Havia prédios coloridos de médio porte. O edifício mais alto de todos era o prédio azul, de formato arredondado. Um lugar onde as pessoas podiam entrar quando perdiam coisas.

A única casa da cidade ficava destacada do centro, numa área em expansão, bem ao lado do vulcão. A arquitetura contemporânea com vista panorâmica foi inspirada em uma imagem de revista, era a casa onde vivia o maquinista Robin Hood, que tinha cem anos e não gostava de professoras. Mas o maquinista, assim como os demais moradores, chegou depois das casas. A força motriz da cidade era a sua própria construção pelas crianças, de modo que

Hareboobi fora, desde o início, um imenso canteiro de obras.

Toda história tem o seu começo. Qual é o mapa que a gente usa para buscar algum tesouro na memória? Eu tentei alguns desenhos, mas sempre me escapava alguma coisa. Recorri à minha parceira de trabalho da época, dessa vez, a amiga e professora Fabiana Martins, a quem escrevi alguns e-mails que foram gentilmente respondidos e que me ajudaram a recordar e assim contar detalhes dessa experiência compartilhada.

Eu me lembro de uma maquete. Uma réplica de engenho de cana de açúcar. Casinhas coloniais. Uma das famigeradas maquetes que vieram do ensino fundamental e seriam descartadas no lixo. Me lembro que por muitos dias as crianças brincaram com a maquete, mas ela sumiu. Não me lembro quando, nem como. Foi daí, me parece, que veio a ideia de construirmos uma cidade, mas eu não estava lá. A lembrança mais remota que eu tenho é de você me contando que as crianças começaram a construir uma cidade. E você, o que se lembra do começo? (e-mail de Aline, maio de 2021)

Não havia, inicialmente, a intenção de trazer essas mensagens à pesquisa, eu mesma não reconheci, a princípio, nesse movimento, uma técnica. Devo ao olhar preciso da minha orientadora esse reconhecimento e o incentivo de trazê-las, porque, de fato, constituíram parte da minha investigação, fora o fato de que eu não poderia reescrever as palavras de Fabiana, Mariane e Adriele. As mesmas palavras que de alguma maneira me mantiveram no caminho da pesquisa, eu busquei trazer ao texto, sem omitir-lhes a autoria.

Sei que você gosta da ideia de narrar, e te pergunto: Hariboobi existiu ou existe quando é narrado, a cada vez? Você me pergunta sobre o começo. Onde começa o começo? Sim, eu me lembro muito bem da primeira caixinha de gelatina, num monte de sucata, que tirei para uma criança pintar. Foi logo depois que a maquete sumiu. As crianças, você lembra, eram enlouquecidas por aquela maquete. Aquela mesma, que ia para o lixo. Nossa, aquela maquete rendeu taaantas brincadeiras, tretas e acordos, lembra? Ela foi se deteriorando, como tudo na vida. E sumiu. Senti profundamente quando as crianças reclamaram o sumiço da maquete. Foi um ímpeto: peguei aquela caixa verde velha que ficava embaixo da bancada, e revirei pra encontrar alguma sucata que pudesse servir. Aí, encontrei a primeira caixinha de gelatina. Levei ao pátio. E as crianças foram chegando e compondo. Tem uma coisa bonita nisso de começo: é que não é bem um início, mas um modo de colocar-se no mundo, com o outro, inteiramente, que faz com que algo surja. Naquele momento, no pátio, não imaginava nada: algumas sucatas, uns pincéis e umas (poucas) tintas. Nada mais. (e-mail de Fabiana, maio de 2021)

A maquete da fazenda colonial iria para o lixo, depois de serem expostas em um evento do Ensino Fundamental, mas foram resgatadas por outra professora do CREIR, que reconheceu naquelas réplicas os brinquedos que elas poderiam ser, indo ao encontro das mãos de crianças. A maquete, ao se deteriorar pela intensidade com que fora manipulada pelas crianças em suas brincadeiras, foi descartada. O fato dos restos do pequeno engenho colonial e suas casinhas de papelão terem desaparecido sem deixar rastros sugere que foram mãos adultas que os descartaram, talvez por causa da face que os produtos residuais voltam somente para as crianças, aquela que Benjamin (2002) narra em "Canteiro de obras".

Quando brincavam com a maquete do engenho, as crianças davam a ela outro sentido,

diferente daquele historicamente produzido pelos nossos colonizadores. Nas brincadeiras das crianças não se viam relações de exploração sobre pessoas escravizadas tais quais foram registradas na história brasileira. Passaram por ali toda sorte de personagens como heróis e dinossauros, protagonistas de outras histórias, pois, mais uma vez, como sugere Benjamin (2002) as crianças criam uma relação nova e incoerente com os materiais, formando seu próprio mundo de coisas.

A imagem da criança desordeira (BENJAMIN, 1987), que não conhece nada de permanente, que transforma gavetas em criptas e caçam borboletas, produz semelhança com aquelas que transformam lama em castelo e fazem conviver em harmonia dinossauros e super heróis em fazendas coloniais, ao mesmo tempo em que contrasta com a imagem do adulto que "põe em ordem", descarta aquilo que julga resíduo e aniquila a obra do pequeno mundo das crianças. Um gesto que revela o poder de uma geração sobre outra. No entanto, a origem de Hareboobi também permite refletir sobre outras relações possíveis.

Aquilo que viria a chamar-se Hareboobi é algo que surge, como Fabiana sugere, quando ela, adulta, e as crianças, se colocam inteiramente e juntas no espaço tempo daquela escola. Diante da ausência da maquete, reclamada pelas crianças, não é um novo brinquedo pensado para as crianças que preenche essa ausência, mas os detritos da caixa de sucata, aqueles materiais pelos quais as crianças "sentem-se irresistivelmente atraídas", postos como um convite a alguma coisa inimaginada, algo que surge e que toma forma ao passo e não a priori, de modo que a "própria atividade - com tudo aquilo que nela é requisito e instrumento - encontre por si mesma o caminho até elas" (BENJAMIN, 2002, p. 104).

O caminho até elas assume percursos distintos e não as alcança ao mesmo tempo, nem da mesma forma. Nesse caminho, as sucatas coloridas, criadas pelo primeiro grupo com Fabiana, no pátio da escola, seriam as primeiras construções de uma cidade, apoiadas numa folha de papel panamá²⁸. Quando reunimos a turma para uma conversa a respeito do plano em andamento, Lucas sugeriu que a cidade seria italiana, porque, segundo ele, na Itália "tem bastante comida". As crianças não criam suas culturas a partir do nada, elas estão inseridas em uma cultura, sobre isso temos acordo nos estudos da sociologia da infância. O interesse de Lucas pela Itália tinha a ver, segundo ele, com a música *Bella Ciao*, tema de abertura da série de televisão *La Casa de Papel*²⁹, que costumava ouvir com sua irmã. O grupo não se opôs à ideia de Lucas, assim houve consenso de que a cidade seria italiana.

²⁸ Papel cartão rígido e liso, utilizado em artesanato.

²⁹ Série televisiva adquirida pela Netflix, provedora de filmes e séries via streaming, criada por Álex Pina e dirigida por Jesús Colmenar, Koldo Serra, Álex Rodrigo e Javier Quintas.

Perguntamos às crianças presentes naquela reunião sobre qual seria o nome da cidade. Lucas sugeriu o nome *Buongiorno*, que ele disse que significava "bom dia". Outro menino sugeriu que a cidade se chamasse *Pati*, uma palavra que segundo ele também era de origem italiana. Prosseguindo em defesa da sua ideia, o menino disse ao grupo que Pati significava pátio em português e explicou que escolheu aquele nome porque o pátio era seu lugar preferido na escola. Foi Carolina quem resolveu o dilema, quando disse que a cidade poderia se chamar "Rarebubi".

Rarebubi foi a forma como a menina pronunciou a palavra que as crianças acolheram por unanimidade. Houve uma votação, recurso que buscamos ensinar às crianças como meio democrático de conduzir decisões coletivas. Naquela circunstância da escolha do nome por votação a democracia era muito mais uma questão nossa, enquanto professoras, do que das crianças, porque mesmo os demais proponentes cederam ao chamado de Rarebubi que, diferente das outras palavras, ninguém sabia a origem, nem o significado, nem foi preciso argumentar sobre esses aspectos.

Não ocorreu na época investigar essa questão. Também não nos ocorreu perguntar às crianças como poderíamos escrever "Rarebubi". Nem eu nem Fabiana nos lembramos de quem foi a iniciativa de escrever "Hareboobi" assim, com "H" e duas letras "o". O papel de escriba assumido por nós, adultas, implicou essa escolha. Uma escolha que, hoje, eu penso, poderia ter sido compartilhada com as crianças. No contexto da pesquisa foi possível revisitar esse evento com Carolina:

Aline: Uma coisa que fiquei me perguntando foi "gente o que significa Hareboobi?"
 E tu, sabe o que significa?
 Carolina: Não. Eu só falei o nome.
 Aline: Eu acho isso muito legal, porque penso que você inventou uma palavra.
 (Conversa, 24 de agosto de 2021)

Quando as crianças precisam de palavras, elas inventam. Hareboobi é um nome inventado. Não carecia de significado ou explicações. contei a Carolina o que veio depois: a gente falava de Hareboobi nas reuniões de docentes, as crianças falavam de Hareboobi pelo pátio. A palavra foi circulando e hoje, no CREIR, Hareboobi é um adjetivo. Diz-se que é Hareboobi qualquer coisa, pessoa, ou situação inusitada, diferente, que não se encaixa em nenhum padrão. Hareboobi é uma metáfora, porque qualifica qualquer coisa por uma comparação ao lugar onde tudo é possível.

Perguntei a Gamer Fofinho se ele lembrava de Hareboobi. Ele respondeu:

Gamer Fofinho: Tinha um vulcão e ele explodiu. Também tinha uma cidade e no meio da cidade tinha um vulcão. E também foi a gente que fez.

Aline: Eu pesquiso sobre participação. Você sabe o que é participação?

Gamer Fofinho: É que outras pessoas também participam.

Aline: Você participava de Hareboobi?

Gamer Fofinho: Aham, com certeza! Como eu sei de Hareboobi se eu não participei lá?

(Conversa, 11 de agosto de 2021)

Durante as conversas que tive com as crianças, por muitas vezes era eu quem perguntava. Outras vezes, elas me faziam perguntas também, como essa que Gamer Fofinho me devolveu. "Como eu sei de Hareboobi se eu não participei lá"? Uma provocação daquelas que exige uma pausa para as palavras assentarem na cabeça da gente, porque de imediato essa pergunta agitou os meus pensamentos. Talvez ele quisesse dizer que a gente não sabe contar sobre aquilo que não participou.

Voltando a essa parte da conversa, na fase da escrita do texto, fiquei pensando na relação entre a memória e a participação de crianças. Não encontrei um texto ou uma pesquisa que me ajudasse a elaborar melhor essa relação. Talvez essa seja mais uma dentre as muitas portas que a pesquisa abre. Uma pergunta que fica para depois, quando o texto ganha o mundo e outras interpretações, ou inspira um novo estudo. Por ora, eu interpretei a pergunta do Gamer fofinho como um sinal de que é possível pensar a participação rememorando, contando sobre experiências vividas. Quando fazemos parte, produzimos e compartilhamos sentidos, construímos a nossa identidade e o espaço, fazemos história na medida mesma em que nos fazemos. Fazer parte é, em si, uma experiência. E as experiências produzem memória. A memória de uma experiência pode ser uma memória de participação.

Carolina, antes de ver a cidade nas fotografias, compartilhou suas memórias: "– Eu lembro que tinha várias casinhas de papel, árvore de papel e papelão. Só isso que eu lembro". Arthur disse que não se lembrava muito bem da maquete, mas queria vê-la. Durante a conversa, me interrompeu para perguntar: "– E o projeto? Aquela maquete?". Gamer Fofinho, também: "– Tem uma foto de Hareboobi toda pronta?" – Figura 12.

Figura 12: A cidade de Hareboobi.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Carolina: é a cidade de Hareboobi!
(Conversa, 24 de agosto de 2021)

Lucas: Não tô me lembrando. (pausa). Eu acho que é Hareboobi.

Aline: Sim.
(Conversa, 14 de agosto de 2021)

Bernardo: Esse aí eu me lembro, eu me lembro! Quando a gente fez a nossa própria rua! A gente botava as placas, fazia casas, palito de picolé como a estrada. Aí depois a gente botou tudinho, as lojas. E a gente botou as linhas de pipa como fio.
(Bernardo lê a placa de sinalização "atenção")

Aline: as placas estão indicando obras. Quem estava fazendo obra aí?

Bernardo: Todos nós estávamos fazendo obra. A gente estava fazendo a nossa cidade. A gente botou as árvores e as linhas de pipa no fio!
(Conversa, 10 de janeiro de 2022)

Carolina e Lucas reconheceram a imagem da cidade. Bernardo não se lembrava do nome da cidade, mas deu detalhes sobre o processo de construção. Novamente um relato que apresenta a cidade com um projeto coletivo: "– Todos nós estávamos fazendo a obra. A gente estava fazendo a nossa cidade". Assim como Carolina, apesar de não ter participado do filme da chapeuzinho vermelho atuando na cena que viu na fotografia, sabia contar sobre o projeto do qual fez parte com sua turma, Bernardo também não construiu tudo o que via na foto, mas compartilhava tudo o que a imagem lhe trazia à memória. Os fios, as placas, as ruas, a estrada de ferro feita com palitos de picolé. O mesmo foi possível observar no vídeo de 2018, em que dois meninos conversavam comigo sobre a cidade. Na época, registramos os relatos das crianças para documentar os processos vividos por elas:

Aline: O que vocês estão construindo lá na sala de artes?

Menino do trem: Uma cidade italiana com um trem.
 Aline: Qual é o nome dessa cidade?
 Menino do trem: Hareboobi.
 Aline: O que mais tem nessa cidade?
 Gamer Fofinho: escola
 Menino do trem: Tem poste, tem trilho, parque
 Gamer Fofinho: escola e prefeitura
 Menino do trem: Não tem, não.
 Aline: Quem mora lá?
 Menino do trem: pessoas e crianças.
 Aline: Gamer Fofinho, eu soube que você está construindo um zoológico.
 Menino do trem: De animais assustadores! Disso eu tenho medo...
 Aline: Mas somos nós quem vamos construir, então vai dar tudo certo.
 Gamer Fofinho: Eu sou corajoso.
 Menino do trem: Eu sou "mata bichos". Mato baratas e formigas. Zumbi, não.
 Gamer Fofinho: Zumbi é um bicho assustador.
 Aline: Vai ter zumbi nesse zoológico?
 Menino do trem: eu acho que vai ter.
 (Registro audiovisual, junho de 2018)

O menino do trem é uma das crianças que não quis participar da pesquisa conversando sobre o projeto. O trem era seu maior interesse, apesar disso, sabia contar sobre o projeto do colega, o "zoológico dos animais assustadores" e sobre tudo o que havia na cidade, mesmo sem ter participado de todos os processos. Ele desenhou os trilhos num papel para mostrar o que gostaria de construir. Na época, dizia que seu sonho era roubar os trilhos da estação de Realengo³⁰. Certa vez tentamos convencê-lo a desistir da ideia, porque sem os trilhos, muitas crianças e professoras não conseguiriam chegar até a escola, inclusive ele. Perspicaz, o menino do trem respondeu que levaria apenas os trilhos da linha expressa, assim ainda poderíamos utilizar o trem parador.

Eu trago essa história por duas razões. A primeira para mostrar que os trilhos de Hareboobi partiram do interesse de uma criança e que esses interesses e as suas criações, reitero, não nascem do nada, estão ancorados na cultura e na sociedade em que as crianças nascem e da qual fazem parte. A segunda razão é para que esse menino, caso um dia venha a encontrar esse texto, possa ler a história e se reconhecer. Se eu tivesse a chance, teria lhe perguntado porque dizia que a cidade era habitada por "pessoas e crianças", como se as crianças e as pessoas pertencessem a categorias diferentes. Essa escolha de palavras, pelo menino, guarda alguma relação com a minha escolha, quando contei às crianças que "as pessoas" estavam conversando sobre os rumos da escola na pandemia, referindo-me aos adultos? Essa é mais uma pergunta que fica, como uma porta aberta.

Há muitas coisas para contar sobre Hareboobi. Felizmente a nossa cidade foi tema de

³⁰ Estação Ferroviária do ramal de Santa Cruz da SuperVia (empresa que opera o serviço de trens urbanos), localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, precisamente no bairro onde está localizado o CREIR e onde embarcam e desembarcam, diariamente, muitos de seus estudantes.

artigos³¹ e também inspirou uma tese³². É possível acessar um registro do projeto Hareboobi disponível no blog do CREIR³³. Mas a curadoria deste registro de projeto é marcada pelas escolhas do que nós, professoras, desejamos dar a ver. A oportunidade de conversar com as crianças sobre a cidade, no contexto da pesquisa, me permitiu notar que, para elas, algumas experiências são mais emblemáticas. Esse foi o critério que escolhi para o recorte das duas histórias a seguir: do trem e do vulcão – Figuras 13 e 14, na sequência.

Figura 13: O trem.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Aline: Isso que vocês estão olhando, sabe o que é?

Lucas: É o trilho do trem.

Aline: Você se lembra o que aconteceu com esse trem?

Lucas: O trem não cabia nesse túnel.

(Conversa, 14 de agosto de 2021)

Bernardo: Esse daí eu lembro, eu lembro bem. Esse é fácil. Esse daí é quando a gente fez algumas caixas plásticas, e o túnel não dava pra passar.

Aline: Você sabe que eu falei com outros colegas da turma e essa história do trem, todo mundo lembra? Do túnel que o trem não passava. Como a gente resolveu?

Bernardo: A gente tinha que fazer um túnel maior para o trem passar.

(Conversa, 10 de janeiro de 2022)

Carol: Eu estava ajudando a fazer o trem.

(Conversa, 24 de agosto de 2021)

Arthur: O trem! Eu lembro da gente desmontando o trem. Esse era o túnel, na frente do trem?

Aline: Sim.

³¹ Santos et al. (2019) disponível em <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2200>.

³² Camões (2019)

³³ <http://www.cp2.g12.br/blog/creir/files/2019/05/Projeto-T-45.pdf>

Arthur: Ele era pequeno! Não acredito que achei que era grande.
(Conversa, 13 de dezembro de 2021)

Gamer Fofinho: É a gente fazendo o trem da cidade de Hareboobi.

Aline: Você lembra da história desse trem?

Gamer Fofinho: Eu não lembro, mas só que foi muito legal construir a cidade de Hareboobi.

(Conversa, 11 de agosto de 2021)

Leo Gamer Fofinho pareceu justificar-se pelo seu esquecimento. Como se, apesar de não lembrar da história do trem, precisasse me dizer que achava a construção da cidade legal, de modo geral. Um gesto que mostra o quanto estamos implicados uns com os outros, pesquisadores e sujeitos, na pesquisa. Conteí a ele a história. Disse que Carolina, o menino do trem, a menina que adorava o Lucas Neto e a menina que tem irmãs gêmeas participaram da primeira versão do trem de Hareboobi usando uma caixa de suco. O menino do trem explicou que uma caixa não era o bastante, porque os trens tem muitos vagões, então ajudamos a recortar a caixa em várias partes. Carolina escolheu as cores. Depois de pintadas, surgiu uma questão, que o menino do trem descreveu assim:

Menino do trem: O trem não andou porque os vagões tem que ficar engatados. A gente usou uma linha e um negócio de costurar e juntou. (Caderno de registros, junho de 2018)

Lucas e seu fiel companheiro, que vou chamar de o "menino que trolava as pessoas" – porque era assim que ele mesmo definia o seu jeito de ser – engajaram-se na construção de um túnel na linha férrea. Quando o trem e o túnel finalmente se encontraram, perceberam que o trem não passava. Me lembro de ouvir uma criança sugerir que o trem fosse voando pelos ares, por cima do túnel, mas os idealizadores da obra estavam mais interessados nos problemas da engenharia.

Pensávamos, eu e Fabiana, que um outro túnel fosse a solução mais prática, mas não dissemos nada. Ao invés disso eles decidiram construir um outro trem. E começaram tudo outra vez. Outras crianças foram compondo o trabalho, levaram dias colando blocos de madeira, também colaram nos blocos umas bolinhas de acrílico que serviram de rodas. Depois perceberam que não serviam, porque daquela maneira não giravam, então removeram todas. Por isso Arthur se lembra de desmontá-lo. Pediram nossa ajuda, porque queriam que as rodas se movessem, então inventamos eixos usando arame e tampinhas de garrafa. Agora penso nas palavras da Fabiana. "Começo é um jeito de se colocar no mundo com o outro que faz com que algo surja". Parecia que o tempo não importava, o que movia aquelas crianças era o desejo do começo.

É importante frisar que a construção da cidade não seguia, necessariamente, um planejamento ordenado de ações. Trabalhávamos a maioria das vezes na sala de artes, onde

havia espaço para guardar a cidade e contávamos com a parceria da professora Camila, que trazia novos materiais, técnicas e ideias. Eventualmente, quando as crianças manifestavam o desejo de novas construções, trazíamos a cidade para a sala da turma. Havia espaço para os projetos coletivos em pequenos grupos, como o trem, projetos individuais como o do menino que fez um "carro foguete" e preferia brincar com ele na cidade ao invés de construir outras coisas. Havia aqueles que circulavam, aqui e ali, por cima dos bancos, das mesas, parecendo escapar da cidade e das nossas vistas, como o Bernardo. Contudo, ele se recorda dos detalhes do trem, do túnel, da solução pensada pelos colegas e conta sobre a cidade que também era sua, um indício interessante de que cada um participa à sua maneira.

Enquanto a imagem da cidade era projetada (Figura 12), Gamer Fofinho procurava o charmariz de Hareboobi, seu ponto turístico mais visitado, o vulcão.

Gamer Fofinho (olhando a Figura 12): Eu não tô conseguindo ver o vulcão. Ah! É porque a gente ainda estava construindo e por isso ainda não dá para ver o vulcão?

Aline: A gente ainda não tinha pensado em colocar um vulcão. Mas havia outras coisas, você consegue identificar?

Gamer Fofinho: Aham, mas só que eu não consigo me lembrar de quem deu a ideia de colocar um vulcão.

(Conversa, 11 de agosto de 2021)

Gamer Fofinho apresenta em sua fala uma ideia que representa esse projeto de cidade, o seu não acabamento. Hareboobi estava sempre em processo de construção. Projetando a fotografia de Hareboobi (Figura 12), enquanto conversávamos, ainda que eu insistisse, dizendo que havia outras coisas para olhar, era sobre a origem do vulcão que ele queria se lembrar. Então eu contei a ele que certa vez, quando o grupo decidiu que a cidade era italiana, a professora Camila apresentou alguns vídeos de imagens aéreas da Itália. Em um daqueles vídeos havia um vulcão, e foi nesse dia que a gente decidiu fazer um vulcão para nossa cidade, mas eu não me lembrava o nome de quem deu a ideia primeiro. Busquei os registros de 2018 para resgatar alguns diálogos da época.

Aline: Vocês não acham perigoso colocar um vulcão no centro da cidade?

Gamer fofinho: O vulcão entra em erupção e a lava mata as pessoas.

Menino do trem: Pode colocar uma grade para as pessoas olharem o vulcão.

Lucas: Mas a lava pode sair pelo buraco (da grade).

Bernardo: O vulcão não vai entrar em erupção!

Aline: O vulcão pode estar adormecido. É um estado latente. Ele está lá, mas não entra em erupção. Isso é possível.

(O grupo começa a gritar, manifestando insatisfação)

Lucas: A gente pode colocar uma parede de ferro.

Menino do trem: as pessoas também podem ir ao médico!

(Caderno de registro, 2018)

O adulto alerta para os perigos, as crianças constroem alternativas impensadas, como os

gêmeos ibeji na luta contra Icó. "Colocar uma grade para as pessoas olharem". E se a lava sair pelo buraco, coloca-se uma parede de ferro, contanto que se possa ver o mistério de perto. Parecia que elas enxergavam, naquele fenômeno da natureza, o extraordinário, para além dos riscos. Mas as vozes das crianças não formam um unívoco. Também há entre elas os conflitos de interesses, como a voz que irrompe o consenso para dizer que não haveria erupção. Em cada situação elas resolvem essas disputas de uma forma, que não reproduz necessariamente as estratégias adultas. No caso do vulcão, por exemplo, não houve um plebiscito para resolver se haveria erupção ou não, só os gritos e a resistência da maioria que era a favor, contra um.

Figura 14: O vulcão.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Aline: Sabe o que é isso em que você está colocando a mão?

Carolina: É o vulcão.

Aline: Do que você lembra?

Carolina: Ele saía lava de mentira.

(Conversa, 24 de agosto de 2021)

Bernardo: Fácil! Vulcão. Botamos óleo dentro. Esse vulcão é quando a gente fez uma massinha dura. A gente botou na água, botou o azul com o vermelho, pra fazer assim o vulcão, como meu desenho favorito, do *Shark boy* e *Lava girl*³⁴.

Aline: Por que a gente fez o vulcão?

Bernardo: A gente usava o vulcão para brincar de cientistas e para botar aí dentro o óleo. A gente brincava muito.

(Conversa, 10 de janeiro de 2022)

³⁴ Filme norte americano de ação e aventura escrito e dirigido por Robert Rodriguez e distribuído pela produtora cinematográfica Columbia Pictures.

Com uma mistura de vinagre e bicarbonato de sódio, o vulcão de Hareboobi entrou em erupção muitas vezes. Todo mundo pôde ver. Primeiro as crianças da turma, mais tarde, quando a notícia se espalhou pela escola, abrimos as portas e então as crianças de outras turmas e as famílias também puderam participar da brincadeira que Bernardo e Carolina recordaram. A fala de Bernardo também traz as referências da cultura produzida para as crianças, um filme cujos heróis, uma menina vulcânica capaz de lançar chamas e um menino criado por tubarões, são salvos graças ao poder da imaginação de uma criança. A mesma imagem despertou outras lembranças em Arthur e Lucas, conforme os relatos a seguir:

Arthur: Esse daí era o vulcão.

Aline: Lembra do vulcão?

Arthur: Tinha um vulcão e eu me lembro da personagem de Hareboobi. Era amarela.

Aline: A Estefany.

Arthur: Ela foi um dia pra escola.

(Conversa, 13 de dezembro de 2021)

Lucas: Esse era o vulcão, que era onde os meus bonecos moravam.

Aline: isso!

(Conversa, 14 de agosto de 2021)

As memórias sobre o vulcão levaram Lucas e Arthur aos habitantes da cidade. Eu costumo pensar que éramos nós os habitantes de Hareboobi, e ainda somos, a cada vez que nos recordamos dela. Acontece que uma brincadeira inventada pelas estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que nos acompanhavam naquele ano, provocou as crianças a construírem personagens. Lívia fez uma boneca de papelão, deu a ela o nome Estefany e a colocou no centro de Hareboobi. Fez uma fotografia da boneca na cidade e deixou o retrato na sala da turma, junto com uma carta. A gente achava que elas ficariam empolgadas com a nova visitante, mas depois que as estudantes leram a carta, as crianças interpretaram a visita como a invasão de uma vilã que queria destruir tudo. Foi nesse contexto que outros personagens nasceram, inventados pelas crianças. Lucas criou dois bandidos, Rique e Raque que, segundo ele, viviam no vulcão e também tinham um plano de roubar a cidade.

Buscando outros registros de 2018 sobre a visita de Estefany, encontrei um vídeo de uma roda de conversa, que a gente costumava chamar de reunião, em que eu acreditava que estava escrevendo uma carta junto com as crianças, mas o distanciamento me fez perceber que, na verdade eu tentava convencê-las a escreverem uma carta para a personagem. Os diálogos que seguem foram transcritos desse vídeo:

Bernardo: Aline, podemos ir pra informática logo?

Aline: Vamos terminar nossa conversa para combinar o que vai ser feito. Eu estou falando pra vocês que a Estefany veio da cidade do Pará. Vocês não disseram que queriam convidar a Estefany para conhecer Hareboobi e as pessoas?
 Menino que trolava as pessoas: Mas a gente não acha ela...
 Aline: Eu pensei em ir até o Pará procurar a Estefany, o que vocês acham?
 Crianças respondem em coro: SIM!
 Aline: Mas eu preciso que vocês escrevam uma carta para ela. O que vocês querem escrever para ela?
 Arthur: Eu quero escrever Arthur e duas espadas.
 Bernardo: Eu quero escrever Bernardo.
 Aline: Mas se eu chegar com uma carta escrita assim “Arthur e duas espadas” não sei se ela vai entender que é um convite.
 Bernardo: E eu? Você não falou meu nome.
 Aline: Você também vai escrever. O que podemos escrever?
 Menino do trem: Nada.
 Aline: Então tudo bem, não preciso ir até lá procurar a Estefany.
 Bernardo: Você arruinou a vida da 45. Você arruinou a escola da 45.
 Menino do trem: Mas ela não fez nada, não.
 Bernardo: Eu estou falando com a Aline.
 Aline: Eu arruinei?
 Bernardo: Agora você não vai participar dessa escola!
 Aline: O que foi que eu fiz?
 Menino que trolava: Destruíu a escola.
 Menino do trem: Com um martelo.
 Bernardo: Você bateu um martelo gigante.
 Aline: Vou precisar de um advogado.
 Menino do trem: a escola vai pegar fogo!
 Crianças começam a falar ao mesmo tempo.
 Menino do trem (grita): Deixa eu falar!
 (Registro audiovisual, novembro de 2018)

Na roda, tendo em vista um objetivo determinado, de escrever a carta, eu ignorei os apelos de Bernardo, que desde o início gostaria de estar na sala de informática, algo que remete às críticas das crianças à roda, apresentadas na tese de Barros (2020). Contudo, refletindo sobre este meu diálogo com os meninos, percebo que as crianças provocam oscilações, mesmo em situações de silenciamento, sobretudo quando se unem. No limite, quando Bernardo não encontra escuta, inverte o jogo e mobiliza as crianças ao me acusar de destruir a escola e a vida da turma. Retira, verbalmente, o meu direito de participar. Em seguida o retira na prática, porque os meninos vão acrescentando elementos à acusação de Bernardo contra mim, fortalecendo seu movimento. Uma agitação coletiva se instaura de modo que, eu não consigo mais me fazer escutar. De fato, ninguém mais se escuta. Então o menino do trem lança mão de uma outra estratégia: o grito.

A essa altura é possível que alguém se questione: ora, mas as crianças se engajaram no movimento de Bernardo deliberadamente para fortalecer o seu ato de enfrentamento? Eu defendo que esse tipo de questionamento traz oculta a ideia de que as crianças só participam quando conseguem reproduzir os comportamentos adultos que consideramos válidos. Poderíamos, ainda, questionar se é razoável que o grito seja considerado como um recurso que

torna possível a participação. Mas, em situações de opressão, rebelar-se não constitui uma estratégia política para garantir influência? Novamente, a fala de Bernardo urge: quando a situação exige, "a gente tem que lutar".

O inesperado

Eu me preparei para ouvir as crianças falando das imagens, mas as fotografias não faziam com que as crianças lembrassem apenas do que estavam vendo. Às vezes elas lembravam daquilo que estavam observando, outras vezes não se lembravam, e perguntavam a mim. Houve vezes em que inventaram outras histórias, e também inventaram jeitos de participar da pesquisa, me levando a situações inusitadas, como Gamer fofinho e sua habilidade de pesquisa. De volta à cena do Gamer Fofinho, comigo, observando a fotografia da cidade (Figura 12), depois de ouvir a história das origens do nosso vulcão, quis saber outras coisas a respeito do vulcão "real" que inspirou a nossa criação:

Gamer Fofinho: Qual é o nome do vulcão?

Aline: o nome do vulcão foi ideia sua.

Gamer Fofinho: Não! O nome do vulcão real que a gente viu.

Aline: Vesúvio.

Gamer Fofinho: Ah! Vesúvio. Vou até pesquisar pelo *Google*³⁵. Eu até encontrei, vou te mandar um link e vai aparecer um monte de imagem legal. Pronto. Já mandei o link. Eu copiei do *Google*. Fica olhando.

Aline: Tô vendo aqui. Impressionante.´

Gamer Fofinho: Tá vendo ele entrando em Erupção?

(Conversa, 11 de agosto de 2021)

No momento do encontro, essas situações inusitadas me fizeram acreditar por algum instante que eu iria me perder do meu foco. E eu acho que me perdi algumas vezes, mas, nas palavras de Benjamin (1987, p. 73) "saber orientar-se numa cidade não significa muito". Acolher o inesperado em pesquisa com crianças faz parte do método.

Do mesmo modo, Arthur participou e me ensinou, de modo inesperado, me ajudando a resolver questões com o aplicativo virtual escolhido para o encontro, no momento em que eu tentava projetar as fotografias:

Aline: Eu vou apresentar para você e você me diz se está vendo. Eu ainda estou aprendendo a mexer nessas coisas.

Arthur: É celular, computador ou tablet que você está usando?

Aline: Eu estou usando um computador.

Arthur: Então aparece naqueles três pontinhos em pé. Você clica e vai aparecer um quadrado que tem uma seta para cima. Só você clicar...

Aline: Isso mesmo, Arthur. Um quadrado com uma seta para cima aí aparece assim "apresentar agora". Você é muito esperto. Obrigada.

(Conversa, 13 de dezembro de 2021)

³⁵ Empresa multinacional americana de serviço online e software.

A relação geracional dada na pesquisa inverteu a regra, me tornando eu, a adulta pesquisadora, alguém que passou a ser ensinada pelas crianças. Algo próximo de uma relação mais horizontal, que a participação nos pede. Arthur também brincou com as falhas dos recursos tecnológicos. Os fundos de tela que podemos projetar nessas salas de reunião virtuais oscilam, conforme nos movimentamos. Quando o fundo assume o primeiro plano, oculta parte da nossa imagem. Tanto ele quanto Julia brincaram de se esconder com esse *bug*.

Arthur: E o projeto? aquela maquete?

Aline: Tô chegando lá.

Michele (mãe do Arthur): Cadê você ali?

Arthur: Tô aqui, mãe.

Michele: Não. Na sua projeção. O Arthur está sumindo, está vendo o Arthur sumindo, Aline?

Arthur: É porque o fundo faz a gente desaparecer tipo, a posição. Assim eu apareço. Oh! Sumi. Vou virar a capa do Harry Potter, que ele ganhou no natal, no primeiro filme.

(Conversa, 13 de dezembro de 2021)

Julia: Você está vendo meu braço?

Aline: Não. Eu não vejo.

Julia: Eu sou invisível.

(Conversa, 1º de outubro de 2021)

Julia também me fez um convite que eu não pude recusar e, de repente, me vi ajeitando os móveis da sala e seguindo as suas ordens. Ao longo de toda conversa, Julia me dizia que, ao final, queria mostrar uma coisa.

Julia: Eu estou fazendo um esporte. Tenta adivinhar o meu esporte.

Aline: Futebol?

Julia: Não. Não gosto de futebol.

Aline: Ginástica?

Julia: Sim! Eu posso te mostrar uma coisa?

Aline: Pode.

Julia: Depois das fotos.

[...]

Aline: Lembra do que você fazia no circo?

Julia: Não.

Aline: Cambalhota.

Julia: Eu ainda sei dar cambalhota.

Aline: Agora que você está na ginástica, deve fazer um monte de coisas.

Julia: É porque tem três coisas que eu sei fazer na ginástica, você vai ver depois.

[...]

Julia: Agora eu vou te mostrar. Aline, tenta fazer. Você vai ter que tentar fazer.

(Julia faz uma vela, em seguida faz uma ponte)

Aline: Mas isso é muito difícil. Vou tentar. Julia, só você...

(faço ajustes no espaço e começo a ensaiar os movimentos)

Julia: segura na cintura! Agora a ponte.

Aline: Esse é muito difícil.

(Com esforço executo o movimento e aguardo a aprovação de Julia)

Laura: Você conseguiu!

Aline: Eu vou contar na faculdade que eu fui fazer pesquisa com a Julia e acabei fazendo ginástica.

(Conversa, 1º de outubro de 2021)

Essas passagens, do link com imagens de um vulcão diferente daquele que eu queria mostrar, de crianças sumindo e aparecendo como mágica, assumindo o controle da situação e me colocando em movimento, literalmente, poderiam ser interpretadas como só mais alguns eventos entre tantos que não couberam aqui na dissertação, porque o pesquisador escolhe os fragmentos que compõem o mosaico do texto. No entanto, esses desvios, que não são bem desvios, mas jeitos das crianças se colocarem no encontro da pesquisa, tanto quanto as suas vivências espaciais, suas memórias, seus gritos, e cada um dos gestos descritos e analisados nesta pesquisa, também revelam uma dimensão política das suas ações, algo relacionado ao modo como elas participam.

As crianças não se comportam constantemente como subordinadas, nem a ordem estabelecida de poder entre nossas gerações é imutável. As crianças como sujeitos sociais e agentes políticos, não apenas reproduzem essa ordem, mas produzem práticas cotidianas que se desviam dessa ordem, e, conforme afirmam Ochoa, Ibarra e Del Solar (2014), por mais que essas práticas não impliquem mudanças estruturais dessas relações de poder, podem corroer e desnaturalizar de alguma forma os lugares socialmente atribuídos a crianças e adultos.

CONCLUSÃO

Aprendo com abelhas do que com aeroplanos.
 É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
 É um olhar para o ser menor, para o
 insignificante que eu me criei tendo.
 O ser que na sociedade é chutado como uma
 barata – cresce de importância para o meu olho.
 Ainda não aprendi por que herdei esse olhar
 para baixo.
 Sempre imagino que venha de ancestralidades
 machucadas.
 Fui criado no mato e aprendi a gostar das
 coisinhas do chão –
 Antes que das coisas celestiais.
 Pessoas pertencidas de abandono me comovem:
 tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.
Manoel de Barros

A Infância é parte estrutural da sociedade. É preciso atenção às questões estruturais. Elas nos permitem, também, enxergar as injustiças e os processos de exclusão que produzimos. Desnaturalizar o não-lugar das crianças nos grandes conselhos, ou nos conselhos dos grandes, melhor dizendo. Desnaturalizar a participação política das crianças como algo concedido por nós, adultos, e que, por isso, pode esperar, pelo tempo que for, enquanto escolhemos, sem a perspectiva das crianças, os temas que consideramos mais urgentes na escola. Do mesmo modo, a atenção às soberbas coisas ínfimas é o que nos permite escapar de uma narrativa inexorável. O que aprendemos com as crianças é que elas estão vivendo, encontrando brechas, carregando água nas bochechas. Elas nos mostram que não estão aguardando passivas, até o momento em que nós, os redutores, possamos construir um mundo ideal e capaz de incluí-las.

Desse modo, este trabalho não traz uma receita para os problemas que se apresentam. Apenas algumas perguntas que nos permitam continuar pensando sobre a participação das crianças na contemporaneidade, mais precisamente na escola de educação infantil. Não porque seja a escola o melhor lugar do mundo, mas porque as crianças estão nela, e gostam de estar nela, embora a escolarização seja obrigatória, e que sejamos nós, os adultos, quem decidimos isso. Em todo caso, suportaríamos uma ruptura total com a estrutura? A pandemia nos impôs muitas pobreza de experiência, exigindo, inclusive, um novo caminho metodológico para esta pesquisa, contudo, ressaltou que as crianças, do seu lugar da história, na investigação, mostraram que, com todos os defeitos, a escola faz falta como espaço de encontro, de brincadeira, de oportunidades de participação na vida social, como afirma Castro (2010b).

Quando escovamos a contrapelo a grande História, narrada pelos documentos, marcos legais e convenções, é possível enxergar outros contextos culturais, outras relações geracionais, como as dos povos originários, de que trata Liebel (2009), que nos trazem pistas sobre a participação que desejamos construir. Formar comunidade permite construir outro agir ético,

mas é preciso confiança naquilo que as crianças são capazes de fazer à sua maneira. Percebemos as tensões e os conflitos de diferentes visões de mundo que constroem a infância, as contradições entre o direito à proteção e participação. Como as crianças fazem, também podemos nos recusar a admitir o que parece dado. *Despaternalizar* o conceito de proteção, nos ensina Liebel (2009). Dividir a responsabilidade, experimentar a liberdade, provoca Qvortrup (2015).

Afirmo que alguns significados de participação me permitiram caminhar com o tema e outros a pesquisa me trouxe. Participar é exercer influência, é interferir no curso das coisas. A pesquisa me permitiu perceber que as crianças participam brincando, criando e compartilhando sentidos sobre tudo. Elas o fazem no espaço, enquanto dimensão social e política. Elas também criam e recriam os espaços na medida em que interagem e constroem suas relações e, desta maneira, também participam. As crianças vão recriando o espaço da escola, bem como os significados das coisas que parecem dadas.

As crianças, atores sociais da categoria infância, por existirem fazem parte. São sujeitos históricos que têm o que dizer sobre o tempo em que vivem e viveram, são portadores de memória, capazes de narrar sobre a própria infância. Quando as crianças trazem relatos sobre os amigos, mostram que também são capazes de narrar sobre o outro, uma história que se faz junto com os outros, uma experiência coletiva. Se os estudos da psicologia social nos mostram que a memória é coletiva, através de estudos que entrevistam adultos e pessoas idosas, também as crianças nesta investigação apresentaram, através de suas lembranças, elementos em comum, ancorados em uma contemporaneidade.

Crianças são ativas na construção de sentidos no cotidiano da escola e em todo espaço tempo em que estejam. Essa alteridade me inspirou a trazê-las para a pesquisa como quem carrega água nas bochechas. E nossos encontros permitiram que uma outra experiência de participação também acontecesse, ora rememorando e compartilhando sentidos sobre o que vivemos na escola, ora me provocando a olhar os conceitos com estranhamento. Participar é receber um convite, é fazer alguma coisa junto, é colocar-se junto no mundo com o outro, afirmam as crianças em seus relatos. Participar na escola é brincar e comer, diz uma menina de seis anos, conciliando provisão e o melhor interesse das crianças, sem nenhuma dificuldade.

Participar é fazer o que nos mandam, disse Arthur. Ao observar as fotografias até o final do encontro e rememorar outras experiências possíveis, diferentes do contexto das aulas remotas, admitiu que era possível um pouco do que queremos e um pouco do que nos mandam. Uma conclusão bastante realista, dadas as condições do contexto que temos e do qual devemos partir se desejamos algo diferente. Um caminho de negociação, como aponta Tomás (2007).

Retomando a questão que moveu esta investigação: Como as crianças da Educação Infantil participam no Colégio Pedro II? Destaco que alguns espaços de participação instituídos, firmados no Projeto Político Pedagógico do CREIR, como a roda de conversa e o CART, por exemplo, constituem práticas que envolvem a negociação, as trocas, e reconhecem a criança enquanto sujeito político, certamente. Entretanto, não são as práticas instituídas as únicas que fazem da criança um sujeito político, como o próprio texto do projeto sugere. Elas são sujeitos políticos o tempo inteiro. Quando carregam água nas bochechas, quando sobem nas carteiras, inventam cidades, criam personagens.

Uma pedagogia pautada na escuta permite ampliar as possibilidades das crianças, assim elas participam dos próprios processos de aprendizado, exercendo influência nesses processos, trançando junto o caminho e mostrando aquilo que desejam aprender e experimentar na escola, através das suas palavras e de todas as outras linguagens através das quais são/somos capazes de expressar. Do mesmo modo, cabe ponderar que nenhuma prática, por mais democrática que possamos considerá-la, é capaz de diluir definitivamente as relações de poder entre adultos e crianças. Entretanto, quando não há negociação, as crianças nos confrontam com as suas estratégias: gritam, escapam, burlam. Impõem rupturas quando o curso da história única as ameaça. Isso é um fazer político.

No início do texto, narrei um episódio que aconteceu comigo na creche para mostrar aos meus leitores que a pesquisa não nasceu da noite para o dia. Do mesmo modo, ela não morre quando o texto se encerra. Tenho uma lista de coisas que gostaria, ainda, de dizer, e citações que gostaria de fazer, mas o tempo cronológico se impõe. Além disso, a pesquisa continua, de um outro modo, quando ganha o mundo, outros olhares e leituras.

Nesta reta final, ouvi algumas vezes de uma amiga: – “Termina... Esse não é o trabalho da sua vida”. Eu devo discordar respeitosamente, apesar de todo carinho com que essas palavras me tocaram. Certa vez interrompi uma menina que desenhava, porque a família a aguardava. Precisavam ir embora. “Ainda não”, ela dizia. Recolhemos o pote de canetas, puxando-a, pela mão que estava livre, tentamos afastá-la da mesa, e ela veio, com o braço, as pernas, o tronco. A cabeça, no entanto, se mantinha voltada para a sua obra inacabada, só por último, quando o limite da distância se impôs ao seu braço esticado, cuja mão insistia em continuar o desenho, ela largou o lápis. Pouco importava se era só mais um desenho, e que pudesse desenhar quando chegasse à casa ou retornasse à escola, no dia seguinte. Aquele era o trabalho de sua vida. E este é o meu. Entreguei o tempo da minha vida para fazer o melhor que eu pude e agora, com carinho, eu o entrego aos outros, para que possam continuá-lo, porque é o ponto de vista do outro que nos dá o “acabamento”. É o outro que nos traz a “possibilidade de desencadear sempre

novos modos de interpretar o mundo, criar formas de compreensão tanto daquilo que é da ordem da materialidade da vida, como também daquilo que exige expressão sem ter uma presença física no mundo, sem ser palpável (JOBIM E SOUSA, 2005, p. 21).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões.

Da Investigação às Práticas, v. 6, n.1, 69-86, 2015.

AITKEN, Stuart. Do Apagamento à Revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. Infância e cidade: perspectivas analíticas para as áreas de Educação e Sociologia. *Educação e Sociedade*. 35 (128) . Jul-Sep 2014

AMORIM, Marilia. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARANTES, E. M. M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, vol. 14, nº. 01, p. 45-56, 2012.

ARENHART, Deise. *Culturas Infantil e desigualdades sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BAE, B. O direito das crianças a participar - desafios nas interações do cotidiano. *Da investigação às práticas*, v. 6, n. 1, 2016.

BAKHTIN, M. (Volochinov). Discurso na vida e discurso na arte. In: *Freudianism: a marxista critique*. Nova York: Academic Press, 1976 (tradução de Cristóvão Tezza, para uso didático)

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo Martins Fontes, 1997

BARROS, C. A. *Imagens da escola: Infância e escolarização no Colégio Pedro II*. 2020. 136f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Arte e política, magia e técnica*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, v.1)

_____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v.2)

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *A hora das crianças*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2020.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é Participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. Memória-sonho e memória-trabalho. In: _____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1994. p. 43-70.

_____. *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1985.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990 (a).

_____. Decreto Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 1990(b)

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei 9394 de 1996, dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Exposição de Motivos Interministerial nº 00178/2011/MP/MEC, publicada em 15 de agosto de 2011. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011.

_____. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino e dá outras providências. Brasília, DF, 2012(a).

_____. Estatuto do Colégio Pedro II. Diário Oficial, Brasília, DF, 6 nov. 2012(b). Seção 1, p. 9-11ª. Disponível em:
<http://www.cp2.gov.br/images/comunicacao/2012/nov/ESTATUTOCPII.pdf>

_____. COLÉGIO PEDRO II – CP II. Projeto Político-pedagógico Institucional. Brasília: INEP/MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 713, de 8 de setembro de 2021. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Colégio Pedro II. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Ed 172, Seção 1, P. 73.

CAMÕES, M. C. L. S. *O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?* 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CASTRO, M. G. B. *O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil?* 2010, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010 (a).

CASTRO, L. R. et al. *Falatório – Participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2010(b).

COLÉGIO PEDRO II. *Projeto de Implantação da Educação Infantil (3 a 5 anos) no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2011

_____. Atos Administrativos. Portaria nº 1.886, de 13 de julho de 2017. Institui o Código de Ética Discente do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2017 (a).

_____. Centro de Referência em Educação Infantil. Projeto político-pedagógico do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, 2017(b). Disponível em: <http://eduinfantilcp2.blogspot.com/p/ppp-2017.html>

_____. Facta. Portaria nº 4.112 de 20 de dezembro de 2018. Define o perfil profissional e estabelece os objetivos e as atribuições da Coordenação de Orientação Educacional e Pedagógica (COEP) e do Setor de Orientação Educacional e Pedagógico (SOEP). Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Fev/Portaria%204112.pdf>

_____. Atos Administrativos. Portaria nº 1.870, de 27 de setembro de 2021. Transfere a vinculação administrativa do Centro de Referência em Educação Infantil da Pró-Reitoria de Ensino para o campus Realengo I. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2021/SET/PORTARIA_1870_27.09.21.pdf

CUSSIÁNOVICH, A. V. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. In: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. p. 86-102, 2013.

DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. O direito da criança de ser o que é. In: *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986. p. 91-99.

FERRARO, Giuseppe. *A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva*. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélios: o minidicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERREIRA, M. M. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOMES, Lisandra Ogg. O espaço social da e para a infância: as crianças pequenas e a escola de educação infantil. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, v.7, n.7 , p. 23 - 33, jan. - jul. 2012.

JERÔNIMO, L. S. O.; FERREIRA, L. A. Fotografia imaginação e rememoração: reflexões sobre memória institucional. *Revista Cambiassu*, São Luís/MA, v. 13, n.21–Janeiro/Junho de 2018-ISSN 2176-5111. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/view/10431/6031>

JOBIM e SOUZA, Solange (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

KAFKA, Franz. *A colônia Penal*. São Paulo: Editora Livraria Exposição do livro, 1965.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. *Alea* [online]. vol.17, n.2, pp. 216-226, 2015.

KRAMER, Sonia. autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002

LIEBEL, M., (coord.). *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT), 2009.

LOPES, J.J.M. A criança e a cidade: contribuições da geografia da infância. In: *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30546/17256>

_____. O ser e estar no mundo: a criança e a sua experiência espacial. In: LOPES, J.J.M; MELLO, M. B. (org.) *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas. Dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. p. 119 a 148.

MASSEY, Doreen. B. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para discussão. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2015.

_____. Breve reflexão a respeito da pesquisa sobre protagonismo e participação da/na infância. *Cuadernos de infancia*, nº 2, 2019.

NEVES, R. D. História da equiparação do Colégio Pedro II à condição de Instituto Federal: Legislação e estrutura atual. *Research, Society and Development*, Vol 10, No 5, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15416>.

NOGUERA, R. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 127–142, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>. Acesso em: 31 jul. 2022.

OCHOA, M. P; IBARRA, P. C.; DEL SOLAR, A. V. Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. In: *Sociedade e Cultura*. Goiânia, v. 17, n. 2, p. 291-300, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70342712010.pdf>.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579>.

OLIVEIRA, C. G. "Que rei sou eu?" *Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo*: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II. 2017, 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PEREIRA, R. R. A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 46, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/106860>. Acesso em: 31 jul. 2022.

_____. Pesquisa com crianças. In: MACEDO; PEREIRA (org.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 59 a 87.

PEREIRA, R. M. R.; GOMES, L. O.; SILVA, C. F. S. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. *ETD - Educação Temática Digital*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 761–780, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649227>.

PEREIRA, R. M. R., SALGADO, R. G.; SOUZA, S. J. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos De Pesquisa*, 39(138), 1019–1035, 2013. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/224>

PINTO, M.; SARMENTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. (coord.) *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>

PRADO, R. L. C.; FREITAS, M. C. (2020). Normas Éticas traduzem-se em ética na pesquisa? Pesquisas com crianças em instituições e nas cidades. *Práxis Educacional*, 16(40), 25-46. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6879>

PRANDI, Reginaldo. *Ifá, o adivinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2002.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 36, no. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010(a). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Infância e Política. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, set./dez. 2010 (b)

_____. A dialética entre a proteção e a participação. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf>

REBUÁ, E. Ensaio benjaminiano: a experiência como produção de sentido. In: *Insólito Benjamin*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019. Disponível em: https://www.gewebe.com.br/pdf/cad19/texto_02.pdf

ROSEMBERG, F; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 40, nº. 141, p. 693-728, set./dez., 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M.J. & CERISARA, A.B. (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

SCRAMINGNON, G. S. B. et al. "Os pais podem vir e não precisa estar com a roupa na cor da escola": Afinal, o que querem as crianças? *Revista Práticas em Educação Infantil*. V.2, N 2, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/1155>

SOUSA, C. S. G. *Uma piscina que virou bolo: cartografias criancceiras e vivências espaciais na infância*. 2021. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021.

SCHUBSKY, C. de M. *Relicários e Quinquilharias: caixas de memória e narrativas de crianças*. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TOMÁS, C. “Há muitos Mundos no Mundo”. Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Crianças, Universidade do Minho. Braga, 2006.

VENDAS, F. A. *De “zerinho” a Centro de Referência : tradições, memórias e identidades na implantação da educação Infantil no Colégio Pedro II*. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VOLTARELLI, M. A., & GOMES, L. O. . (2020). Participação social das crianças diante de cenários de crise: uma conversa com Maria Letícia Nascimento. *Linhas Crí-ticas*, 26, 1–21. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.33253>

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “Como quem carrega água nas bochechas – participação e infância em uma escola pública de Educação Infantil”

Pesquisador Responsável: Aline Buy dos Santos

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Faculdade de Educação - UERJ

Telefone para contato:

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ **anos R.G.:** _____

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Como quem carrega água nas bochechas – participação e infância em uma escola pública de Educação Infantil”, de responsabilidade da pesquisadora Aline Buy dos Santos. A pesquisa tem por objetivo conhecer e analisar a partir de registros e documentação pedagógica, os modos de participação de crianças entre 3 e 4 anos, numa instituição federal de Educação Infantil, de modo a compreender os efeitos das suas ações na estrutura da escola. O desenvolvimento do trabalho prevê levantamento e análise de registros pedagógicos e documentos na instituição. Sendo assim, em caso de algum desconforto de sua parte, deverá comunicar imediatamente à pesquisadora que terá liberdade para especificar os materiais que poderão ser analisados. Cabe destacar que todos os dados aqui coletados são confidenciais e serão preservadas as identidades expressas nestes registros e documentos institucionais. O resultado dessa investigação será divulgado em eventos e publicações científicas (artigos e dissertação de mestrado) e sempre será resguardada as identidades. Sua contribuição para essa pesquisa é voluntária e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo. A pesquisa não oferece nenhum risco à instituição, que poderá se desligar quando desejar. A participação dessa instituição é de suma importância tanto para a qualidade dessa investigação quanto para a sociedade de modo geral. Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas à pesquisadora responsável, Professora Aline Buy dos Santos, por meio do telefone (21) 964634623. O COEP poderá ser contactado para esclarecer qualquer dúvida ou questão sobre o projeto

(Rua São Francisco Xavier, 524 – sala 3018, Bloco E – Cep 20550-900 – RJ – RJ – Telefone (21) 2334-2180 – e-mail: etica@uerj.br).

Eu, _____, RG no _____
declaro ter sido informada/o e concordo em participar, como voluntária/o, do projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2021.

Nome e assinatura do entrevistado Nome e assinatura do responsável

Roteiro para o encontro com as crianças

Começar ouvindo a criança e perguntar sobre como tem passado. Ela sabe o motivo do nosso encontro? Apresentar a pesquisa (procurei você porque estava com saudades, gostaria de saber como você está e também porque preciso da sua ajuda. Eu estou fazendo uma pesquisa sobre as crianças na escola. **Você sabe o que é uma pesquisa?**

Quando a gente faz uma pesquisa, a gente escreve muitas coisas e conta sobre essas coisas a outras pessoas. Essa nossa conversa já é parte da pesquisa. Você deixa eu contar sobre o que vamos conversar hoje a outras pessoas? E sobre as histórias que aconteceram na nossa turma, você deixa que eu conte a outras pessoas, também?

A minha pesquisa é sobre como as crianças participam da escola. **Você sabe o que é participar? Como você participa/participava na escola? ou Você gosta/gostava de participar da escola? Como você participava?**

Nessa pesquisa que eu estou fazendo, eu gostaria de contar sobre algumas coisas que a gente fazia na escola quando estávamos na turma _____. **Você se lembra de _____? (Hareboobi, da casa da bruxa – fazer referência aos projetos)**

Eu vou te mostrar algumas fotografias e você me diz do que você se lembra. (Início da apresentação das fotografias)

Agora eu vou te contar uma história que aconteceu lá na escola. (trazer passagens, relatos, que eu tenha escolhido e que outras crianças possam ter trazido em outras conversas). **Você se lembra disso?**

Quando contar a outras pessoas sobre essas histórias e sobre a nossa conversa, eu preciso escrever muitas coisas. Quando escrever, eu posso chamar você por outro nome, como fazem os super heróis e heroínas, escondendo a sua verdadeira identidade. Como você gostaria de ser chamada/o?