



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Cintia Larangeira

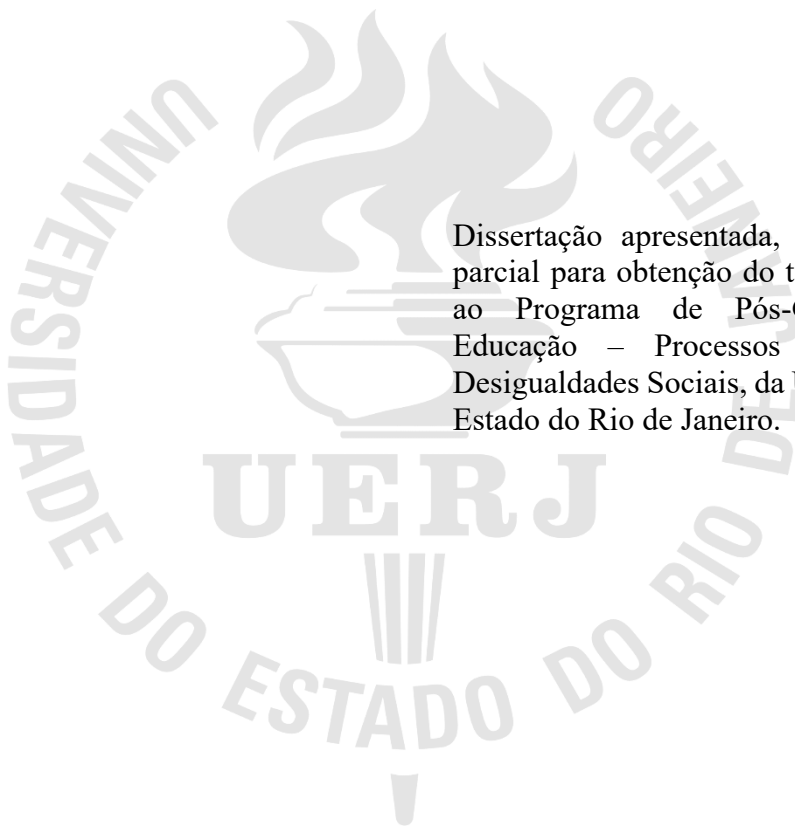
**Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo:
identidades e pertencimentos na (trans)formação de infâncias do
Condomínio Venda da Cruz**

São Gonçalo

2021

Cintia Larangeira

Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo: identidades e pertencimentos na (trans)formação de infâncias do Condomínio Venda da Cruz



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

São Gonçalo

2021

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

L318 TESE	<p>Laranjeira, Cintia. Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo : identidades e pertencimentos na (trans)formação de infâncias do Condomínio Venda da Cruz / Cintia Laranjeira. – 2021. 141f. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Educação – Teses. 2. Infância – São Gonçalo (RJ) – Teses. 3. Direitos das crianças – São Gonçalo (RJ) – Teses. I. Sangenis, Luiz Fernando Conde. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB/7 – 6150	CDU 37

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

Assinatura

Data

Cintia Larangeira

Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo: identidades e pertencimentos na (trans)formação de infâncias do Condomínio Venda da Cruz

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 12 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Anelice Astrid Ribetto
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Heloisa Josiele Santos Carreiro
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Às crianças e seus saberes, que tanto nos ensinam a aprender outras formas de olhar. Às memórias de Helena Larangeira e Oneidelina Falcão, professoras de crianças que sempre me inspiraram com suas experiências e se alegraram com o meu percurso de professora-pesquisadora: de onde estiverem saibam que lhes sou muito grata pela confiança.

AGRADECIMENTOS

Continuo grata à vida, com os desafios, percalços e alegrias que me constituem.

À minha família, Everton, Maria e Luisa, que continuou confiante e presente em meu processo de mestrado, mesmo com tantas reconfigurações em nossas vidas.

Ao PPGEduc - Processos Formativos e Desigualdades Sociais e todo corpo docente pelas trocas generosas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de incentivo à pesquisa concedida para esse trabalho.

À toda turma de mestrado, que vivenciou a experiência de pesquisar e reorganizar as pesquisas no advento da pandemia.

Às colegas Adrielle e Danusa por me fortalecer nas horas em que me faltaram confiança e pelas horas alegres que dividimos: vocês são parte dessa conquista.

À Creusa e Débora pelas leituras atentas e amorosas, que proporcionaram trocas generosas e sensíveis no processo de escritura do texto.

Às professoras Vania Chaigar, Anelice Ribetto e Eloiza Gurgel, que trouxeram reflexões positivas e ricas para os encaminhamentos da pesquisa na qualificação.

À professora Maria Tereza, por me incluir generosamente em sua caminhada de pesquisadora sobre as infâncias e a cidade de São Gonçalo, compartilhando comigo essa questão contemporânea de “por que devemos pesquisar a cidade”?

Ao Grupo de Estudo e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC), onde comecei minha trajetória de pesquisadora de infâncias, com mulheres e educadoras maravilhosas que me acolheram e com quem tanto aprendi sobre a Educação, especialmente de crianças, e sobre o compromisso político-epistêmico de ser professora-pesquisadora.

Ao professor orientador Luiz Fernando Conde Sangenis por acolher a pesquisa e ser um interlocutor e contribuinte atento, respeitoso e sereno com meu processo. Sua confiança e paciência foram inestimáveis nas horas de insegurança.

À professora Heloisa pela incansável presença e confiança na pesquisa, no meu processo, pondo-se comigo a caminho. Sua alegria, amorosidade e diálogos enriqueceram minhas reflexões e análises. Sua amizade enriqueceu minha vida nesses tempos de distância.

Ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que acolheu a proposta e fez uma generosa mediação para a inserção da pesquisa no Condomínio Venda da Cruz junto às famílias e crianças.

Enfim, e com merecido destaque, às crianças do Condomínio Venda da Cruz que, juntamente comigo, produziram outros saberes pelos quais aprendi que suas identidades e pertencimentos são de grande relevância para suas apropriações dos espaços citadinos e sua convocação à cidadania.

Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas... E nós adultos
Quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua às crianças
Ou devolver as crianças às ruas;
Ficariam, ambas, muito alegres.

Paulo Freire

RESUMO

LARANGEIRA, Cintia. *Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo: identidades e pertencimentos na (trans)formação de infâncias do Condomínio Venda da Cruz*. 2021. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a relação de infâncias com a cidade de São Gonçalo, trazendo como delimitação o processo de construção de relações de identidades e pertencimentos de crianças e adolescentes no Condomínio Venda da Cruz, localizado na cidade, no bairro de mesmo nome, após a mudança de seus outros bairros (territórios de pertencimento) dos quais saíram - no que vem se entendendo como um processo de migração forçada – a partir de políticas públicas de reassentamento. Buscou-se uma investigação cúmplice de abordagem qualitativa, etnográfica, pela qual crianças, partícipes da investigação e da produção de saberes outros, são compreendidas como sujeitos de direito, constituídos histórica, social e culturalmente, com o aporte, principalmente, da Sociologia da Infância. Autoras e autores como Castro, Santos, Tavares, Lefebvre, Arendt, Benjamin, entre outras e outros, auxiliaram-me a pensar as experiências de nossos encontros e desencontros – a partir do advento da pandemia que atravessou a pesquisa no meio de seu processo. Assim como, refletir sobre as relações das crianças e seus contextos de ação política, especialmente nos espaços coletivos públicos, reafirmando a constante tensão entre sua formação para cidadania e as relações entre os diferentes grupos etários; principalmente ao sofrerem, para além de uma mudança, a interrupção da pesquisa, ocasionando um desvio no conjunto de interlocutores e também nas geografias experienciadas no percurso da investigação. Do ponto de vista metodológico, foi dada especial atenção às narrativas expressas pelas crianças, em suas múltiplas linguagens que abarcam as infâncias: brincadeira, literatura, corporeidade, seus desenhos, que têm sido dispositivos de produção de dados junto às crianças. Os conceitos do “recém-chegado”, pensando a criança como a estrangeira, aquela que chega a um mundo que a precede; e “educabilidade”, tomando a Educação como relacional e dialógica, para além da escolarização e possível “não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 35); foram essenciais para investigar e compreender as relações de crianças na/com a cidade e as (trans)formações derivadas dessas experiências.

Palavras-chave: Infâncias e cidade. Recém-chegado. Educabilidade. Direito à cidade.

ABSTRACT

LARANGEIRA, Cintia. *Investigating the relationship of children in/with the city of São Gonçalo: identities and belongings in the (trans)formation of childhoods at Condomínio Venda da Cruz*. 2021. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This research aims to investigate the relationship of childhoods with the city of São Gonçalo, bringing as a delimitation the process of construction of identity relations and belongings of children in the Venda da Cruz Condominium, located in the city, in the neighborhood of the same name, after the change of their other neighborhoods (territories of belonging) from which they left - in what sought an accomplice investigation with a qualitative, ethnographic approach, by which children, participants in the investigation and production of other knowledge, are understood as subjects of law, constituted historically, socially and culturally, with the contribution, mainly, of the Sociology of Childhood. Authors such as Castro, Santos, Tavares, Lefebvre, Arendt, Benjamin, among others, helped me to think about the experiences of our meetings and disagreements - from the advent of the pandemic that crossed the research in the middle of its process. As well as reflecting on the relationships of children and their contexts of political action, especially in public collective spaces, reaffirming the constant tension between their formation for citizenship and the relations between different age groups; especially when they suffer, in addition to a change, the interruption of research, causing a deviation in the set of interlocutors and also in the geographies experienced in the course of the From a methodological point of view, special attention was paid to the narratives expressed by children, in their multiple languages that cover childhoods: play, literature, corporeality and their drawings, which have been a data production device with children. The concepts of the "newcomer", thinking of the child as the foreigner, the one who reaches a world that precedes it; and "educability", taking Education as relational and dialogic, beyond schooling and possible "not only to adapt us but above all to transform reality, to intervene in it, recreating it" (FREIRE, 1996, p. 35); there were essential to investigate and understand the relationships of children in/with the city and the (trans)formations derived from these experiences.

Keywords: Children and city. Newcomer. Educability. Right to the city.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Os Larangeira em São Gonçalo	27
Figura 2 -	Desenho dos distritos gonçalenses	28
Figura 3 -	Rota da 1ª viagem de Cintia	29
Figura 4 -	Rota da 2ª viagem de Cintia	32
Figura 5 -	Rota da 1ª viagem solo de ônibus	34
Figura 6 -	Rumo à Venda da Cruz, desenhando algumas “bibocas de Cintia”	36
Figura 7 -	A Cruzada das Crianças - Ilustração de Gustave Doré (1832-1883)	44
Figura 8 -	Children's games, Pieter Bruegel (1560)	48
Figura 9 -	Meu autorretrato e as crianças do CVDC	60
Figura 10 -	Panorama do CVDC discutido com crianças do condomínio	70
Figura 11 -	Desenho de Torres Garcia “El norte es el Sur” (1935)	77
Figura 12 -	Registro da leitura do livro "O limpador de placas"	89
Figura 13 -	Passeio com as crianças no condomínio	91
Figura 14 -	Desenho sobre o evento do tiroteio no CVDC	94
Figura 15 -	Desenho "Como é morar aqui no CVDC?"	95
Figura 16 -	Encontro de 28/08/2019	96
Figura 17 -	Sequência de apresentação de slides (a)	101
Figura 18 -	Sequência de apresentação de slides (b)	102
Figura 19 -	Sequência de apresentação de slides (c)	102
Figura 20 -	Sequência de apresentação de slides (d)	103
Figura 21 -	Sequência de apresentação de slides (e)	103
Figura 22 -	Sequência de apresentação de slides (f)	104
Figura 23 -	Sequência de apresentação de slides (g)	104
Figura 24 -	Sequência de apresentação de slides (h)	105
Figura 25 -	Sequência de apresentação de slides (i)	105
Figura 26 -	Sequência de apresentação de slides (j)	106
Figura 27 -	Sequência de apresentação de slides (k)	106
Figura 28 -	Sequência de apresentação de slides (l)	107
Figura 29 -	Encontrando a cidade de São Gonçalo e o CVDC	107

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Fachada do Condomínio Venda da Cruz	65
Fotografia 2 -	Fachada em frente aos setores 1, 2 e 3	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

3º BI	3º Batalhão de Infantaria
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDVC	Condomínio Venda da Cruz
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLEI	Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil
Covid-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DP	Departamento Pessoal
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GIFORDIC	Grupo de Estudo e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
OS	Organização Social
PIB	Produto Interno Bruto
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais
SARS-CoV-2	Sigla dada ao tipo de coronavírus que causa a Covid-19
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: CAMINHOS DE PESQUISA PELAS “BIBOCAS” GONÇALENSES	13
1	DAS ANDANÇAS NAS “BIBOCAS” À CONSTITUIÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS	24
2	INFÂNCIAS GONÇALENSES E SEUS CAMINHOS DE (RE)CONHECER-SE NA/COM A CIDADE	41
2.1	Das cruzadas às marchas das infâncias: concepções e caminhos na pesquisa com crianças	42
2.2	Rumo ao Condomínio Venda da Cruz: contextos, concepções, questões e desafios na pesquisa com crianças	53
2.3	O ainda (in)definido grupo de pesquisa do CVDC: contextos espaciais e políticos da pesquisa	62
3	UMA CIDADE E MUITAS HISTÓRIAS CRUZADAS - <i>COMO É MORAR AQUI NO CVDC?</i>	80
3.1	Experiências políticas e urbanas na pesquisa com crianças do CVDC	84
3.2	Quando a pandemia chegou: dos (des)caminhos de uma pesquisa etnográfica ao encontro com a escola de Ensino Fundamental	98
4	<i>ERA UMA ESCOLA MUITO ENGRAÇADA, NÃO TINHA SALA, NÃO TINHA NADA...</i> - PANDEMIA E INSERÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA	110
4.1	Caminhos até a escola: experiências e reflexões políticas	111
4.2	Era uma escola muito engraçada, não tinha sala, não tinha nada	114
4.3	Organização e desafios nos tempos-espacos educativos na pandemia	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS	127
	REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO: CAMINHOS DE PESQUISA PELAS “BIBOCAS”¹ GONÇALENSES

Era uma vez uma linha muito desalinhada [...] Passeando pela rua, se transformou em meio-fio. Depois, como era muito curiosa, virou linha telefônica. Quando chegou em um cruzamento pegou carona com o cabo do ônibus elétrico e foi parar do outro lado da cidade. Então ficou cansada, entrou numa casa pelos fios da cortina, misturou-se à lã de um precioso tapete e terminou participando de um pequeno bordado nas mãos de uma avó carinhosa. Depois de descansar resolveu percorrer as casas da vizinhança e ver o que as pessoas faziam (MASSERA, 2015).

A escritura de um texto parece, muitas vezes, ser acompanhada da dificuldade de ordenarmos as palavras de maneira a tecer um diálogo com diferentes pessoas as quais possamos nem mesmo conhecer. No caso da presente pesquisa, começo a colocar palavras nesta folha em branco, traçando uma *linha muito desalinhada*, que vem tecendo o desafio de pesquisar com crianças sobre suas relações de identidades e pertencimentos com a cidade - a cidade de São Gonçalo.

Tomando essa *linha muito desalinhada e curiosa* para passear pela cidade de São Gonçalo, vendo *o que as pessoas faziam*, penso inicialmente nos passeios, nas caronas, nos desvios, nas misturas e nos descansos que a própria vida se encarregou de tecer sobre a história de minha relação com essa cidade. Apesar desses traços começarem aqui nessas páginas, a pesquisa como relação na/com a cidade acontece desde minha infância. Contudo, enquanto trabalho intencional e sistemático de produção e conhecimento sobre São Gonçalo e suas infâncias começou a acontecer no curso de Pedagogia, na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), no ano de 2015, quando inicio a experiência de Iniciação Científica, junto ao Grupo de Estudo e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC)², sob coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Tereza Goudard Tavares, com prosseguimento nesse Mestrado em Educação, com bolsa de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

¹ **Biboca**, segundo o dicionário Michaelis, entre outras definições, significa *lugar de acesso difícil e perigoso; lugar suspeito ou esquisito*. De acordo com o mesmo dicionário, entre outras definições, **esquisito** significa *difícil de ser explicado; estranho; de aparência desagradável ou feia*. Todas essas definições estão em diálogo com a paisagem dos trajetos alternativos pelos quais usualmente tive predileção por passar na cidade de São Gonçalo, que foram assim denominados pela minha mãe: bibocas.

² O Grupo de Estudo e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC), é o grupo de pesquisa ao qual fui filiada desde o início de minha experiência investigativa, inicialmente como bolsista voluntária, em 2015, e logo como Iniciação Científica, com bolsa no valor de R\$400,00 concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (IC/CNPq), em 2016, no projeto de pesquisa “A(s) infância(s) e a cidade: investigando componentes territoriais de processos educativos de crianças na cidade de São Gonçalo”, ambos coordenados pela Prof^ª. Dr^ª. Maria Tereza Goudard Tavares.

de Nível Superior (Capes)³ no Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu/FFP), na mesma unidade, iniciando com o grupo de pesquisa GIFORDIC e dando continuidade junto ao grupo de pesquisa SERAPHICUS, com a coordenação do Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis, que passou a orientar essa pesquisa, contribuindo para pensar a perspectiva cultural que envolve a questão das identidades; além de extensiva participação junto ao Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI), que tem como coordenadora a Prof^a. Dr^a. Heloisa Josiele Santos Carreiro, adensando os estudos sobre infâncias e suas linguagens, especialmente na relação literatura e infâncias.

A experiência de IC/CNPq possibilitou construções teóricas e conceituais pelas quais aprendi que para compreender uma cidade como São Gonçalo, seria necessário aprender a complexificar o olhar que lançava sobre ela. Misturar-me nas histórias não escritas, nas políticas não compartilhadas, nas lutas abafadas, buscando nos bordados das vidas cotidianas “ver a cidade de diversos pontos de vista e desse modo preservar a vitalidade de minha ligação com ela” (PAMUK, 2007, p. 254). Interrogar o olhar para as relações que são entretidas pela cidade e suas cidadãs e cidadãos, perscrutando como se constroem relações de identidades e pertencimentos.

Enquanto vivemos em *tempos sombrios*, “em que o âmbito público se obscureceu e o mundo se tornou tão dúbio que as pessoas deixaram de pedir qualquer coisa à política” (ARENDDT, 1999, p.14), ainda, em um mundo que “a perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas” (SANTOS, 2008, p. 10), podemos compreender o crescimento das necropolíticas (MBEMBE, 2016) que estão nos cotidianos das periferias, especialmente afetando a população pobre, jovem e negra em tempos de ultraconservadorismo. Dessa maneira, mostrou-se necessário na pesquisa para o trabalho de conclusão de curso de graduação e na continuidade da pesquisa de mestrado, ações e estratégias mais democráticas e implicadas, que pudessem interrogar as relações entre infâncias e territórios na complexidade em que se constitui uma sociedade profundamente excludente, com suas questões de classe, raça, gênero, de maneira a contribuir com a transformação de um mundo cada vez mais atomizado e competitivo, coerente com a humanização tão discutida durante os processos formativos.

³ Em fevereiro de 2019 ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) Processos Formativos e Desigualdades Sociais, com bolsa de pesquisa no valor de R\$1.500,00 concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), inicialmente sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares, dando seguimento com a orientação do Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis, para a conclusão do trabalho.

Nessa perspectiva, ainda em diálogo com o grupo de pesquisa e adensando minha experiência investigativa sob a orientação da Prof^a. Dr^a Maria Tereza Goudard Tavares, fui buscar compreender como as crianças se constituem como sujeitos de direitos no bairro Trindade, com o qual mantenho convívio desde minha primeira infância. O desafio e a grande descoberta foi reconhecer as crianças como partícipes da pesquisa na tentativa de aproximação com suas lógicas e com a construção de suas realidades no contexto citadino, o que contribuiu também para a desconstrução de concepções de ciência, conhecimento e educação ainda marcadas pelo paradigma da ciência moderna pelas quais eu, além de muitas e muitos estudantes de minha geração, das anteriores (e quiçá das posteriores) estamos sendo formadas/os.

Nesse sentido, nos encontros com as crianças do bairro Trindade⁴, fui em busca de investigar, em uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, infâncias gonçalenses anteriores e a minha própria, historicizando o processo de constituição do bairro e os modos de uso do território citadino pelas crianças com as quais investigava. Através de diálogos e na produção de desenhos que expressavam suas narrativas, foi possível aprender com essas crianças que se relacionar com seu bairro e sua cidade de forma mais autônoma e ativa também contribui com a constituição de suas identidades e dos sentimentos de pertença, possibilitando “às crianças do bairro Trindade, em São Gonçalo, conhecer mais de seu passado, participar mais de seu presente e ter a confiança de assumir a responsabilidade sobre seu futuro na (e da) cidade” (LARANGEIRA, 2018a, p. 63 e 64).

O que foi aprendido nesses anos de iniciação à pesquisa, foi descostumar o olhar a só ver a cidade de São Gonçalo como lugar da falta, de aprender a olhar a cidade como uma questão epistemológica. Pensar a cidade como um (con)texto de possibilidades de investigação e construção coletiva e polifônica de conhecimento, que circunscrevem a questão da cidade como relacional, palco de territorialidades, espacialidades, políticas e de como os processos formativos, ressignificados na aproximação epistêmica com o território citadino, podem desvelar, entre outras coisas, as profundas desigualdades sociais que estão presentes em todos os âmbitos de nossa sociedade, inclusive, o espacial.

O convite às “bibocas” gonçalenses, como caminho de pesquisa, relaciona o entrecruzamento de diferentes caminhos investigativos que ainda necessitam de (auto)reconhecimento e se mantêm marginais e obscurecidos pelas lógicas hegemônicas que

⁴ Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo: compreendendo o bairro Trindade a partir do diálogo com as infâncias (LARANGEIRA, 2018a), título do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

parecem confirmar e conformar nossa sociedade. Assim, caminhamos rumo à ressignificação dessas relações construídas na/com a cidade e com os sujeitos da pesquisa (crianças, adultos, territórios), com os campos de conhecimento, com os grupos de pesquisa que vêm me acompanhando em minha caminhada, entendendo o percurso de caminhante como escolha político-metodológica na medida em que “a força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano” (BENJAMIN, 1987a, p. 16), buscando compor tramas com os fios apreendidos nesses caminhos, em tecitura. Caminhos que escolho percorrer andando constituindo-me nos movimentos complexos de aprofundamentos conceituais (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014) e nos encontros com infâncias gonçalenses. Contudo, compreendendo que caminhar também é poder desviar-se dos caminhos escolhidos, na medida em que a própria experiência pode revelar outros caminhos a seguir.

Assim, a partir das interlocuções com o grupo de pesquisa GIFORDIC, no processo de conclusão da pesquisa monográfica *peguei carona com o cabo de um ônibus elétrico e fui parar do outro lado da cidade*, quando entrei em contato com a história do Condomínio Venda da Cruz⁵, recém-inaugurado em um bairro de mesmo nome, cuja principal e inicial característica da maioria das/os moradoras/es para lá morar, era ser de famílias que sofreram graves perdas com as enchentes que castigaram as cidades da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro nos anos de 2010⁶ e 2016⁷. Essas famílias faziam parte, em sua maioria, de diferentes áreas pauperizadas (e periféricas) dos municípios de São Gonçalo e Niterói, que viviam em favelas muito distintas, tanto do ponto de vista territorial, como das relações construídas com a questão do tráfico e da violência urbana de forma mais ampla.

Entre a tragédia anunciada e a espera de políticas públicas para essas famílias do Salgueiro e mediações, Jardim Catarina, Covanca, Venda da Cruz, Novo México em São Gonçalo; e Morro do Bumba, em Niterói (entre outras), revelou-se um processo tortuoso no qual suas vidas sofreram os limites das (im)possibilidades que, em geral, são oferecidas às populações dos estratos mais empobrecidos de nossa sociedade (SANTOS, 2014). O programa de subsídios do governo para aquisição de imóveis populares, que surgiu como alternativa reparadora de tal violência (ou seria mais realista pensar atenuante, mitigante?) demorou quase

⁵ Buscarei em muitos momentos a sigla CVDC para tratar do nome do Condomínio Venda da Cruz a título de abreviação de texto. Essa sigla é utilizada pela autora e não pelas pessoas que convivem com o condomínio.

⁶ Nesse link <<http://noticias.r7.com/cidades/noticias/sao-goncalo-rj-decreta-calamidade-publica-20100407.html?Device=D>>, é possível ler uma notícia sobre as chuvas de 2010.

⁷ Nesse link <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/03/moradores-de-sao-goncalo-rj-sofrem-com-lama-e-estragos-da-chuva.html>>, é possível ler uma notícia sobre as chuvas de 2016.

uma década para ser concluído (as chaves dos imóveis só começaram a ser entregues no final do ano de 2017). As experiências vividas no processo levaram famílias a abrigos improvisados em batalhões militares nos mesmos municípios, municipalização de escolas para atender as crianças desabrigadas, entre diversas outras (des)organizações da vida na própria produção de suas (re)existências.

Esse empreendimento imobiliário, ainda que popular, trouxe modificações socioeconômicas relevantes para essas famílias (e crianças) moradoras do CVDC. Algumas com a experiência de que aquela vida não seria possível, principalmente sob o aspecto econômico – com a inserção de despesas mensais como prestação, condomínio, luz, que não faziam parte de seus orçamentos - mas também cultural; outras com a possibilidade de assumir esse novo contexto de reinvenção da vida, contudo com implicações que se desdobram no cotidiano do condomínio.

O Condomínio Venda da Cruz foi construído a partir de intensas discussões políticas que giravam em torno de questões econômicas, sociais, espaciais e até mesmo históricas, haja vista que foi construído nas antigas instalações do 3º Batalhão de Infantaria (3º BI), que já havia sido tombado como patrimônio histórico e retirado dessa condição para servir de abrigo, e mais tarde, construção do empreendimento habitacional, que contou com um convênio de diferentes instâncias de governo, tanto municipal como federal - como política pública de reassentamento. Além disso, o CVDC ainda conta com algumas particularidades diante dos demais do “Programa Minha casa, minha vida”, dentre as quais: o funcionamento de secretarias municipais, do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), da sede da Guarda Municipal e duas instituições públicas de ensino – uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) e uma escola de Ensino Fundamental. Tal distinção, porém, não revelou de maneira inequívoca uma intencionalidade voltada para uma relação aproximada dessa população com as instituições ali presentes, exceto o CRAS. Inclusive geograficamente é possível assinalar que as escolas que, discursivamente foram pensadas para as crianças residentes ali no condomínio, também foram construídas com os fundos virados para o condomínio e sua frente para o “mundo” exterior. Nesse sentido, quais são os signos de acolhimento e experiência formativa que se apresentam para essas infâncias nesse território?

O meu interesse em pesquisar as relações de identidades e pertencimentos no CVDC, justifica-se na importância de compreender como esses sujeitos vêm se constituindo nesse novo território. Assim, pesquisar quais as tensões, relações de forças e reorganização das redes de compartilhamento de experiências, torna-se uma questão de estudo, principalmente após muitos terem sido destituídos de seus vínculos anteriores, devido à violenta retirada de suas casas e

bairros. Dessa forma, algumas questões de estudo foram se constituindo, exigindo-me tomar decisões epistêmicas e metodológicas, tais como:

- Realizar com as crianças recorte histórico sobre a cidade de São Gonçalo e do bairro Venda da Cruz, na promoção de contextualizar o território investigado;
- Adensar conceitos que possam dar melhor delimitação à pesquisa, focando nas obras de Arendt e Benjamin, em diálogo com a Sociologia da Infância, principalmente para compreender a criança como sujeito de direitos e a cidade como *locus* formativo;
- Propor e organizar espaços de encontro com crianças sobre como essas apreendem o território do Condomínio Venda da Cruz, na perspectiva do direito à cidade;
- Promover diálogos e procedimentos de investigação junto às crianças, como formas de aproximação de suas lógicas espaciais;
- Analisar os registros de narrativas das crianças em suas experiências na/com a cidade como espaço formativo.

No percurso de minha experiência formativa na cidade de São Gonçalo, nas interlocuções emergidas nos grupos de pesquisa, bem como na pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de graduação, algumas questões emergiram: como construir/preservar as relações identitárias com o território, quando a/o cidadã/ão gonçalense das classes populares são expostas/os sistematicamente à suscetibilidade de perder seus vínculos fundamentais de sobrevivência, tais como casas, memórias construídas, relacionamentos estabelecidos? Como podemos desenvolver o sentimento de pertença com os recém-chegados no (con)texto⁸ citadino, de maneira que este possa se tornar um contexto formador na construção das subjetividades das crianças?

Acredito que tais questões mobilizaram-me à investigação⁹ junto ao Programa de Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, problematizando os processos formativos desses sujeitos e as desigualdades sociais que se produzem, quando tensionam e complexificam as relações de forças estabelecidas na cidade entre classes populares e elite, entre a coexistência do rural e o urbano gonçalenses, entre a compreensão da criança

⁸ O texto citadino entendido de forma polissensorial - suas ruas, postes, sons, cheiros – também pode ser compreendido como o contexto em que as relações as quais nos expomos e somos expostos, são partes constitutivas e construídas em nossas interações.

⁹ Projeto de pesquisa em desenvolvimento: Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo: identidade e pertencimento na (trans)formação de infâncias do Condomínio Venda da Cruz, título da pesquisa no Mestrado em Educação no Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu), da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

como sujeito de direitos, sujeito político e produtora de culturas e sua proteção contra a violência tomada pela “falta” material: segurança, saúde, educação, saneamento, água, moradia; ou mesmo imaterial: silenciamento de suas lógicas, de suas construções espaciais, controle de sua inserção participativa, entre outros.

Tecendo, especialmente, um diálogo entre os conceitos do “recém-chegado” (ARENDT, 1997), pensando a criança como a estrangeira, aquela que chega a um mundo que a precede; e “educabilidade” (FREIRE, 1996), tomando a educação como relacional, para além da escolarização e possível de “não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 35), por isso política, como nos convida a refletir o autor; vimos pensando que compreender as relações de crianças na/com a cidade e as (trans)formações derivadas dessas experiências são propositivas para a constituição de sujeitos mais autônomos e capazes de agir no mundo comum. O comum que não se expressa necessariamente através de um diálogo racional, mas se apresenta muitas vezes pelo componente da ação (fazer junto) e, nesse sentido, a cidade possa ser um dos *locus* possíveis e privilegiados de ações políticas em que homens, mulheres e crianças possam pensar de forma solidária outras formas de ser e estar no mundo. Formas estas que possam ser mais democráticas e amorosas.

Com base nas experiências, inquietações, questões e contextos expostos, a pesquisa em tela não pretende apresentar respostas fechadas em si mesmas mas, tal qual o *Dilema de Hermes* (CANEVACCI, 1993), suspeitar, problematizar, estranhar uma realidade, dando visibilidade às contradições de forças que estão em disputa e, com isso, uma tentativa de familiarização com diferentes sentidos, abordando a cidade como território simbólico em seus signos, seus textos e seus usos. Para isso, é preciso refletir sobre as relações sociais que conformam essa ou aquela realidade, através do caminho que conduz a determinada realidade e relacionando-a ao contexto mais amplo em que está inserida. Dessa maneira, das variadas formas de fazer pesquisa, venho encontrando no meu ser/fazer pesquisadora - perpassada por muitas experiências coletivas de construção de sentidos - o acolhimento da incompletude, inacabamento e desafio da pesquisa *com* crianças na abordagem qualitativa, por compreender a necessidade de interlocução de diferentes áreas do conhecimento na tentativa de aproximação com as lógicas das infâncias. Ainda, para questionar a realidade observada, venho compreendendo a importância de estar presente, imersa no (con)texto sobre o qual lanço meu olhar, assim, a etnografia (GEERTZ, 1978) - abordagem inicialmente do campo da Antropologia que vem contribuindo significativamente nas pesquisas em Educação – tem apresentado possibilidades de ver, descrever e refletir com esse cotidiano, que em uma perspectiva relacional venho percebendo

que quanto mais imersa estou nele, mais é possível compreendê-lo, deslocando-me, inclusive, de perspectivas naturalizadas, na medida em que ao interrogar criticamente esse território e seus sujeitos, também interrogo o meu próprio olhar sobre eles.

Essa escolha metodológica não se constituiu como um aprisionamento, compreendendo que o desafio de pesquisar *com*, na tentativa de uma convivência participativa e questionadora, especialmente com infâncias e suas relações na/com a cidade exigiu da pesquisadora¹⁰ o encontro com o imprevisível, um deslocamento que atravessa aspectos éticos, políticos e epistêmicos já naturalizados. Dessa forma, é possível compreender que “o ato de pesquisar em si já é um questionar, uma vontade de perscrutar a realidade” (BATISTA, 2012), uma prática em que é preciso treinar o olhar para além do que o olho vê, buscando indícios que constituem uma grande coleção do que se despreza, descarta é ignorado por outros olhos, recolhendo como “trapeiro” (BENJAMIN, 1995), fragmentos de experiência que só são possíveis de enxergar ao se tropeçar neles em uma caminhada. Para tanto, as respostas às perguntas que fazemos nas Ciências Humanas, no caso dessa investigação em particular no campo da Educação, estão implicadas em uma visão mais complexa em que os caminhos de pesquisa não “estão dados”, mas são construídos no próprio movimento da pesquisa, fazendo da experiência caminho e ao mesmo tempo limite de pesquisa. Assume-se, então, a epistemologia do olhar como uma questão central a ser complexificada no trabalho da pesquisa (TAVARES, LARANGEIRA e OLIVEIRA, 2019), buscando questionar e desnaturalizar o mundo com vias à produção de conhecimento. Como nos convida Saramago (2001), “para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta. Dar-lhes a volta toda”.

Ainda compreendendo da experiência caminho, foi preciso o acolhimento e a clareza da incompletude e das tensões que envolvem o flunar (BENJAMIN, 1995) pela cidade e a experiência de viver de modo mais amplo, isto é, buscar um halo conciliador entre os desafios da pesquisa e da produção da vida, especialmente nas implicações que cingem pesquisar com infâncias na/com a cidade. No início do ano de 2019, após o exame de qualificação do Mestrado, duas notícias desviaram o rumo dessa investigação: a primeira foi a convocação para assumir a vaga de docente numa rede pública municipal de ensino; a segunda foi a pandemia pela Covid-19.

¹⁰ Referindo-me à primeira pessoa no singular não significa acreditar que a pesquisa é produto individual de minha construção. Ao contrário, a pluralidade de relações interacionais, afetivas, espaciais, geracionais envolvidas nessa pesquisa está contida no conceito de “educabilidade” (FREIRE, 1996) tão basilar nas reflexões que vimos fazendo e, nesse sentido, anuncia a compreensão de uma construção coletiva. Contudo, compreender que a singularidade dessa pesquisa passa por escolhas que são individuais, significa assumir que a singularidade dessa produção está inserida nas relações de força que estão implicadas no par pesquisadora/pesquisadas (MARTINS, 1993).

A Covid-19 é uma doença respiratória infecciosa cuja sigla em inglês vem de *Corona Virus Disease 2019*. Causada pelo SARS-CoV-2, vírus pertencente à família dos coronavírus (por possuir um formato de coroa), que pode causar doenças em animais, inclusive nos seres humanos, com diversos tipos de resfriados, podendo levar a óbito. Os primeiros casos apareceram na China, em dezembro de 2019, acontecendo com alto índice de transmissibilidade, bastando contato com doentes ou mesmo objetos que possam estar contaminados pelas gotículas do vírus para contaminação através de vias respiratórias, contato com olhos e boca. Esse assombro que vem angustiando a população mundial, já infectou a casa das centenas de milhões com o registro de mais de três milhões de mortes no mundo e mais de quatrocentas e cinquenta mil apenas no Brasil, amplamente noticiados desde o início do que se reconhece como uma pandemia mundial. Ainda sem tratamento ou cura para a doença, vimos depositando há meses a esperança em vacinas que estão sendo fabricadas e testadas com maior urgências por centros de excelência mundiais, dentre os quais o Instituto Butantã de São Paulo, a Fundação Osvaldo Cruz do Rio de Janeiro, ambos brasileiros.

A pandemia afetou sobremaneira a vida das pessoas em todos os âmbitos, inclusive emocionais, forçando mudanças de hábitos, sociabilidade, economia, etc. Logo em março de 2020 foi instituído distanciamento social, suspensão de atividades escolares, comerciais, restringindo a vida pública ao essencial. Portanto, essa pesquisa que se desenvolveu a partir de uma escolha metodológica etnográfica não pôde dar continuidade aos encontros com as crianças do CVDC. Algumas tentativas foram feitas para que nossos encontros acontecessem de maneira remota, porém sem sucesso. Esse foi mais um dos desafios que envolvem a pesquisa com crianças e sua participação tutelada às concepções e tensões das relações intergeracionais (CASTRO, 2013; SARMENTO, 2005, 2003).

O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, políticos e atores sociais na contemporaneidade é uma questão que tem se apresentado de maneira consistente e conflituosa na pesquisa. Os conceitos de infância e criança vêm sendo construídos com base em várias ciências que se debruçam nos Estudos Sociais da Infância (Filosofia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Psicologia, entre outras), contudo, o trabalho investigativo sobre/com as crianças e suas infâncias em diferentes contextos sociais, vinculados à Sociologia da Infância, revelaram-se fundamentais para pensar a arquitetura de pesquisas que problematizem a perspectiva de subalternização das vozes infantis às lógicas “adultocêntricas” (ROSEMBERG, 1976).

Com o intuito de interrogar as relações geracionais histórica, social, culturalmente hierarquizadas, que se fazem presentes nas interações, nas instituições, na legislação, o conceito da “escuta sensível” (BARBIER, 1993) se apresentou como possibilidade de abarcar as

especificidades comunicativas, contidas na própria escuta, mas também na percepção de gestos, inquietações, limites assentados na compreensão dessa outra (a criança) em sua complexidade, que atravessam pesquisas sobre o território do vivido, considerando sempre o aspecto ético que circunscreve essa relação, que também é de confiança. Nessa concepção, as crianças deixam de ser vistas como sujeitos tomados pela falta e são reconhecidas como sujeitos de fala, problematizando, então, a capacidade de adultas e adultos de escutá-las.

Na compreensão da polifonia existente em uma pesquisa com crianças e suas relações com a cidade, a pesquisa também utilizou de outros dispositivos como “entrevistas compreensivas” (KAUFMANN, 2013) com as crianças, compreendendo a inevitabilidade das aproximações com suas e seus familiares, responsáveis e assistentes sociais e educadores do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que estão presentes no Condomínio Venda da Cruz e no convívio com esse grupo de crianças com as quais venho construindo a pesquisa. Essas entrevistas não foram estruturadas, mas aconteceram a partir das tecituras que envolveram nossos encontros que ocorriam nos espaços coletivos e abertos do condomínio, de maneira que até mesmo as interações com as crianças sofriam enorme variação de sujeitos, tempos e modos¹¹.

Alguns dispositivos metodológicos, assim, foram se apresentando e/ou sendo dispensados para a produção de conhecimento sobre tal realidade. Dentre registros fotográficos, gravações, narrativas dos sujeitos em entrevistas compreensivas, mediações literárias, de escrita e desenhos, o caderno de campo também foi um dos dispositivos. O caderno de campo teve como objetivo mais do que documentar os acontecimentos do cotidiano investigado - foi um dispositivo reflexivo sobre os eventos descritos, documentando o dia a dia da pesquisa de natureza etnográfica. Isto é, as construções teóricas e metodológicas caminharam conjuntamente com a produção de dados, *que nunca estão dados*, mas foram produzidos no cotidiano sempre armadilhoso de uma pesquisa com os outros, principalmente quando o outro da pesquisa é *a outra*, a criança (TAVARES, LARANGEIRA e VERÍSSIMO, 2017).

O presente texto é constituído de quatro capítulos, organizados da seguinte maneira: o primeiro capítulo *Das andanças nas “bibocas” à constituição de um problema de pesquisa: caminhos investigativos* é um memorial no qual narro minhas experiências espaciais e afetivas

¹¹ A opção político-metodológica da pesquisa foi seu desenvolvimento em espaços não institucionalizados. Por isso, a pesquisa aconteceu nos espaços de circulação do condomínio e enfrentou grandes desafios que envolviam a participação pouco assídua do grupo inicial de crianças, ficando até o encerramento apenas uma criança; a participação transitória de outros sujeitos na pesquisa, transeuntes do condomínio. Tais questões implicaram na descontinuidade e reorganização das propostas, além de problemas com o processo de autorização da participação das crianças, motivo pelo qual optou-se nesse trabalho tratá-las por nomes fictícios, respeitando os aspectos éticos da pesquisa com crianças (GRAUE e WALSH, 2003).

com a cidade de São Gonçalo e como começo a olhar a cidade como uma questão epistemológica sobre a qual a constituição de identidades e pertencimentos dos sujeitos, em especial as crianças, acontecem de maneira intrínseca. No segundo capítulo, *Infâncias gonçalenses e seus caminhos de (re)conhecer-se na/com a cidade*, faço uma revisão bibliográfica sobre os estudos de infâncias, no qual pretendo me inserir com esse trabalho investigativo, refletindo sobre o conceito de infância e criança histórica, social e culturalmente produzido e contextualizando minha opção teórica fundamentada, especialmente, na Sociologia da Infância e na pesquisa *com* crianças (QVORTRUP, 2011, 2010; BENJAMIN, 2009; SARMENTO, 2005; GRAUE e WALSH, 2003; KRAMER, 2002; SARMENTO e PINTO, 1997; ARIÈS, 1986). Ainda, busco compreender os conceitos de identidades e pertencimentos que atravessam todo o trabalho de pesquisa, os encontros com as crianças e a estrangeiridade e tensões da relação entre pesquisadora e pesquisadas. O capítulo três *Uma cidade e muitas histórias cruzadas - como é morar aqui no cvdc?*, traz as experiências vividas com as crianças do Condomínio Venda da Cruz, pensando a condição de recém-chegada das infâncias e a construção de sua cidadania e ação política, em diálogo com as interpretações que fazem sobre as questões do urbano; tensionando os limites impostos pelas relações intergeracionais e políticas sobre suas ações, que envolvem reconhecimento social e político da criança como cidadã, na perspectiva de seu acolhimento na esfera pública (TAVARES, 2019, 2018, 2017, 2015, 2003; CASTRO, 2013; BENJAMIN, 2009, 1997; ARENDT, 1997). No último capítulo narro as implicações sofridas pela pesquisa causadas pela pandemia da Covid -19 e a maneira pela qual a investigação conseguiu caminhar através das novas experiências vividas nas relações educativas com crianças na escola de Ensino Fundamental - resultante de uma matrícula recém assumida em uma rede municipal de educação – a partir da interrupção dos encontros da pesquisa.

Procurarei em diálogo com o material produzido no campo e com os/as autores/as, compreender conceitualmente e politicamente as experiências construídas no percurso da pesquisa, refletindo e evidenciando as questões construídas e reconstruídas, a buscar respostas às questões de pesquisa, que mesmo de forma inconclusiva, mobilizem-me para continuar caminhando na compreensão que o movimento investigativo é sempre inacabado e aberto às novas questões e novas possibilidades espaciais, sociais, políticas e epistêmicas quando nos debruçamos sobre o tema infâncias e cidade.

1 DAS ANDANÇAS NAS “BIBOCAS” À CONSTITUIÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA - CAMINHOS INVESTIGATIVOS

O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar para além de qualquer perspectiva, uma visão ou um olhar que nos transforma (e, portanto, é uma experiência) enquanto estamos sujeitos ao que vemos (MASSSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 43).

A cidade tem em seu caminhante um pesquisador quando este se compreende implicado com as escolhas dos caminhos, como percorrê-los e o entendimento de que cada posição do percurso lhe ensina uma nova perspectiva da caminhada, por isso, o transforma. As experiências no/com urbano que os cidadãos têm, também são possibilidades de se constituir sujeitos, cidadãs e cidadãos.

Inspirada na alegoria benjaminiana do “trapeiro” (BENJAMIN, 1995), o exercício inicial desse trabalho será revisitar meus caminhos, percorrendo minha própria história pela cidade de São Gonçalo, recolhendo trapos de minhas memórias sobre as experiências afetivas, epistêmicas, espaciais vividas nesse território, como quem busca (re)construir suas práticas, refletindo com base em sentidos outros. (Re)conhecer essa relação complexa com o território do vivido, o “território usado” (SANTOS, 2007), vem contribuindo com minha constituição como pesquisadora das infâncias na cidade de São Gonçalo, quando vislumbro as redes de relações com ele tecidas como ponto de cruzamento de diferentes caminhos investigativos: na experiência de Iniciação Científica (IC/CNPq), com os sujeitos da pesquisa (crianças, adultos, territórios), com os grupos de pesquisa, com os campos de conhecimento e com escolhas político-metodológicas. A ressignificação desses percursos vem sendo compreendida, por mim, na perspectiva de um remendo, em que ao revisitarmos um lugar encontramos nele um lugar outro, contudo já marcado, entretecido pelas lembranças do que ali vivemos de maneira singular e coletiva, acrescido por diferentes e múltiplas experiências dos caminhos percorridos antes, durante e depois de nossa última estada.

Pensando a escrita desse memorial com Passegi (2008, p. 38), pela qual pretendo tomar “a noção de tempo como dimensão constitutiva da vida e a de aprendizagem pela reflexão sobre a experiência vivida” e em diálogo com o conselho de Nóvoa (2015, p. 17) no entendimento que “verdadeiramente, é no momento da escrita (...) que cada um encontra a sua própria identidade como investigador”, começo a caminhar de maneira sinuosa ao encontro das minhas experiências, de maneira que presente, passado e futuro, sem uma ordem linear, possam

evidenciar um processo que contém um inacabamento em si, no qual por intermédio da escrita sobre minha própria história, seja possível compreender e desenhar os caminhos de pesquisa que me trouxeram até aqui.

Os caminhos que fiz na cidade de São Gonçalo foram de aprendizagens e inspiração, contudo, o tempo dessa memória só foi possível (re)fazer de forma epistêmica e política quando ingressei, no ano de 2014, na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). É nessa unidade que minha história formativa como professora pesquisadora inicia no curso de Pedagogia, em que ao *constatar* acabei *mudando* (FREIRE, 1996), compreendendo melhor os aspectos políticos que envolvem o ato educativo, o que me fez desviar dos planos iniciais de aprimoramento para a carreira empresarial, enquanto trabalhava com consultoria de Departamento Pessoal (DP), para me interessar pela pesquisa com infâncias.

Na experiência de pesquisa como IC/CNPq (LARANGEIRA 2018b, 2018a, 2017, 2016), em contato com a temática de infâncias e cidade, comecei através de intenso trabalho teórico, a educar meu olhar para as experiências outras vividas por mim nessa cidade. Adensando conceitos e em uma investigação de inspiração etnográfica na pesquisa feita para a monografia de conclusão de curso, experienciei com crianças do bairro Trindade alguns desafios da pesquisa *com* crianças (BARBOSA e HORN, 2008), em que a construção do conhecimento se desenvolveu de uma forma coletiva, compreendendo, com o aporte da Sociologia da Infância, a criança como sujeito de direitos (FARIA e FINCO, 2011; QVORTRUP, 2010; PROUT, 2010; SARMENTO, 2008; SARMENTO e PINTO, 1997), constituída sob perspectiva histórica, social e cultural; em um movimento de ação-reflexão-ação, no qual o coletivo confirma o papel da pesquisa como produção intencional de conhecimento com vistas à (auto)emancipação (LARANGEIRA, 2018a).

No desenho de meus caminhos, a Faculdade de Formação de Professores/UERJ, com sua importante marca na história do município como única universidade pública de São Gonçalo, vem fazendo parte de minha história formativa desde a formação inicial, bem como na minha iniciação como pesquisadora, pelas quais as experiências epistêmicas e políticas tornaram-se também afetivas, ao decidir cursar nessa unidade o Mestrado em Educação, iniciado no primeiro semestre do ano de 2019 no Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu), com bolsa de pesquisa pela Capes.

A FFP, em sua longa história de lutas, que a inseriu como um importante “componente territorial” (TAVARES, 2003) do município, foi o lugar onde se formaram professoras/es a maioria de minhas tias e tios, educadoras e educadores gonçalenses. Além delas/es meus

irmãos, eu e uma sobrinha, até então. Mas, ainda antes de nós e da FFP, no início do século XX, meu bisavô materno, Álvaro Joaquim Ribeiro, era professor de tipografia no Patronato dos Menores Abandonados, que funcionava ali no mesmo terreno onde se localiza a faculdade.

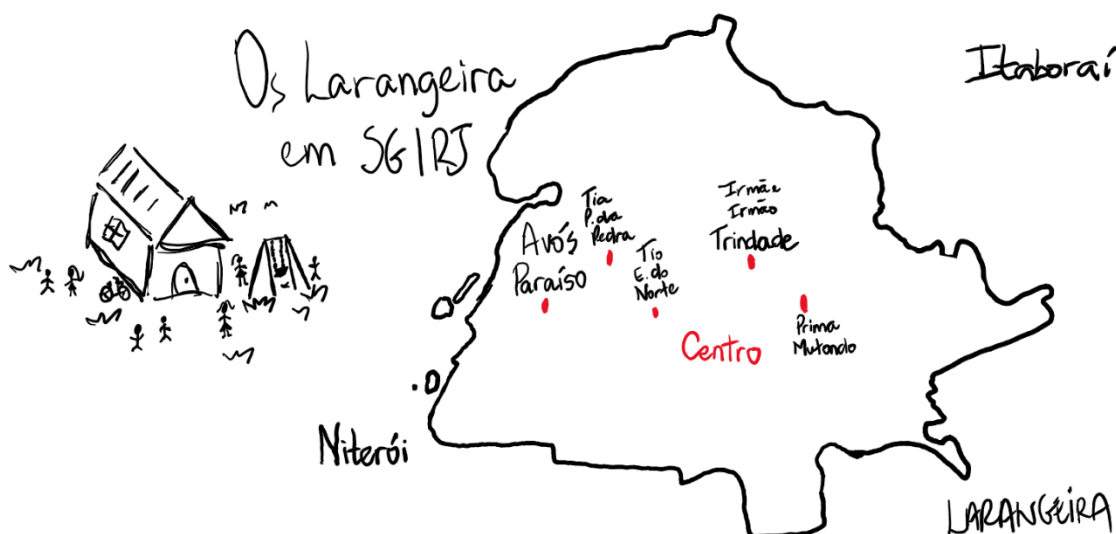
As memórias que nos constituem e contam sobre nossas experiências passam pelo exercício da lembrança tanto quanto do esquecimento, contudo, ao narrar nossa história são os fios da lembrança que compõem tal tecitura (BENJAMIN, 1987b), assim, inicio a (re)construção de minhas memórias sobre meus percursos afetivos, geográficos e epistêmicos pelos quais venho me *alfabetizando*¹² (TAVARES, 2003) nessa cidade.

Pensar a espacialidade de onde minha existência se assenta, pesquisando as infâncias da cidade de São Gonçalo, revela-se importante porque acreditamos que os lugares também podem alinhar nossas experiências (CHAIGAR, 2018; TAVARES, 2003). As tramas de minha história familiar vêm tecendo na cidade as memórias que iniciam minha própria história, visto que desde o nascimento me tornei mais uma Larangeira moradora dessa cidade, mais uma gonçalense: uma papa-goiaba¹³. Antes de mim, minha família: bisavós maternos e paternos, avós maternos e paternos, além de muitos dos tios e tias, minha mãe e a maioria entre os seus filhos e suas filhas.

¹² O conceito de “alfabetização cidadã” (TAVARES, 2003) sobre o qual reflete a autora é pensado como uma alfabetização de forma mais alargada, em diálogo com a *epistemologia existencial* de Milton Santos (1997), com a perspectiva sócio antropológica do conceito de alfabetização em Paulo Freire (1992, 1989, 1979), em que o direito à cidade pode ser praticado através de uma alfabetização para além de sua acepção de codificação e decodificação dos códigos linguísticos, mas em que a leitura de mundo precede e acompanha a leitura da palavra. Ler o mundo, assim, também significa ler o espaço em que estamos inseridas/os, apreendendo maneiras de ser e estar no mundo.

¹³ Mesmo sabendo que *papa goiaba* é um termo, ora pejorativo, ora carinhoso, para quaisquer pessoas nascidas no Estado do Rio de Janeiro, exceto a capital, os/as gonçalenses costumam ser os/as mais lembrados/as por esse apelido.

Figura 1 – Os Larangeira em SG/RJ



Fonte: A autora, 2020.

Neste memorial assumo a aventura de percorrer caminhos já conhecidos em outras temporalidades, na tentativa de (re)construir, através de minhas experiências caminhos epistêmicos de compreensão sobre esse território e as relações que teci com ele e que vêm me constituindo cidadã gonçalense. Como introdução desse meu movimento investigativo, venho percebendo desde a pesquisa monográfica uma relação muito frágil de identidade e pertencimento de crianças na/com a cidade de São Gonçalo, o que me mobiliza, ainda mais, a continuar investigando as relações dessas crianças situadas **na** cidade, pensando questões como: Onde estão essas crianças? Quais espaços são pensados para seus encontros? Como são acolhidas nesse território em que são predominantes as lógicas das/os adultas/os? Contudo, pensando em suas vivências e reconhecendo a capacidade (trans)criadora das crianças, vem se tornando igualmente importante pesquisar suas relações **com** a cidade, na medida em que em suas práticas e usos do urbano, as crianças vêm se constituindo como sujeitos, enquanto produzem outras formas de ser e estar na cidade, transformando-a (TAVARES, 2015). Assim, outra questão vem se entrelaçando nas relações de pesquisa: quais os elementos do urbano que suscitam/dialogam mais nas/com as crianças, buscando uma aproximação com suas lógicas?

Nesse sentido, faz-se necessário uma breve contextualização geo-gráfica sobre a cidade de São Gonçalo. O município é dividido em cinco distritos, que apesar da declarada urbanização de quase todo o território, ainda hoje comporta características rurais, especialmente nos 2º e 3º distritos que são as regiões mais avizinhas aos municípios de Itaboraí e Maricá. Além disso,

possui uma extensão territorial de quase 250 km², de maneira que o 1º, 2º e 3º distritos são bem maiores que o 4º e o 5º e, estes dois últimos são mais avizinhadados ao município de Niterói.

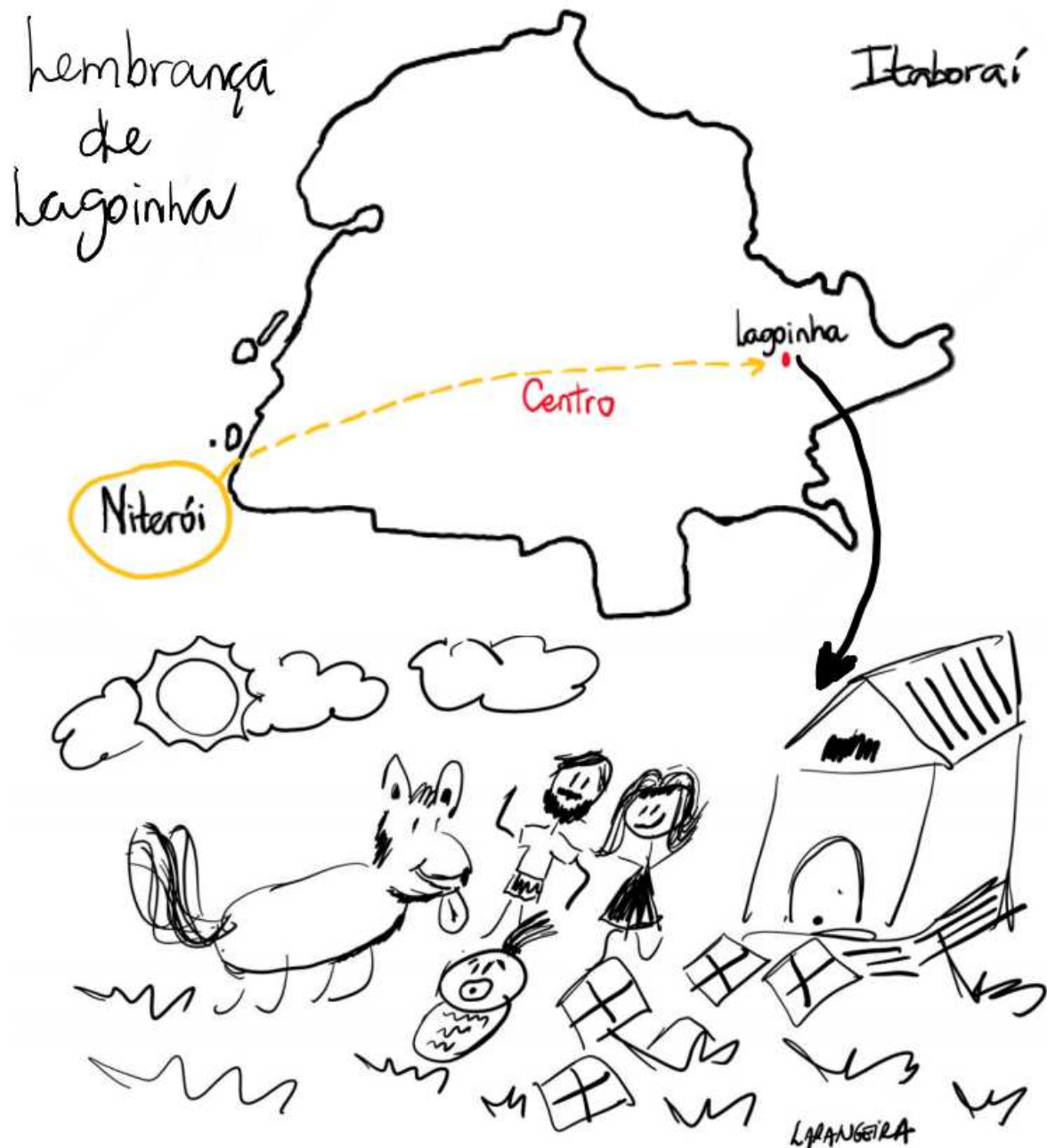
Figura 2 – Desenho dos distritos gonçalenses



Fonte: A autora, 2020.

Revisito pela memória de outros, caminhos que quando bebê atravesssei pela primeira vez a cidade na vinda do hospital situado no município vizinho de Niterói. Em direção à nossa casa, localizada entre os distritos de Ipiúba e Monjolos (2º e 3º distritos), percorri o meu primeiro caminho na cidade de São Gonçalo. Nessa casa morei com minha mãe, meu pai e meu irmão mais velho, no bairro Lagoinha.

Figura 3 – Rota 1ª viagem de Cintia



Fonte: A autora, 2020.

Sobre minhas experiências desse lugar estão os “retalhos” de nossa história familiar contados pelo meu pai e minha mãe a respeito de nossa cadela – que tenho vaga lembrança de se chamar *Lassie*. Contudo, compreendendo a memória como um dispositivo, quando o que contamos ilumina as diferentes histórias que estão no mundo, também tenho conhecimento, mas não a lembrança de funcionar nesse bairro o importante Hospital das Freiras, sob administração das Irmãs Franciscanas da Congregação do Sagrado Coração de Jesus. No bairro vizinho, no mesmo distrito de Monjolos, ainda tenho na narrativa de Sr. Valter (LARANGEIRA, 2018a) sua lembrança sobre a importância do bairro Guaxindiba no

município, no qual no contexto de meu nascimento (anos 1970) era onde se localizava e muito tempo ficou instalada a Indústria de Cimento Mauá, mesmo com a evasão das indústrias do município.

E: [...] Aquilo também se acabou [...] Aqui ficou em cima foi a fábrica de cimento Mauá. A que durou mais, né? Foi a última a acabar aí. Foi a última empresa a sair daí. P: Era lá em Guaxindiba, né? E: É lá em Guaxindiba, aquilo ali, entendeu? (Trecho de transcrição de entrevista compreensiva, feita com Sr. Valter em 08/05/2018, disponível em LARANGEIRA, 2018a, p. 98).

Com aproximadamente um ano de idade, mudamo-nos para o bairro Trindade, localizado no 1º distrito gonçalense, Centro. Nessa circunstância, minha mãe já estava grávida de seu terceiro filho, meu segundo irmão. Diferentemente dos dias atuais, o bairro para o qual nos mudamos tinha apenas as duas ruas principais calçadas de paralelepípedo (que o ligavam a uma das avenidas que cortam o município), as demais ruas transversais eram de chão. Contudo, era um bairro predominantemente residencial, com os serviços de infraestrutura (luz, água, posto de saúde, transporte coletivo) e comércio (mercado, açougue, abatedouro, correio, escolas públicas e privadas) presentes e em expansão, o que lhe conferia, como até hoje um certo status como um dos melhores bairros do município.

Tais memórias foram possíveis de serem historicizadas, em uma perspectiva história/memória, no percurso da pesquisa monográfica, em contato com as histórias de vida de antigas/os moradoras/es da cidade, pelas quais foi possível compreender aspectos socioeconômicos entrecruzados com a própria história do município gonçalense, como: a industrialização e fuga das indústrias entre os anos 1950 a 1970; o processo acelerado e desorganizado de urbanização da cidade, os processos de loteamento das propriedades rurais (sítios, chácaras) e as questões de infraestrutura, entre outros. Essas são questões que afetam o município até a presente data e estão intrinsecamente ligadas ao nosso processo de modernização (lê-se industrialização) tardia e os desdobramentos que se seguiram até a contemporânea globalização e o crescimento das ações neoliberais em todos os âmbitos de nossa sociedade, especialmente o econômico e conseqüentemente seus efeitos na constituição das identidades gonçalenses. A partir das infâncias narradas em suas temporalidades e espacialidades, foram possíveis os desdobramentos nos encontros e discussões com os sujeitos da pesquisa, pensando como questão principal como crianças se constituem sujeitos de direito e são acolhidas como “recém-chegadas” (ARENDDT, 1997) na esfera pública.

Nesses (re)começos, é possível dizer, (re)inventamos o lugar e sua história na simples ação, própria do movimento - seja da desnaturalização do olhar, do tempo, no caminhar, nos

encontros, desencontros e mesmo nas escolhas dos itinerários - descobrindo que há muitos caminhos possíveis e que deles podemos nos desviar e nos perder em novos encontros, novas possibilidades, o que vem nos inspirando ver a cidade como espaço polifônico e polissêmico constitutivo das subjetividades e identidades dos cidadãos, como um modo de vida (SANTOS, 2014). Dessa forma, a cidade possa ser vista para além de território formativo de consumidores, mas de cidadãos e cidadãos críticos à influência direta do capital.

Foi em minha infância na Trindade, que comecei a ser uma caminhante “marginal”, porém, foi mais tarde que os meus caminhos alternativos foram nomeados como “bibocas”, pela minha mãe. Por diversos motivos - dentre os quais cito aqui a minha precoce iniciação como motorista aos 17 anos, com o intuito de evitar sanções; além de fuga de engarrafamentos em épocas de eleição – os itinerários pelos quais eu tinha preferência para transitar na cidade de São Gonçalo eram chamados pela minha mãe de “bibocas de Cintia”. Ainda com os filhos e filhas adolescentes e jovens, minha mãe parou de dirigir. Em muitas vezes, já adulta, era eu uma das motoristas responsáveis por levá-la a algum lugar e, como de costume, evitava as vias principais e os intensos “gargalos”¹⁴ do trânsito gonçalense.

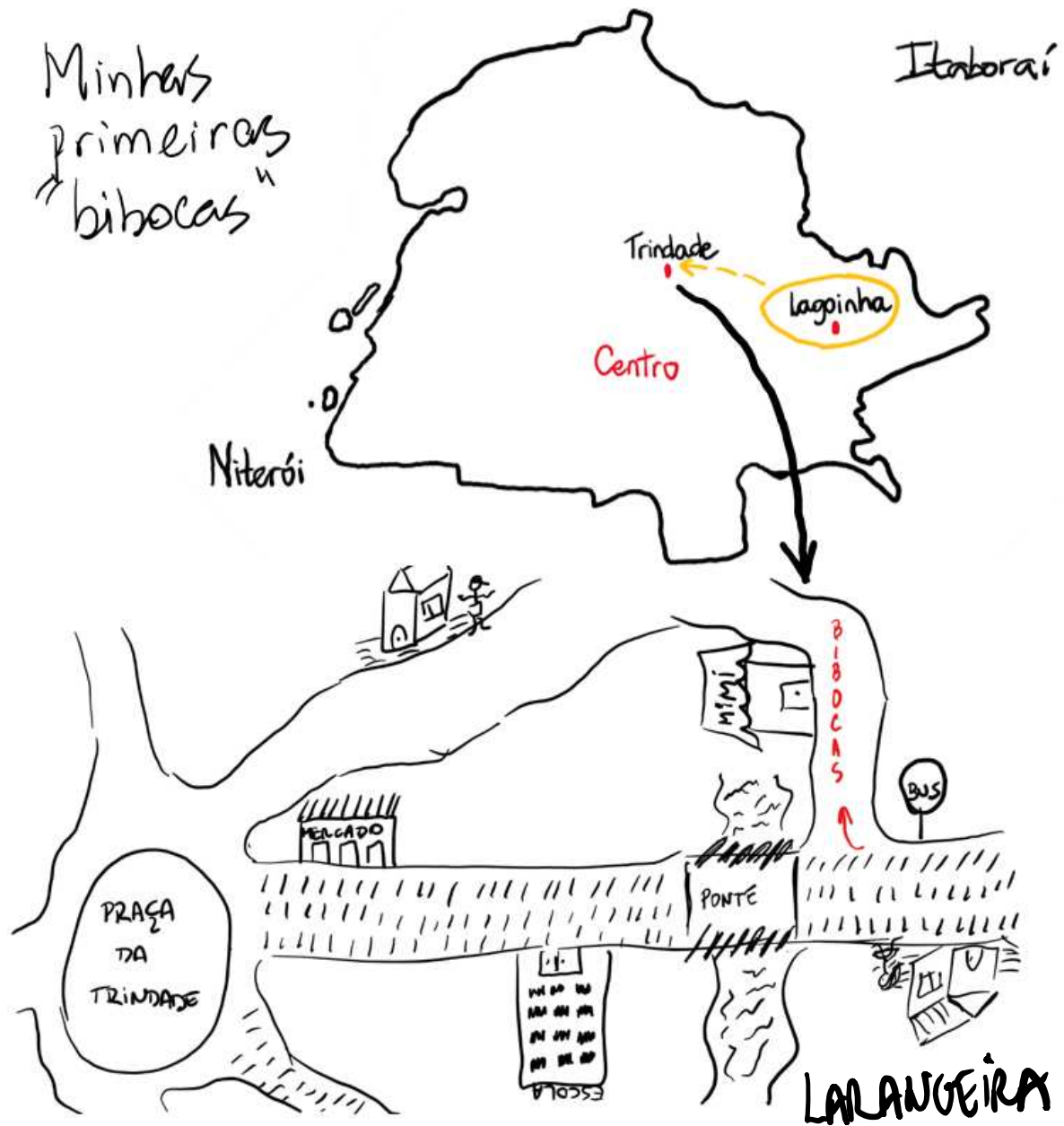
Em minha infância, minhas “bibocas” começaram a ser descobertas dentro do próprio bairro Trindade. A minha mãe que então era a única responsável e sustentava sozinha seus quatro filhos – dois meninos e duas meninas - trabalhava durante todo o dia, fazendo com que, em suas inevitáveis ausências, nosso processo de construção de autonomia e alfabetização (TAVARES, 2003) sobre esse território começasse mais cedo. Compreendendo esse conceito de alfabetização sob uma concepção mais ampla como nos inspira a autora, entendo que fomos aprendendo a ler o (con)texto da cidade em seus signos e significações estabelecendo uma relação de apreensão dos modos de estar na (e com) a cidade de São Gonçalo.

Com a imaginação e criatividade própria das infâncias, os percursos para a escola começaram a ser alterados quando a reta de dois quarteirões até o colégio já não tinha mais nenhuma aventura que me chamasse atenção. E apesar de terem sido intensas e constantes as aventuras vividas nesse trajeto¹⁵, fui me descobrindo nas minhas primeiras *andanças nas “bibocas”*.

¹⁴ Algumas regiões da via principal de São Gonçalo sofrem com a má organização do trânsito, derivada da própria urbanização da cidade, que historicamente não foi feita baseada em um projeto urbanístico, mas nos interesses econômicos que vinham se apresentando no território, em cada tempo: foi o caso da ferrovia, da industrialização, da expansão do comércio no Rôdo, entre outros.

¹⁵ O trecho da ponte em que corríamos alguns riscos: água suja da chuva lançada pelo movimento dos carros, homens que de vez em quando apareciam e ficavam embaixo da ponte – dizíamos ser os “estupradores” porque não era difícil vê-los se trocando, sem roupas, mas hoje, atravessada por outras concepções de mundo, penso que poderiam ser moradores de rua tentando se abrigar de chuvas ou para dormir.

Figura 4 – Rota da 2ª viagem de Cintia



Fonte: A autora, 2020.

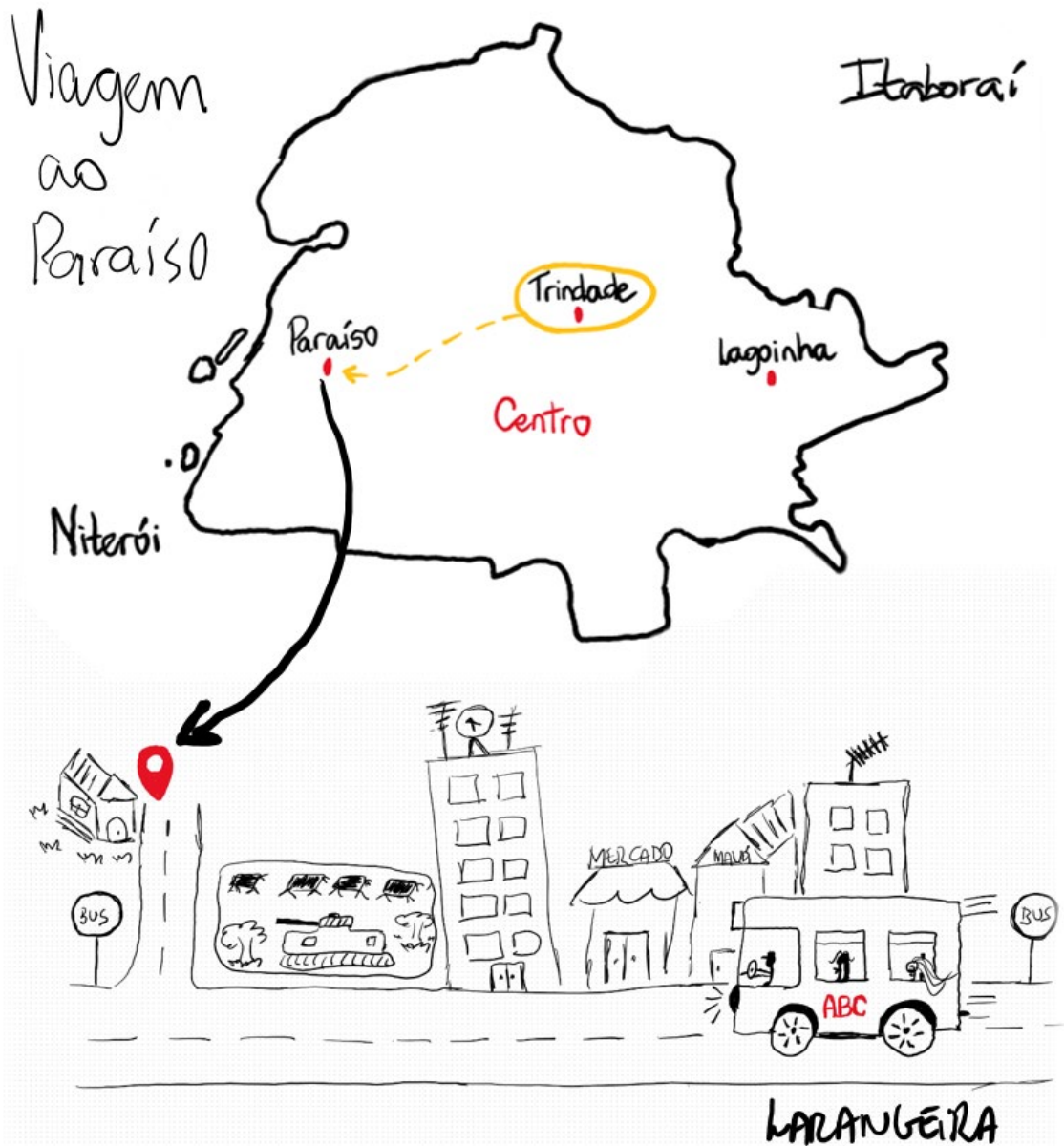
Lembro-me de um amigo, Leandro, desde o tempo do Jardim de Infância Pernalonga, que morava quase na rua paralela à rua principal, na qual se localizava a escola. Então, passar pela “Rua de Mimi”, a rua da quitanda onde comprávamos alimentos, em seguida passar pelo frigorífico, para chegar à sua casa, encontrando-me com ele e com sua irmã mais velha para irmos para a escola, foi um desvio utilizado durante algum tempo para fugir da mesmice do caminho da rua principal. Na “Rua de Mimi”, a caminho da casa de Leandro, vivi o meu primeiro acesso para as “bibocas” gonçalenses, antes mesmo de eu explorar o meu próprio quarteirão.

Assim, foi com outras crianças, com o próprio território, com as placas, cartazes, cheiros e sons das ruas, que compreendi diferentes interações com cada trecho do bairro Trindade. Tinha que ser cautelosa para atravessar a avenida principal onde morávamos, com seu grande movimento de carros e ônibus nas ruas, dispunha de maior liberdade pelas ruas transversais ou paralelas do bairro, pelas quais “corríamos atrás de doce” no dia de Cosme e Damião¹⁶, sem que houvesse muita preocupação com o trânsito; andávamos, assim, pelos caminhos, isto é, pelo meio da rua. O meio da rua também era o “quintal” dessas partes do bairro, lugar de fruição e descobertas, onde grupos de crianças brincavam antes ou depois da escola, enquanto as mães ou responsáveis se agrupavam nos portões para uma boa conversa. Obviamente minha mãe pouco frequentava essas ruas por conta dos seus horários intensos de trabalho, menos ainda sabia sobre essas escapadas, uma vez que “o macete” era voltar para casa antes de seu horário de chegada, o que me possibilitava um grande sentimento de aventura e uma certa autonomia, ainda que não entendesse muito bem do que se tratava, para mim era apenas “arte” mesmo. Assim, o território era tomado por essa variabilidade de usos pelos quais aconteciam as relações discursivas, de maneira dialógica, colocando “em funcionamento o circuito de relações que constituem a vida pública nos espaços de uso comum” (VOGEL, MELLO e MOLLICA, 2017, p. 152).

Ao completar oito anos, cada um de nós teve o que hoje entendo como *rito de passagem*, no qual fazíamos a primeira viagem solo de ônibus até o bairro Paraíso, para a casa de meus avós maternos. O nosso *rito de passagem* acontecia da seguinte forma: em um certo sábado pela manhã, minha mãe de carro, junto com os demais irmãos e irmãs ficava estacionada no ponto de ônibus em frente à minha casa, enquanto o filho ou a filha que era iniciante aguardava o ônibus chegar, com as instruções previamente discutidas com minha mãe, que nos seguiria até o destino – fazer sinal, entrar no ônibus, pagar a passagem, sentar-se o mais na frente possível, identificar a Praça dos Ex-Combatentes e puxar o sinal assim que passasse dela; caso não alcançasse a cordinha, pedir a algum adulto que o fizesse e, na falta de um, falar diretamente com o motorista. Antes dessa viagem solo, muitas vezes fazíamos o mesmo percurso do ônibus de carro, enquanto minha mãe chamava atenção para a paisagem e os elementos urbanos da cidade de São Gonçalo. Na minha perspectiva, a cidade, ao mesmo tempo em que se expandia, ficava menor. Comecei, assim, a conhecer o 4º distrito da cidade, Neves.

¹⁶ O dia de Cosme e Damião é uma celebração religiosa da Igreja Católica, mas, no Brasil, também de religiões de matrizes africanas como Candomblé, Umbanda e outras. É comemorado no dia 27 de setembro. Nesta data, muitos centros religiosos e pessoas de religiões diversas costumam distribuir doces nas ruas e/ou nos seus centros/terreiros, principalmente nos subúrbios de metrópoles do sudeste brasileiro.

Figura 5 – Rota da 1ª viagem solo de ônibus



Fonte: A autora, 2020.

Voltando à aventura, quando chegou minha vez, veio o ônibus, eu fiz o sinal para que ele parasse, entrei, paguei, sentei o mais na frente possível e na hora de saltar, depois de passar a praça, nem na ponta dos pés alcancei puxar a cordinha, pedindo para uma senhora que estava à minha frente para fazê-lo. Essa pequena frustração não abalou a euforia de sentar-me à janela e ver todo o percurso da cidade com “meus próprios olhos”. Sentia-me assim por não estar sendo, naquele dia, ciceroneada por alguém, nem minha mãe, nem meu irmão mais velho, com quem já transitava de ônibus, mas pela primeira vez, sozinha.

Não demorou para que eu pudesse me deslocar autonomamente de ônibus ou a pé para outros bairros da região central do município, que beiram a avenida principal, a Dr. Feliciano Sodré, que se desdobra em outras dependendo do trecho.

Em certo “ponto” de minha infância, sentia que a cidade já era toda conhecida. Em Alcântara fazia compras dos insumos no supermercado Sendas e de roupas na Rua da Feira; no Rôdo eram as consultas ao dentista, ao médico, cortes de cabelo e visitas ao trabalho de minha mãe (normalmente para buscar dinheiro para as outras tarefas); além do reconhecimento dos bairros no próprio movimento de deslocamento entre lugares, passando por Nova Cidade, Bairro Antonina, Mutuá, Rôdo, Porto da Pedra, Parada 40, Mangueira, Patronato, Paraíso, Porto Novo e Porto Velho.

Na adolescência, com a mudança de escola para outro município, acresci aos meus percursos cotidianos a outra via principal de São Gonçalo, a Dr. March. Para chegar à Icaraí, bairro niteroiense em que se localizava minha escola, o trajeto escolhido era bairro Venda da Cruz, onde fazia a conexão com o ônibus da linha 61, que tinha como itinerário o deslocamento através do 5º distrito da cidade, Sete Pontes, entre o bairro gonçalense Tenente Jardim e depois os bairros niteroienses Engenhoca, Barreto, Centro e Icaraí. Também no bairro Venda da Cruz, o 3º Batalhão de Infantaria (3º BI) era ponto referencial antes da parada do ônibus que era meu destino.

Ainda jovem, compreendi-me conhecedora dos cinco distritos gonçalenses. Dirigindo transitei por outros bairros mais periféricos da cidade de São Gonçalo, que foram se agregando aos meus percursos. Assim, os caminhos de bairros mais periféricos como Vila Iara, Bairro Rosane, Boa Vista, Porto da Pedra, eram os itinerários entre o Paraíso e Trindade “por dentro” constantemente utilizados por mim, entre casa de familiares, amigos. Esses caminhos foram se tecendo com outras experiências sobre esse território. Era familiar, para mim, transitar pelas vias principais de São Gonçalo e começar a me aventurar entre essas “bibocas”, (re)conhecendo outros caminhos para meus usos do urbano, fazendo-me conhecer novos percursos, ao mesmo tempo em que outra cidade ia se revelando para mim.

do bairro. A construção do Condomínio Venda da Cruz trouxe variações de ordem social, demográfica, econômica, política, entre outras, em que o deslocamento de muitas famílias em condições forçadas, vem desenhando novas práticas na/com a cidade dessas mulheres e desses homens, agora moradoras e moradores do condomínio. Contudo, esse novo desvio em meu caminho investigativo me leva aos encontros com crianças no CVDC, com o interesse de pesquisar sobre as relações que elas vêm construindo com esse novo território. Afinal, ainda persiste uma perspectiva racionalista do urbano em que cada espaço tem que ter sua funcionalidade e as crianças, especialmente de periferias urbanas e favelas, têm outros modos de usos dos espaços que não tem como princípios regras institucionalizadas (VOGEL, MELLO e MOLLICA, 2017).

Combinando e reelaborando minhas experiências, procurei um diálogo com crianças em encontros no Condomínio Venda da Cruz (CVDC), registrando em caderno de campo, as produções deles construídas com as crianças em suas múltiplas linguagens, das quais a brincadeira se apresentou de maneira predominante desde os primeiros encontros através da imaginação, fantasia, fazendo interação com as realidades na busca de novos sentidos da pesquisa. Assim, suas possibilidades de expressão e ação envolveram uma participação ativa na construção dessa relação com outros sujeitos da pesquisa, fossem jovens, adultos e crianças (VIGOTSKI, 2009), abarcando outras linguagens como a literatura (CORSINO, 2014), a corporeidade (ARROYO e SILVA, 2012) e desenhos com os quais foram possíveis aproximações com as criações das representações que fizeram de suas realidades (VIGOTSKI, 2018), que envolveram essa investigação, em particular, e que envolvem as relações sociais, políticas e culturais de maneira mais ampla.

Percebi que as crianças estavam sentindo em seus ombros mais uma obrigação, mais tarefas escolares para fazer. Então, quis assegurar que elas compreendessem que esse não era o objetivo da pesquisa: alguém ensinando e elas aprendendo. Mas sim, que nós estaríamos aprendendo juntas umas com as outras, o que fosse de nosso maior interesse dentre os assuntos que fossem surgindo da pesquisa. Expliquei que elas poderiam sugerir ações que achassem pertencentes à atividade de pesquisar. Além disso, perguntei a elas o que as crianças mais gostam de fazer, enquanto majoritariamente me responderam que era brincar, apenas uma voz dissonante disse dormir. Assim, ficou esclarecido para elas que vamos brincar e que, brincando, vamos pesquisar o território do Condomínio Venda da Cruz. E, no espírito da brincadeira, na ocasião em que perguntei às crianças em qual setor elas moravam, um adolescente de 14 anos respondeu “no setor 7”. Rimos muito porque eu disse a elas que havia pesquisado sobre o condomínio antes de me encontrar com elas e sabia que o condomínio só tinha 5 setores (GRAUE e WALSH, 2003). As crianças gostaram de minha atenção e do fato que eu tenha complexificado a brincadeira, que elas acreditavam compartilhar entre si. Trabalhando com o princípio de minha estrangeiridade, esqueceram que eu poderia ter pesquisado sobre o condomínio, como eu havia feito. Foi divertido (Registro retirado do caderno de campo em 10/07/2019).

Para manter a decisão político-epistêmica de diálogo com as linguagens das infâncias, buscarei nesse memorial e em todo o trabalho tecer diálogos com a brincadeira como exercício inspirado na frase de Maria Amélia Pereira pelo qual “brincar é usar o fio inteiro de cada ser (...) e é profundamente sério isso!” (Tarja branca - a revolução que faltava, 2014). Assim, no ser/fazer pesquisa com as crianças do Condomínio Venda da Cruz, emergiram as brincadeiras como modos pelos quais a pesquisa se organizava. Ao utilizar dispositivos como poesias, textos de literatura e desenhos (meus e das crianças), procuro (re)criar percursos culturais e espaciais vividos no processo da pesquisa e na minha infância que não se detém à realidade em si, mas com elementos da memória, contendo elementos que podem ou não ser representáveis, reafirmando as múltiplas possibilidades criativas que dialogam com minhas experiências afetivas e espaciais na cidade de São Gonçalo.

Em alguns momentos essa questão se apresentou nos encontros enquanto circulávamos pelo condomínio, quando por exemplo

as crianças ficaram confusas sobre o que seriam as placas e qual era o nosso limite de busca [pelas placas identificadoras dos elementos do condomínio, buscando um exercício de reconhecimento do território, inspiradas em um livro de literatura], quando começaram a apontar os letreiros das lojas na rua principal do bairro. Expliquei, então, que nosso acordo era buscar as placas do condomínio exclusivamente, além da diferença entre letreiro e placa. A princípio acho que não compreenderam muito bem, porque começaram a apontar as propagandas pregadas nos postes na via principal. Em seguida comecei a conversar com elas sobre as placas do livro que nos inspirou esse passeio “O limpador de placas” (FETH e BORATYNSKI, 1997) e lembrá-las do que estávamos procurando. Foi quando começaram a dizer que o condomínio não possui nenhuma placa com nome de rua, só tem os setores e os números dos blocos. Assim, eu perguntei como eram descritos seus endereços e não souberam me dizer. Acredito que eu tenha que tentar com elas um outro caminho para falarmos sobre a localização espacial do condomínio (Registro retirado do caderno de campo em 31/07/2019).

A complexidade de suas relações com os espaços do condomínio também eram muito presentes em nossas atividades. Assim,

[os] espaços, especialmente o do ginásio do condomínio, então, passam a ser mais uma das questões que terei que ter mais atenção em minhas análises sobre esse território. Antes da festa comecei conversando com o professor mediador do CRAS enquanto limpávamos o ginásio, que sempre está muito sujo e é perceptível a pouca manutenção, eu perguntei quem era responsável por essa manutenção. O professor comentou, no meu entendimento, que o ginásio “foi tomado” pela guarda municipal e não pertence aos moradores do condomínio. Isto é, o próprio CRAS precisou de uma negociação para utilizar esse espaço com as crianças às quartas-feiras. Os moradores não têm acesso direto ao ginásio. Mais uma das muitas relações de poder que atravessam a convivência nesse condomínio e a vida de suas/eus moradoras/es (Registro retirado do caderno de campo em 14/08/2019).

Nesse sentido, as geografias vividas por essas crianças estão em relação direta com as adultas e adultos e suas tensões. Embora seus saberes e produções sobre esse território aconteçam de maneira concomitante, ainda nas últimas vezes que tivemos a possibilidade de nos encontrar havia essa tensão sobre seus pertencimentos:

Esse encontro aconteceu e na segunda semana de outubro pudemos conversar um pouco sobre o que vínhamos fazendo juntas e surgiram dois assuntos importantes: o primeiro tinha a ver com seus usos da cidade e de como desse grupo de crianças a maioria não havia ido ao cinema ainda, por exemplo. Nesse sentido, começamos a conversar sobre os espaços da cidade de São Gonçalo que conheciam e os que desejavam conhecer. Foram citados os cinemas e os shoppings e, na verdade, a cidade de São Gonçalo, apesar de sua história riquíssima, sofre de embargos nesse aspecto: o pouquíssimo conhecimento histórico por parte da população, a preservação e divulgação de nosso patrimônio não parece ser uma preocupação de muitos governos municipais que já estiveram à frente da administração do município; além disso, muito do patrimônio histórico do município se encontra nas regiões mais periféricas (compreendendo que a maioria do município faz parte das regiões mais periféricas), também as mais pauperizadas, tratando-se assim de regiões que tem pouquíssima ação do Estado e, nesse sentido, tem disponíveis pouquíssimos cuidados em suas áreas, sejam de infraestrutura, urbanísticos e de segurança, de maneira que a população é constantemente exposta à violência urbana que, cada vez mais, se intensifica no município na última década, dificultando, se não impedindo, ainda mais a participação e preservação cultural dos lugares e das construções históricas do município pela população. Nessa hora o horto do Barreto (bairro vizinho que pertence ao município de Niterói) foi colocado como um dos lugares que essas crianças gostariam de conhecer. Contudo, tentei lembrá-las de que o Barreto não era bairro gonçalense e se apresentou em nossa conversa esse ponto conflitante: a maioria das crianças do grupo criam morar na cidade de Niterói. Foi quando senti a necessidade de reorganizar nossa conversa e perguntá-las se tinham lembrança de nossos primeiros encontros, quando me apresentei, e alguns outros encontros posteriores que ainda mencionei sobre o fato de que a pesquisa que estávamos construindo juntas tinha como tema as infâncias e a cidade, especificamente a cidade de São Gonçalo, com a qual tenho contato pessoal desde meu nascimento e interesse de pesquisa desde minha graduação (Registro retirado do caderno de campo em 09/10/2019).

Em que medida essa confusão a respeito do território seria uma ausência e/ou intencionalidade sobre seus pertencimentos? Afinal, experienciar essa relação tão fronteiriça entre os limites das cidades de São Gonçalo e Niterói pode causar confusão e/ou omissão, inclusive entre adultas e adultos, na medida em que seus interesses podem ser contraditórios. Isto é, podemos pensar que morar em Niterói inclui um conjunto de fatores sociais e culturais favoráveis, um *status* que de maneira geral é atrativo, mas que também está de acordo com fatores econômicos menos atrativos, especialmente quando falamos de classes populares.

O custo de vida da “Cidade Sorriso” é bem mais elevado que o custo de vida das cidades vizinhas da região metropolitana. Concentrando esse argumento entre as cidades de Niterói e São Gonçalo, seus bairros Barreto e Venda da Cruz, pertencentes respectivamente às cidades citadas, vivem situações similares a outros bairros na mesma condição liminar entre os municípios como Pendotiba, bairro niteroiense, e Maria Paula, bairro gonçalense. Serviços de

infraestrutura, segurança e taxaço de impostos sofrem variaçoes elevadíssimas em qualidade e, consequentemente, valor¹⁷.

Sobre valor, ainda há que se incluir a questão de quais são os significados agregados a esse signo e sua consequente e direta influência na constituição das identidades dos sujeitos cidadãos, cidadãs e cidadãos.

Morar na periferia é condenar-se duas vezes à pobreza. À pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modo territorial. Este, afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. Onde os bens sociais existem apenas na forma mercantil, reduz-se o número dos que potencialmente lhes têm acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem de pagar o que, em condições democráticas normais, teria de lhe ser entregue gratuitamente pelo poder público (SANTOS, 2014, p. 143 e 144).

Nesse sentido, ser morador de Niterói agregaria valor social e político às identidades e pertencimentos desses sujeitos, contudo, ser morador de São Gonçalo estaria, como está, mais de acordo com o valor econômico disponível aos seus custos de vida.

Evidenciar as experiências cotidianas, revela-se importante nas tecituras em que o lugar é constitutivo de nossas subjetividades. Considerando esta perspectiva interpretativa, revisitei nos trapos de minhas lembranças e esquecimentos, o que foi tecido de minha história através de fotos e narrativas de familiares, como a minha condição de “recém-chegada” (ARENDR, 1997) no território gonçalense.

Alinhavando esse memorial às motivações que levaram à presente pesquisa, sigo buscando inspiração no diálogo entre a poesia de Paulo Freire que introduz esse trabalho e a reflexão de Chaigar (2014) sobre “enxergar as coisas de outro jeito, feito uma criança que se espanta com a brisa ou o sol no rosto”, para que essas vivam relações de encantamento e descobertas em suas ruas, seus bairros, sua cidade. Nessa perspectiva, as possibilidades de inserir as infâncias na cidade, de maneira que essas possam compreender e assumir novas ações com a sensibilidade, criatividade e descobertas que as crianças cotidianamente nos desafiam, podem nos revelar outros modos de ser e estar no mundo, em favor da humanização; tal diálogo introduz as questões da pesquisa que buscarei desenvolver a seguir.

¹⁷ É possível acompanhar nesse link <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/as-margens-da-linha-imaginaria-diferencas-entre-niteroi-sao-goncalo-sobreassaem-20211393>> uma notícia que ilustra esse argumento.

2 INFÂNCIAS GONÇALENSES E SEUS CAMINHOS DE (RE)CONHECER-SE NA/COM A CIDADE

Felipe nada sabia sobre os planos e sonhos dos pais para seu futuro. Nem sabia o que era futuro. As crianças vivem no presente. O presente de Felipe era muito bom! O mundo era divertido. Há tanta coisa para ver, tanta coisa para aprender (ALVES e SOUSA, 2010, p. 13)!

Ainda bem que adulto não entende criança, pensava ele, assim podia carregar aquela lata como mania, como mania de criança (JANER, 2016).

As crianças existem desde o início dos tempos, mesmo que a elas só tenha sido conferido, na sociedade moderna ocidental, o estatuto social apenas no século XX, quando dos esforços de pesquisadores das infâncias começam-se a problematizar o paradigma hierárquico entre adultos e crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

O fato de durante tanto tempo o tema das infâncias ter sido considerado *menor*, tanto do ponto de vista epistêmico quanto político nas ciências sociais, trouxe implicações políticas que se evidenciaram na vida cotidiana, nas concepções de educação, escola, formação de professores, cidade, que estão em relação direta com as crianças. Ainda, mesmo com a própria condição de atores sociais e sujeitos de direitos, não é garantida às crianças sua efetiva participação em seus processos de apreensão do mundo, ficando a margem do campo da política. Isto é, lhes é possível uma participação política passiva como *objeto* de políticas públicas, contudo, sua participação não lhes garante a agência (CASTRO, 2013).

Os conhecimentos e saberes construídos ao longo do tempo sob diferentes matrizes teóricas sobre e com as crianças, principalmente nos tempos atuais, inspiram-me a pensar como Arendt (2014) que para nos aproximarmos das lógicas das infâncias, de seus modos de produção de cultura e de sua capacidade de participação, precisamos ensiná-las o que o mundo é, e não iniciá-las na arte de viver. Dessa forma, será possível uma interação intensa e alteritária em que haja um efetivo deslocamento de olhar, de escuta e de intervenções práticas nas relações com as crianças, especialmente na desconstrução de concepções “adultocêntricas” (ROSEMBERG, 1976), em que essas possam ser reconhecidas como portadoras da novidade, de potência na continuidade do mundo, buscando nas miudezas, os achados (BARROS, 2008) que continuem promovendo experiências mais humanizadas e amorosas.

2.1 Das cruzadas às marchas das infâncias: concepções e caminhos na pesquisa com crianças

Nós três, Nicolas que não sabe falar, Alain e Denis, saímos pelas estradas rumo a Jerusalém. Faz tempo que estamos andando. Foram vozes brancas que nos chamaram na noite. Chamavam todas as criancinhas. Eram como as vozes de pássaros mortos durante o inverno. E a princípio vimos muitos pássaros, coitados, estendidos na terra entregelada, muitos passarinhos com a garganta vermelha. Vimos depois as primeiras flores e as primeiras folhas e com elas trançamos cruces. Cantamos diante das aldeias, como costumávamos fazer no ano novo. E todas as crianças corriam para nós. E avançamos como uma tropa. Havia homens que nos maldiziam, por desconhecerem o Senhor. Havia mulheres que nos seguravam pelo braço e nos interrogavam e cobriam nossos rostos de beijos. E houve também boas almas que nos trouxeram tigelas de madeira, leite morno e frutas. E todo mundo tinha dó de nós. Pois eles não sabem para onde vamos e eles não escutam as vozes (SCHWOB, 2011, p. 31 e 32).

No século XIX, o autor francês Marcel Schwob (2011) escreveu sobre “A cruzada das crianças”, evento possivelmente ocorrido no século XIII, cuja iluminura¹⁸ vem trazendo a perspectiva de vários personagens, inclusive as crianças. Na epígrafe acima fica possível perceber uma das diferentes concepções de infância demarcadas e atravessadas pelo olhar do adulto, que foi se construindo no curso da história e na (trans)formação das sociedades. Isto é, enquanto os adultos se apiedavam das crianças, na certeza de seu fracasso quando partiram e marcharam em condições desastrosas, elas – as crianças – assumiram-se potentes para a tarefa, que aparentemente lhes foi delegada por Jesus, ao mesmo tempo que eram capazes de reconhecer e ressignificar as ações dos adultos para com elas. Essa, dentre outras, é uma especificidade das crianças que, em suas lógicas, compreendem o seu contexto ressignificando formas de ser e estar no mundo concomitante aos adultos (BENJAMIN, 2009), em relações sociais, inter e intrageracionais, afetivas, culturais, históricas, espaciais, enfim relações de “educabilidade” (FREIRE, 1996).

A condição antropológica da Educação para Freire (Idem) é reconhecida na práxis, movimento de ação-reflexão-ação. Dessa forma, a educabilidade implica também uma condição interacional, por isso dialógica, na qual a Educação acontece além dos muros institucionalizados da escolarização, mas na própria relação da vida, por isso, compreende-se em um processo permanente de procura, quando o sujeito se conscientiza de seu inacabamento. Assim, os saberes construídos na produção da vida, em seus aspectos social, histórico e cultural são reconhecidos em seu processo educativo, também maneira pela qual se pode intervir no

¹⁸ Representações imagéticas executadas em manuscritos produzidos, principalmente na Idade Média.

mundo. Em outras palavras, a Educação não está dissociada da vida social mais ampla, ao contrário, faz parte de um movimento constante de busca de problematização do conhecimento, o que o humaniza. A humanização, então, é um processo intrínseco à vida que ganha força pela criticidade, através da relação dialógica dos sujeitos e, em nossa compreensão essa relação dialógica também acontece na/com a cidade. Nessa perspectiva, “a resposta aos desafios da realidade problematizada é já ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la” (FREIRE, 1979, p. 167). E no mundo público, nas ações políticas, há que se interrogar as relações para nelas agir.

Ainda, para o autor, essa humanização nutre-se na esperança que

faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar num movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário [...], condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-datado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (FREIRE, 1996, p. 80-81).

A perspectiva antropológica de educabilidade freireana dialoga com a citação de Schwob que inicia esse artigo, bem como a ilustração abaixo, trazendo um evento acontecido em torno do ano de 1212, que confunde realidade e ficção, documentado por historiadores, cronistas e artistas medievais, problematizando a realidade de crianças que se propuseram a conhecer suas realidades, educando-se a partir de saberes presentes na própria (cri)ação¹⁹ da vida.

¹⁹ A etimologia da palavra criar vem do Latim *creare*, que significa produzir, erguer. Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/pergunta/criar/>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

Figura 7 – A Cruzada das Crianças - Ilustração de Gustave Doré (1832-1883)



Fonte: Site Infoescola, disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/cruzada-das-criancas/>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

A cruzada das crianças aconteceu a partir da iniciativa de crianças em busca da Terra Santa, para a conversão de muçulmanos. Foi impulsionada pela mística de que apenas inocentes e puros de coração seriam capazes de conquistar esse lugar sagrado, após inúmeras expedições

fracassadas com os adultos. Na versão oficial, Estevão, um menino de 12 anos, sai do norte da França para procurar o rei Felipe Augusto²⁰ em Saint Denis, solicitando autorização para uma expedição de crianças até a Terra Santa, sofrendo a negativa do rei. Até aqui, de forma sucinta, esta seria a versão oficial.

No entanto, a história da cruzada das crianças continuou sendo difundida de forma romanceada, segundo alguns historiadores, pela escassez e dificuldade de acesso a fontes fidedignas. Além disso, presumiam a impossibilidade de veracidade da história com o fato dessa procissão ter sido composta apenas de crianças, pelas dificuldades impostas no próprio trajeto. Ainda, foi levantada a hipótese de erro na tradução, uma vez que a palavra *pueri* poderia significar também jovem ou marginais (doentes, mendigos, pessoas à margem). Contudo, cronistas da época escreviam que dando continuidade à incumbência que Jesus lhe dera, na negativa do rei Felipe Augusto, o menino Estevão reuniu crianças de regiões da França e Alemanha, partindo rumo à Terra Prometida, as quais, em sua maioria, não voltaram mais para casa. Crianças morreram de fome no caminho, também foram sequestradas e escravizadas quando chegaram na travessia do Mediterrâneo; onde outras, conseguiram atravessar em embarcações com marinheiros, das quais também não se tiveram mais notícias.

Trazendo essa questão para sociedade contemporânea, nas últimas décadas com a expansão das novas mídias comunicacionais, especialmente a internet, e a intensificação da globalização como padrão de ordenamento geopolítico, vimos recebendo notícias de todas as partes do mundo de crianças que promoveram ações capazes de modificar a vida de muitas pessoas e visibilizar questões que, aparentemente, não eram “assunto” para as crianças, fazendo parte do mundo adulto, em uma concepção dominante.

Assim, venho me perguntando em minhas *bibocas investigativas*²¹: com a falta de reconhecimento pelas demais gerações, podem as crianças promover ações políticas? Em que medida suas relações com os adultos, com poder e com estruturas sociais hierarquizadas (histórica, afetiva, cultural, geracional, entre outras) podem constranger e/ou possibilitar essas ações?

²⁰ Rei da França no período medieval, de 1180 até sua morte. Na dúvida sobre a solicitação de Estevão consultou os acadêmicos da Universidade de Paris sobre a cruzada das crianças, que o aconselharam enviar o menino de volta para casa.

²¹ Escolha “marginal” de caminhos político-metodológicos na perspectiva de pesquisar *com*, assumindo uma construção compartilhada de conhecimento no processo de pesquisa que revela “coisas desimportantes” (BARROS, 2013), compartilhadas com os diferentes sujeitos (crianças, adultos, territórios), com o grupo de pesquisa, com os campos de conhecimento. Ainda, buscando compor a tecitura de retalhos para evidenciar os tecidos que compõem o urbano.

Estive em 2019 em contato com uma professora investigadora e militante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Márcia Mara Ramos²², em um colóquio acontecido na cidade de São Gonçalo. Nele, a professora nos apresentou como o movimento popular das crianças Sem Terrinha vem consolidando dentro do MST, desde os anos 1990, a pauta da educação das infâncias, como exercício de democracia e reconhecimento da capacidade de participação política das crianças.

Em julho de 2018, crianças marcharam em Brasília. O “1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha” (MST, 2019) foi um movimento em que 1.200 crianças, de 24 estados, entre 7 e 14 anos, tiveram a oportunidade de se reunir para juntas em suas cirandas itinerantes, debaterem e reivindicarem direitos que há algumas décadas estão legislados, mas pouco praticados, ainda.

Essas crianças em marcha - conforme o dicionário da Língua Portuguesa Michaelis (2019), *caminhando em passos firmes, mas também passando por um processo gradual e progressivo* de construção de sua condição de sujeitos, de sua condição cidadã - estavam, em minha compreensão, em uma cruzada - *em esforços em favor de uma ideia humanitária ou em defesa de um interesse*, segundo o mesmo dicionário - compreendendo as questões de luta pela terra, escola, saúde e condições de moradia como parte da dimensão de uma infância que está inserida nas relações sociais.

Os conceitos de infância e criança vêm sendo construídos com base em várias ciências que se debruçam nos Estudos Sociais da Infância (Filosofia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Psicologia, entre outras). Contudo, o trabalho investigativo sobre/com as crianças e suas infâncias em diferentes contextos sociais, vinculados à Sociologia da Infância revelaram-se fundamentais para pensar a arquitetura de pesquisas que problematizem a perspectiva de subalternização das vozes infantis às lógicas “adultocêntricas” (ROSEMBERG, 1976).

Sabemos que Marcel Mauss (2010) foi o principal responsável pelo surgimento da Sociologia da Infância no seio das Ciências Sociais, na década de 1930. Podemos dizer que esse conceito de criança como ator social também se fazia presente no Brasil através do trabalho de dois pesquisadores: o de Florestan Fernandes (2004) na década de 1940, cunhando um conceito de cultura infantil ao estudar as “trocinhas”, grupos infantis que se reuniam fora do ambiente escolar, no Bom Retiro, bairro da capital paulista; e o trabalho das Escolas Parques idealizadas

²² A professora-pesquisadora e militante Márcia Mara Ramos foi palestrante convidada em nosso IV Colóquio GIFORDIC – Crianças em movimento: a experiência das cirandas infantis dos Sem-Terrinha, acontecido em 26/06/2019, na FFP, organizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC), com coordenação-geral da Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares.

por Anísio Teixeira (1967, 1961, 1959), nos anos 1950. Contudo, somente na década de 1980 que a Sociologia da Infância começa a ter grande repercussão na América do Norte e na Europa. Tendo grande divulgação no Brasil a partir da década de 1990, principalmente, através dos trabalhos acadêmicos de Willian Corsaro (2011) e Manuel Sarmiento (2008).

Esse sentimento de particularização da infância, como nos traz a clássica obra de Ariès (1986), que começou a ser construído na modernidade, retrata uma criança genérica, branca e de classe burguesa (particularmente europeia); uma infância inventada, que se tornou hegemônica entre os estudiosos do campo²³, em um determinado período. Embora as críticas sobre sua conclusão a respeito da exclusão da diversidade de infâncias em outras sociedades e culturas sejam reconhecidas e pertinentes, seus estudos iniciam a discussão do lugar social da criança, daí sua inegável importância.

Segundo ele, os feixes sociais que atualmente retratam a infância não existiam antes do século XVII. A criança *real e histórica*, como chama o autor, não era representada mesmo nas iconografias religiosas, nas quais as crianças apareciam *sagradas*, ou mesmo como *alegoria da alma*. Dessa maneira geral e mais comum, suas representações eram associadas à família até final do século XVI. Isto é, as crianças não ocupavam um espaço distinto dos adultos no cotidiano, especialmente o espaço do afeto, que era dedicado apenas às crianças recém-nascidas ou pequeninas, o que Ariès (Idem) chamava de tempo da “paparicação”. O principal espaço de aprendizagem das crianças, então, era junto às famílias em seus cotidianos. O que está representado na iconografia, na literatura, esculturas, mesmo nos cemitérios. E, por isso, para as famílias (ainda principais responsáveis pelas suas aprendizagens), as crianças ainda não representavam uma estima insubstituível, como o próprio autor explica:

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou centro da composição [...] A descoberta da infância começou, sem dúvida no século XIII, e a sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1986, p. 17).

O quadro de Bruegel (1586) retrata a transição das dinâmicas rurais para a formação das cidades no século XVI. Embora a pintura represente de maneira simplificada a relação entre as infâncias e suas produções - aqui expressas claramente pelas brincadeiras da época (muitas das

²³ Campo no sentido em que Bourdieu (BOURDIEU, 2004) nos coloca, no qual há disputa e tensão entre as teorias e ideias.

quais ainda está no universo das brincadeiras contemporâneas, especialmente de classes populares) - também é possível ver a produção da vida e do trabalho acontecendo simultaneamente às atividades das crianças. Compreendendo, ainda, que essa é uma reprodução romantizada, já que muitas crianças também participavam da vida do trabalho juntamente com adultas e adultos.

Figura 8 – Children's games, Pieter Bruegel (1560)



Fonte: Google, disponível em: <<https://artsandculture.google.com/asset/children%E2%80%99s-games/CQEeZWQPOI2Yjg?hl=pt-BR&ms=%7B%22x%22%3A0.5%2C%22y%22%3A0.5%2C%22z%22%3A8.649345024981608%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A1.9640256881945057%2C%22height%22%3A1>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

As mudanças sociais, econômicas, religiosas, sanitárias e políticas ocorridas a partir do final do século XVI dão início à particularização da infância. Com o surgimento das ciências sociais no século XIX, o olhar sobre a infância é construído através do discurso científico, consolidando o modelo hegemônico europeu. Inclusive, esse discurso é utilizado de forma indiscutível pelas instituições. Nesse sentido, a criança acaba sendo destituída de sua autoria, na medida em que há um modelo prévio construído. Além disso, outra reflexão se coloca: se por um lado as crianças e infâncias começam a ganhar visibilidade social, o que garante a elas maiores cuidados, maior proteção; por outro, as crianças são recolhidas da esfera pública para a esfera privada, separadas do mundo dos adultos ficando a encargo das instituições – família,

escola, rodas dos expostos, dependendo de seu contexto social – na sua formação para a cidadania.

Podemos refletir que ao longo da história as crianças estiveram inseridas socialmente, contudo não eram – como majoritariamente ainda não o são – compreendidas como atores sociais e produtoras de cultura (SARMENTO e PINTO, 1997). Portanto, as concepções aqui colocadas vêm se apresentando historicamente conforme cada tempo, cada lugar, cada sociedade, produzindo diferentes infâncias que, conseqüentemente, são vivenciadas por diferentes crianças. Com isso, cabe ressaltar que, na sociedade brasileira, a organização das relações das infâncias (na tríade escola x família x infância) chega para nós como projeto colonial, que não foi somente de base política e econômica. Isso implica pensar, no campo de pesquisa das infâncias, como se deu essa historicidade no Brasil.

O espaço social das infâncias tal como percebemos hoje, em que as crianças também são atores sociais, continua a enfrentar o desafio da compreensão da criança concreta, materializada nos seus contextos de ação; diferentemente do que hegemonicamente percebemos, sob uma perspectiva ainda colonial desenvolvimentista, na qual em prol de uma infância idealizada educamos, cuidamos e protegemos essas crianças para resguardar suas ações futuras, quando então, alcançando a maturidade, sejam consideradas capazes, sejam adultas, sejam cidadãs. Assim, vimos identificando as crianças, desde o início do século XX, “como um ponto de intervenção e investimento para o futuro” (PROUT, 2010, p. 22).

Nesse caso, em que está inserida a sociedade moderna ocidental, é a escola que vai ser espaço para socialização, isto é, ensinar as crianças os valores, o trabalho, a cultura que são legítimas do cidadão, como nos apresenta, entre outras, a história de Pinóquio tão conhecida entre os contos de fada do século XIX, escrita em 1881 pelo jornalista e escritor italiano Carlo Collodi (2002). Então, a cidadania passa a ser o objetivo a ser alcançado pelas famílias e pela sociedade em geral para as crianças. Torna-se cidadão quem se torna adulto, apesar da recíproca não ser igual. Aos que não conseguem cumprir com o projeto societário legitimado – frequentar escola, saber ler e escrever, viver segundo os valores e costumes normalizados - ficam designados a uma situação marginal. Assim como as crianças, os marginais (loucos, mendigos, presos...) não têm a cidadania, o que significa em grosso modo não ter participação política, portanto não ter valor social, são “os mudos da história” de que nos fala Martins (1993, p. 41).

Sendo assim, ainda há pouco tempo as crianças nem eram dignas de serem estudadas, consideradas tema menor por não possuírem visibilidade social, o que vem a ser discutido no meado do século XX, na Europa e EUA, na emergência da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2011, 2010; JAMES, JENKS e PROUT, 1998; SARMENTO e PINTO,

1997). A partir da abordagem sociológica da infância, a criança passa a ser considerada como ator social, capaz de agir intencionalmente dentro de suas relações com adultos/os, com outras crianças, com seus contextos territoriais, históricos e sociais, conferindo-lhe o estatuto social e colocando-a no lugar do protagonismo das pesquisas. Assim, começou-se a refletir não apenas *sobre*, mas também *com* a criança.

Contudo, as dicotomias que diferem a infância da idade adulta geradas pela intensa ruptura epistemológica dessa abordagem – privado e público; natureza e cultura; irracionalidade e racionalidade; estrutura e agência; ser e devir; incompetência e competência – também são frutos da modernidade e seus princípios de invenção ou descoberta, não fazem mais sentido nas infâncias contemporâneas.

O estudo das infâncias de forma particularizada, estudadas de modo independente da perspectiva dos adultos, acabaram, de certa forma, isolando as crianças de seus contextos de ação e experiência, uma vez que estão inseridas tanto como categoria geracional como estrutural (QVORTRUP, 2010), na medida em que as crianças pertencem a esse grupo que se transforma através da história de acordo com outras variáveis estruturais (economia, política, cultura), que também afetam as demais gerações; enquanto a infância tem sua continuidade no tempo, isto é, não se esgota quando determinada geração chega a fase adulta, já que outra geração está nascendo.

Em nossa era digital de hipervelocidade, por exemplo, as crianças vêm demonstrando maior facilidade em acompanhar avanços tecnológicos produzidos no mundo “das/os adultas/os”, especialmente com celulares e tablets de última geração, muitas vezes sendo elas – as crianças – as mediadoras entre as outras gerações para ajudar a lidar com as transformações tecnológicas cada dia mais intensas; bem como a experiência de crianças imigrantes, que muitas vezes fazem a intermediação das relações da língua, educação, socialização, trabalho da família nos países que as recebem. Dessa forma, podemos perceber que as crianças estão no mundo, na experiência da “natalidade” (ARENDR, 1997), implicando dar ao mundo sempre outra chance, romper o novo.

Nesse sentido, alguns autores (QVORTRUP, 2011; PROUT, 2010; SARMENTO, 2003) começam a complexificar o estatuto da criança como ator social com uma certa autonomia do mundo das/os adultas/os. As infâncias têm suas características estruturais, mas também possuem características geracionais, assim, as crianças de uma determinada geração serão adultas em outra geração de crianças que estará surgindo; e, na mesma medida as infâncias não deixam de existir de uma geração para outra, elas permanecem; contudo, se alteram.

Pesquisar com crianças na contemporaneidade e me “preparar” (TAVARES, 2003), 2009), no sentido de me colocar sensível e epistemicamente disponível para a entrada no campo de pesquisa, para o encontro com as crianças, suscita a atenção de que cada tempo, cada contexto, cada espacialidade experimentada pelas crianças e pelas infâncias, inserem-nas como “recém-chegadas” (ARENDT, 1997) no mundo, por isso, é importante ao pesquisar sobre, ainda mais com, as crianças de maneira que seja possível relacionar seus contextos em escalas micro e macrorepresentativas (GRAUE e WALSH, 2003), compreendendo que suas ações podem implicar uma novidade no mundo, algo inesperado.

Das Cruzadas das crianças às Marchas das infâncias contemporâneas é possível perceber que “eles não escutaram [e continuam não escutando] as vozes” (SCHWOB, 2011, p. 31 e 32), quando complexificamos as relações intergeracionais ao longo da história. A falta do sentimento de infância de séculos passados não denunciava um necessário desdém, falta de cuidados e proteção das crianças, contudo, sempre estiveram implicadas nas desigualdades derivadas das relações de classe, de gênero, de raça (PRIORE, 2010). De outro lado, na contemporaneidade o sentimento e reconhecimento das infâncias não se mostrou suficiente para garantir a proteção, provisão e participação expressas na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (BRASIL, 1990) da qual muitos países, incluindo o Brasil, são signatários, bem como não sanaram as desigualdades antes mencionadas.

Ao contrário, nas últimas décadas vemos cada vez mais acentuadas a violência contra as crianças, que vieram sendo noticiadas nas mídias de massas e quase naturalizadas pela perspectiva neoliberal em suas “necropolíticas” (MBEMBE, 2016), na qual, por exemplo, mais de mil crianças mexicanas, até bebês com menos de dois anos de idade, foram “engaioladas” separadamente de familiares e responsáveis na fronteira com os EUA (ESTADÃO, 2019), o que consiste numa grave violação dos direitos das crianças, porém, além de uma seleção antinatural, uma vez que via de regra são as infâncias pobres e negras que estão mais expostas às ações violentas, entre outras, como essa. É possível ainda, voltar o olhar para nosso “próprio quintal” e encarar a dura realidade das infâncias brasileiras, no crescente contexto de crise econômica, educacional, da segurança pública e, particularmente sanitária, diante da pandemia pela Covid-19, com a qual convivemos há um ano. A quem cabe a escolha de quem vive e quem morre em nossa sociedade contemporânea?

Em uma escala micro essa situação da migração mexicana para o vizinho ao Norte se relaciona com a escala macrorepresentativa nas perspectivas política - enquanto o ex-presidente norte americano começava a preparar sua campanha de reeleição retomando promessas de campanha - impedindo o fluxo migratório mexicano para o país, anunciando os prejuízos

causados nas vagas de emprego estadunidenses, mascarando a realidade econômica em que a população mexicana atende uma grande faixa do setor de serviços, com mão-de-obra mais barata, contudo, contribuindo com cerca de 8% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Para o governo norte americano é melhor “vender” a vilã imigração mexicana do que enfrentar os problemas estruturais que aumentam as desigualdades sociais em escala mundial, a grande e anunciada crise do capital, em busca de novas formas para manutenção do poder.

Em diálogo com Rancière (2015), acreditando que “tudo está em tudo”, esses desafios e dentre outros que não foram possíveis de prever, acompanharam-me no Condomínio Venda da Cruz, em que muitos rumos – cada uma das 32 linhas ou espaços em que se divide a Rosa dos Ventos; caminho que se deve seguir para ir de um local a outro; itinerário; via; rota; modo ou ordem de proceder; método (MICHAELIS, 2019) – conduziram-me em minhas *bibocas investigativas*.

Em seus movimentos, essas crianças conseguem nos dar um panorama de inversões da compreensão de mundo que vem sendo produzido pelos estudos da infância nos campos da História, Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Sociologia, entre outros, que se tome a educação, a saúde, o lazer, a família, enfim, as relações constitutivas das infâncias sob perspectivas menos centradas nas/os adultas/os. Especialmente no que diz respeito à sua participação política (CASTRO, 2013). Em um dos passeios acontecidos no condomínio a ação política incidiu sobre a própria atividade de pesquisa junto às crianças, que negociaram suas participações no grupo.

Quando estávamos indo em direção à saída do setor, para onde nosso grupo de crianças me acompanhavam, outras crianças vieram se aproximar delas e perguntar o que elas estavam fazendo e como elas fariam para participar. Dois meninos explicavam sobre a pesquisa, em que a gente lê histórias, brinca e passeia no condomínio e outro menino, que não era do grupo, veio a mim perguntar se poderia participar conosco. Disse para ele que o convite feito por seus colegas era muito bem aceito e que na próxima semana ele poderia nos encontrar no ginásio. Espero que ele apareça (Registro retirado do caderno de campo em 31/07/2019).

As experiências vivenciadas nessa pesquisa com as crianças do CVDC aprofundam nossa reflexão sobre as relações de histórias individuais e coletivas, e as dimensões incontáveis que denotam/evidenciam as potências das infâncias²⁴ que se constroem e reconstroem em seus contextos sociais, históricos, culturais, econômicos, políticos, espaciais, mesmo que adversos. Como também acompanham concepções de criança e infâncias que não estão descoladas da

²⁴ Utilizo o termo infâncias no plural aqui como reconhecimento que os inúmeros contextos históricos, sociais, econômicos, políticos, espaciais nos quais as crianças estão inseridas produzem infâncias plurais em suas singularidades, expressas em suas condições de classe, gênero, etnia.

vida social mais ampla. Assim, buscarei refletir sobre e em diálogo com algumas concepções, em uma perspectiva político-metodológica que reafirme a forma pela qual vem se desenvolvendo pesquisas com crianças, na perspectiva de seu direito à participação, considerando seus contextos de ação.

2.2 Rumo ao Condomínio Venda da Cruz: contextos, concepções, questões e desafios na pesquisa com crianças

Quais crianças e infâncias me aguardavam em minhas *bibocas investigativas*? Rumo ao Condomínio Venda da Cruz (CVDC), contexto dessa pesquisa, os possíveis itinerários vieram suscitando inquietações que antecederam ao encontro com as crianças. Pensar as questões éticas, estéticas, epistemológicas e políticas para a pesquisa, implicou pensar as escolhas que fizemos, como fizemos e quais os limites e tensões que emergiram dessa relação. Assim, a busca por aprofundamentos teórico-metodológicos aconteceu ao longo do processo durante o qual, longe de apenas me preparar para esses encontros, a todo tempo instigava-me e deslocava-me, modificando e reorganizando o planejamento de propostas que possibilitassem a participação das crianças na pesquisa, ainda que compreendesse os desafios e imprevisibilidade dessa decisão.

Assumir o rompimento com paradigmas pelos quais a criança vem sendo historicamente percebida pelas diversas instituições e por muitos campos que vêm se interessando pelo tema das infâncias, significa, também, problematizar a relação de poder entre pesquisadora e pesquisadas, assumindo as contradições implicadas nessa experiência, enquanto percebemos as desigualdades e conflitos que dela derivam. Nesse sentido, foi preciso buscar novas formas de apreender as infâncias, especialmente para que as crianças ainda não sejam tomadas como *sem-fala*, ora vistas apenas sob uma perspectiva desenvolvimentista, considerando apenas seu aspecto físico ou evolucionista (biológico e psicológico); ora passível apenas do sentimento de “paparicação” e “moralização” (ARIÈS, 1986), compreendendo-a como categoria social; ou, ainda, as crianças como seres unicamente sociais, sobre os quais se pode produzir a não-infância (MARTINS, 1993).

De outra forma, foi preciso buscar (re)afirmar as infâncias como fenômeno heterogêneo e complexo, compreendendo as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, de culturas, sujeitos políticos. Buscar, com elas, construir conhecimento através de uma “escuta sensível”

(BARBIER, 1993), em que mais do que ouvir suas vozes, foi preciso estar atenta a corporeidade, práticas culturais e sociais produzidas por elas, enquanto se constituem como pertencentes ao território e ao mesmo tempo produzem nele mudanças. Em uma relação mais solidária e humanizadora, em que as singularidades pudessem desnaturalizar o meu olhar de pesquisadora para “transver o mundo” (BARROS, 2013), em que para Arendt (1997) pertencemos porque *somos* no plural e permanecemos estrangeiros também pela nossa *singularidade*, estabelecida na *pluralidade*, que está presente nas ações de homens, mulheres e crianças. O que a autora vai chamar de *amor mundi*.

Assim, pensar a criança como “recém-chegada” (ARENDT, 1997, p. 191), aquela que é vista como a estrangeira, a imigrante, que chega a um mundo que a precede e que pelo nascimento tem a potencialidade de agir no mundo; é também pensar a autoridade da/o adulta/o nessa relação: aquela/e que acolhe, introduz, assumindo a responsabilidade de apresentar o mundo, em um convite, para que a criança possa desenvolver suas identidades e pertencimentos, e posteriormente possa assumi-lo – o mundo - na compreensão de sua continuidade e conseqüente renovação.

Em nossa experiência de pesquisa no condomínio, as variáveis foram a constante, isto é, não obstante a pesquisa com crianças ser perpassada pelas fronteiriças experiências tuteladas às pessoas adultas, nossos encontros iniciais foram permeados de grande circulação de outros sujeitos, dentre os quais jovens e outras crianças, que chamarei de transeuntes, pois transitavam pelo condomínio e percebendo a estrangeiridade dos movimentos provocados pelas ações da pesquisa que intervinham no território, aproximavam-se para observar, escutar e, muitas vezes, participar, ainda que nem sempre de maneira a corroborar com nossos modos de fazer pesquisa e, sim, criando dissonâncias que expunham as contradições e complexidades, própria das relações políticas e humanas. Assim, as participações não aconteciam no âmbito do consenso.

De uma maneira geral, essas crianças vieram de outros contextos para morar no condomínio saindo de situações bastante dramáticas. A maioria vivia em bairros periféricos e favelas que tinham o signo da violência – material ou simbólica – atravessado em suas relações. Nesse sentido, as propostas de diálogos e atividades muitas vezes eram vistas com suspeição por parte delas (também de outros sujeitos que se apresentavam como interlocutores), quando apresentadas de maneira dialógica e política. Não foram raras as situações em que essas negociações aconteceram e as passagens abaixo, acredito, podem exemplificar as complexidades experienciadas com crianças, adolescentes e uma das pessoas adultas que estiveram presentes em nossos encontros.

Fui ao encontro da assistente social, antes de me encontrar com as crianças, como fiz na semana passada. Aguardei por ela alguns minutos e logo fomos para a sala/refeitório, para que eu fosse apresentada para a pedagoga que substituiria o professor durante suas férias. Quando chegamos, eu encontrei com três crianças (meninos) e ela (a pedagoga), a quem eu fui apresentada pela coordenadora que logo saiu. [...] Logo em seguida, confesso que sem pensar e eu tenho que ter mais cuidado nisso para não parecer arrogante, eu disse que gostaria mesmo de ficar no ginásio e não ali. Expliquei que minha pesquisa tinha como questão primeira compreender a relação entre as infâncias e a cidade e, assim, seria mais interessante estar com as crianças em espaços mais abertos, além de circular com elas nos caminhos do condomínio. As crianças ouviram e rapidamente aderiram à ideia pedindo para jogar bola no ginásio inúmeras vezes. Expliquei que primeiro teriam que terminar de brincar e fazer o que haviam combinado de fazer com a “tia” e que depois estaríamos juntos em nosso encontro de pesquisa, começando com uma conversa rápida antes da brincadeira de bola, perguntando se isso era possível para a pedagoga e para as crianças. Ela ficou meio desconcertada. Parecia não ser a intenção dela naquele dia frio sair daquela salinha com as crianças. Além disso, não sei qual foi a informação que recebeu da coordenadora do CRAS ao meu respeito, mas ela parecia bem desconfortável comigo, especialmente de me deixar sozinha com as crianças, o que não aconteceu. Durante todo meu encontro com as crianças hoje ela esteve presente. A sua participação, contudo, consistiu em apenas me supervisionar com as crianças. Acredito que parte seja pela responsabilidade que ela tem com as famílias, mas parte também foi pela recepção da “estrangeira”.

Sentada em uma das mesinhas da praça do condomínio, conversando com os três meninos, comecei novamente a explicar o que era a pesquisa com o intuito de convidar o terceiro menino que nos acompanhava aquele dia a participar também. Então, um grupo de 6 adolescentes começou a se aproximar e sentar-se nos bancos ao redor da mesa em que estávamos sentados. Nos olhavam e participavam com os olhos de nossa conversa, parecendo esperar, mas ao mesmo tempo curiosos/as. Duas meninas, que eram irmãs nos olhavam quando eu perguntei se faziam parte do grupo de teatro e elas responderam afirmativamente. Comecei a lhes explicar sobre o projeto também, mais ou menos como havia feito na última semana, e a pedagoga convidou os meninos a se aproximarem mais para ouvir. Eles se aproximaram, mas continuaram mais distante do resto do grupo. Logo após dois adolescentes se juntaram ao grupo, mas com pouca interação. As crianças pediram para entrar no ginásio e então eu fui com elas. A pedagoga, assim, convidou as/os demais adolescentes a entrar também. Todo o grupo foi, mas nem todos se agruparam para a conversa. Os 4 adolescentes que estavam do lado de fora mais destacados, escolheram permanecer assim. Comecei a conversar novamente com o grupo e, dessa vez, foi mais disperso. Mas, na continuidade de nossa conversa e com a inserção de algumas questões como “o que acham do condomínio?”, “quais lugares aqui vocês utilizam mais?” começaram a despertar o interesse, mesmo que nesse ínterim uma das meninas tenha sido provocada a jogar um dos seus chinelos para acertar um dos meninos (Registro retirado do caderno de campo em 17/07/2019).

Os diálogos de nossas relações estavam assentados nos princípios políticos (ARENDDT, 1997, FREIRE, 1979) e éticos (GRAUE e WALSH, 2003) que embasavam essa investigação, além da condição própria de estrangeiridade, em que

a primeira vez marca a condição daqueles que olham a realidade como se ela inspirasse muito mais assombro do que certezas. [...] Na primeira vez, não é possível planejar, portanto, a *ação assaltada* sobrevém ao sujeito, improvável e não calculada, dando conta do enfrentamento e da convocação (CASTRO, 2013, p. 32).

E foi assim, em meio aos assombros, que fomos construindo nossas relações, embora logo tenha se apresentado que todas as palavras, conceitos, teorias e intencionalidade da

pesquisa só poderiam fazer sentido e produzir significados em diálogo com essas infâncias. Com isso, quero dizer que em meio aos conceitos estudados, propostas metodológicas planejadas e experiências anteriores em pesquisar com infâncias, vi-me novamente instigada com as singularidades que se apresentavam nesse contexto, a partir da interlocução da banca do exame de qualificação, sobre o equívoco político-epistêmico de uniformizar identidades e pertencimentos dessas infâncias, enquanto as tratava no singular²⁵.

Dessa maneira, foi necessário revisitar e adensar como compreendia os conceitos de identidades e pertencimentos, considerando especialmente a condição da criança como produtora de cultura, isto é, as infâncias e suas culturas infantis.

- Como diz o outro ... Que outro? E desde quando ele se chama Outro? Estranho nome, este, que não identifica, não responsabiliza, não consta de nenhum registro civil: Outro, nascido em tal data, em tal lugar, do sexo masculino. Porque nunca se diz: Como diz a outra? A outra não diz nada, limita-se a ouvir o Outro, se é que o ouve? [...] Minha alteridade é incontroversa, com relação aos demais habitantes da Terra, assim como a alteridade dos demais habitantes com relação ao meu eu. Mas isso, multiplicando ao infinito os outros, e fazendo com que todos os sejamos cada vez mais, não chega a anular o sentimento do eu, que luta ferozmente, não digo por se afirmar: simplesmente por se saber existir, dentro do outrismo geral (ANDRADE, 2020).

As palavras do poeta começam a bordar no texto reflexões sobre o quanto nossas experiências são envolvidas de “outras”. Vou me ater aqui ao gênero feminino da palavra pensando em outras experiências, outras possibilidades, outras pessoas. E como pessoas, também ousou pensar as crianças em suas infâncias, como outras. Dialogando com as questões que vieram até aqui sendo construídas nesse trabalho, cabe destacar o reconhecimento da qualidade das crianças como produtoras de culturas infantis que, em coexistência com a cultura do mundo expressas e vividas sob uma ótica adultocêntrica, também se produzem imersas em pressupostos de significação e ação que as diferenciam de adultas e adultos, revelando seus pertencimentos a uma condição social comum: suas infâncias. Como escutar as crianças de maneira sensível, nos seus modos de produzir suas infâncias, destacando-as da cultura em que estão imersas? E mais, como compreendê-las sujeitos, destacando-as de sua própria ação produtora dessas culturas?

Compreender as crianças como sujeitos da e na cultura se relaciona com os novos paradigmas da Sociologia da Infância que buscaram problematizar os conceitos de criança e infância e seus processos de inserção social (CASTRO, 2013; FARIA e FINCO, 2011;

²⁵ O título provisório e inicial desse trabalho era “Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo: identidade e pertencimento na (trans)formação de infâncias do Condomínio Venda da Cruz”.

CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008, 2005, 2003). A partir da compreensão interpretativa e do conceito essencialmente semiótico de cultura defendido por Geertz (1978), os sujeitos constroem-se na cultura porque produzem e compartilham significados que dão sentido a sua realidade. Essa perspectiva socioantropológica foi complexificada pelo autor Stuart Hall (2016), que tem uma compreensão representacional do conceito de cultura, em uma abordagem discursiva, através da qual a linguagem é mediadora da produção e circulação dos sentidos produzidos, com ênfase na “grande diversidade de significados a respeito de qualquer tema e mais de uma maneira de representá-lo e interpretá-lo” (Idem, idem, p. 20). Assim, os sentidos produzidos pela cultura (a partir das diversas interações: estruturais, sociais, pessoais, econômicas, raciais, *massmedia*) não têm apenas uma função coletiva de ordenamento social, mas também é parte constitutiva de nossas subjetividades, em que pese pensar nossas identidades de relações de pertencimento.

[E a] representação é concebida como parte constitutiva das coisas; logo a cultura é definida como um processo original e igualmente constitutivo, tão fundamental quanto a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos – e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento (HALL, 2016, p. 26).

Assim, conclui o autor, a diferença entre as abordagens semiótica (compreendida como poética) e discursiva é que a primeira, como uma abordagem mais ampla, ocupa-se de como a representação e a linguagem produzem sentido; enquanto a segunda se ocupa mais com os efeitos e consequências da representação, o que revela seu caráter político, enquanto os sentidos são disputados.

Embora os estudos das culturas infantis, situados no campo da Sociologia da Infância, em suas diferentes nuances e enfoques, se aproximem, em sua maioria, do conceito de cultura observado por Geertz, acredito que a discussão política que envolve essa investigação esteja mais alinhada com a proposta discursiva do conceito de cultura de Hall, especialmente quando tratamos das disputas de sentidos que envolvem a questão das identidades e dos pertencimentos.

O autor, na continuidade de suas discussões propõe um conceito de identidade que seja “estratégico e posicional”, implicando a desconstrução de uma concepção baseada em um “núcleo estável do eu, que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história” (HALL, 2014, p. 108). Considera que o evento da modernidade tardia em seus processos de globalização e migrações forçadas imprimem as fragmentações e fraturas que são vividas através dos discursos, das práticas e das posições pelas quais se constroem de maneira múltipla, o que, em minha compreensão, denota seu caráter político. Essas identidades

não estão em busca de uma reconciliação com o passado, ou com a tradição, mas sim, buscam criar novas tradições em diálogo com seu passado histórico, o que as coloca em constante transformação.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2014, p. 109 e 110).

Buscou-se, nesse sentido, pesquisar com crianças (GRAUE e WALSH, 2003), considerando seus contextos e modos de produção de saberes e suas linguagens, compreendendo as fronteiriças relações das experiências das crianças tuteladas ao controle de adultas e adultos. Os encontros periódicos foram imprescindíveis na criação de vínculos, além de (re)conhecimento de seus contextos, ainda mais por se tratar de uma pesquisa com crianças em espaço aberto. Isto é, a partir de uma escolha político-epistêmica a pesquisa com infâncias do Condomínio Venda da Cruz aconteceu nos espaços coletivos do condomínio, sem vínculos institucionais diretos. A praça do condomínio, o coreto, as ruas fora e dentro dos setores foram os espaços nos quais os encontros aconteciam, além do ginásio que muitas vezes foi nosso ponto de encontro, além de também ter sido abrigo de chuvas, algumas vezes e da violência urbana em uma ocasião.

A partir dessa perspectiva, nesse trabalho, outras possibilidades de investigação e construção de conhecimento coletiva e polifônica, que circunscrevem a questão política de como os processos formativos acabam por influenciar e conformar as desigualdades sociais foram se apresentando, a medida em que o próprio cotidiano exigia da pesquisadora adensamento teórico para as questões que se apresentavam. Não se tratava (bem como não bastava) da aplicação de procedimentos, mas sobretudo, buscar compreender os significados produzidos pelos quais essas relações se ordenavam. Nesse sentido, “a etnografia como abordagem de investigação científica trouxe contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sóciointeracionais” (MATTOS, 2011, p. 50), na medida em que se compreende que pesquisadora e pesquisadas²⁶ estão inseridas em contextos históricos,

²⁶ Utilizo a flexão no gênero feminino pelo fato do grupo com o qual pesquisei ser de crianças, portanto utilizei como pesquisadas na medida em que estiver falando das crianças pesquisadas.

sociais, políticos, econômicos, culturais que não são unicamente um determinante de forças estruturais, mas fazem parte das múltiplas (res)significações sociais, que revelam em suas tramas relações e contradições que as envolvem.

A etnografia vem sendo uma abordagem utilizada nas pesquisas das ciências humanas, mas o primeiro campo a utilizar dessa metodologia foi a antropologia no final do século XIX e início do XX, na tentativa da observação mais plural sobre uma unidade social representativa (pequenas ou grandes), que podem ser entendidos também como comunidades ou, mesmo, sociedades, buscando compreender os seus significados de ação.

Assim, a imersão na cotidianidade desse grupo de crianças tornou-se necessária para acompanhamento e registro de seu cotidiano, além da própria participação da pesquisadora, que a partir de sua negociação de entrada nesse contexto, em busca de aproximar-se tanto quanto possível, tentando compreender aquela realidade que se apresentava primeiro de maneira superficial, mas conforme foi acontecendo a inserção, foram-se revelando outras realidades consistentes com a complexidade de um grupo social. Nas palavras de Geertz

fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas, suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1978, p. 20).

A partir de meus registros e reflexões no caderno de campo, que aconteceram antes mesmo do meu encontro com as crianças, fui esboçando ideias e buscando informações que pareciam necessárias, como foram, na negociação da nossa entrada no campo, no território do Condomínio Venda da Cruz. Em geral, as crianças são protegidas pelas adultas e adultos que lhes são imediatamente próximos (familiares, responsáveis, professoras). Nesse sentido, o primeiro contato, para autorizar nossa presença foi com elas – pessoas e instituições presentes no condomínio. Além de olhares cismados que nos recebiam em nossa chegada, com a presença do tráfico naquele território.

Figura 9 – Meu autorretrato e as crianças do CVDC



Fonte: A autora, 2020.

A história do município, do bairro e da construção do condomínio foram sendo estudadas, para que a proposta da pesquisa pudesse se justificar de maneira sucinta e legível nos primeiros encontros que iriam acontecer, para que em seguida começássemos a buscar as informações, questões e construção de conhecimento que emergiriam dos próprios encontros. Assim, a princípio, fomos conhecer as escolas (UMEI e Ensino Fundamental) do condomínio, buscando essa aproximação com o campo.

Alguns dispositivos (AGAMBEN, 2009) vêm sendo observados, dentre os quais a brincadeira, como principal linguagem das infâncias, em que outras linguagens como a literatura, em leituras de livros e poemas; e desenhos (VIGOTSKI, 2018), também estiveram presentes como possibilidades de reflexão e criação, presentes nos modos que vêm se demonstrando preferenciais pelas crianças na relação com a pesquisadora, para compartilhar sobre as diferentes realidades que se apresentaram em nossos encontros. As conversas e narrativas, especialmente nos desenhos, contam com a participação de um pequeníssimo grupo de crianças assíduo aos encontros da pesquisa, mas também com adolescentes, jovens e crianças transeuntes, que se aproximaram de nossas atividades, participaram com suas histórias e produção e depois, quase a maioria, não retornou para os encontros semanais.

Isto é, essas crianças do CVDC, em suas (des)organizações, encontros e desencontros, reivindicaram em nossas experiências seus espaços de fala, de escuta, de troca de saberes, sobre os quais o planejamento dos procedimentos da pesquisa exigiu flexibilidade, negociação e constantes reformulações por parte da pesquisadora. Emergir da cotidianidade dessas crianças, para me aproximar de suas lógicas e, assim, “poder compreendê-la, poder perguntar, para poder entender” (FREIRE, 1989, p. 28), assumindo uma relação que não se quer autoritária, mas política, compreendendo as realidades distintas que nos constituem.

É preciso, então, entender o jogo de manhas fundamentais, que são expressões das resistências que as crianças têm que criar para poderem sobreviver, enquanto presenças no mundo. Enquanto inteligência, enquanto espírito, enquanto afetividade (FREIRE, 1989, p.28).

Baseada nas reflexões feitas com os autores, não é possível para mim acreditar em um fim, nem sob a perspectiva benjaminiana de experiência completa (1987b), que só se concretiza na morte, uma vez que os conhecimentos construídos sobre, com e das (= por e para elas, em interação com o mundo) crianças e infâncias enquanto se constroem e reconstroem; nem sob a concepção arendtiana (1997) da criança como recém-chegada, já que para a autora, toda natalidade é um início de algo novo, nunca antes visto, uma possibilidade de renovação do mundo.

Acreditar que a “Cruzada das crianças” (SCHWOB, 2011) e as várias cruzadas de crianças no mundo, em suas espacialidades e temporalidades, como as crianças migrantes mexicanas, as refugiadas da Síria, África, pelo direito à vida; as marchas das crianças no mundo europeu, pelo direito ao meio ambiente; as crianças Sem Terrinha, pelo direito de produção à vida; e as crianças do Condomínio Venda da Cruz nas descobertas e desdobramentos de suas relações com o novo território, podem estar de acordo com o pensamento de Gottlieb (2010) de que “algumas vezes a galinha pode aprender com os pintinhos”. Assim, a pesquisa foi tomada como uma experiência de conhecimento, na qual às crianças pudessem nos convidar a lutar com elas, junto a elas, por um mundo no qual todos possam dizer o seu nome e nomear seus territórios de vida com alegria e direito ao futuro.

2.3 O ainda (in)definido grupo de pesquisa do CVDC: contextos espaciais e políticos da pesquisa

A experiência de encontrar e continuar encontrando as crianças do Condomínio Venda da Cruz (CVDC) foi sofrendo as imperiosas ações do tempo nas relações, na medida em que nossos diferentes pertencimentos reafirmavam, entre outras coisas, meu lugar de adulta junto a elas. Tempo entre gerações, tempo da pesquisa, enfim, fui descobrindo como Armando²⁷ “que a vida era tempo e o tempo era diferente a cada instante e diferente para cada um” (GUTTMANN, 2004, p. 13).

Contudo, o maior desafio foi buscar um diálogo com o tempo em que Armando e as crianças, em geral, têm como tempo de sua preferência, o tempo da imaginação. Em diálogo com as epígrafes que iniciam o capítulo fui percebendo na construção de nossas relações e de minhas reflexões, que elas estavam vivendo o presente, enquanto eu estava atenta a prazos, novas possibilidades de interlocução, tentativas de compreender qual seria a melhor linguagem para estar com elas. Assim, vi-me como uma adulta *que nem sempre entende as crianças*, pelas diferenças intergeracionais e culturais, mas continua buscando o compromisso de escutá-las.

A partir dessa interpretação é possível complexificar a pesquisa com crianças pensando os tempos que envolveram essa relação. Na experiência das infâncias do presente estão implícitos passados e futuros infinitos, enquanto entendemos as crianças como sujeitos sócio-históricos (ARENDDT, 1997; BRASIL, 1996, 1990, 1988). Contudo, tínhamos presentificado aquele tempo do “aqui e agora” enquanto as variáveis que envolviam nossos encontros os tornaram tempos-espacos desacostumados²⁸, exigindo modos de fazer pesquisa diferentes em suas organizações e desorganizações, conforme o contexto se apresentava.

Para organizar essa sessão, buscarei apresentar as crianças do Condomínio Venda da Cruz, através dos tempos-espacos desacostumados pelos quais os procedimentos metodológicos foram acontecendo e sofrendo mudanças em diálogo com a teoria e com as crianças que participavam comigo da pesquisa, contudo, sem escapar ao rigor e reflexão que concernem os aspectos éticos e epistêmicos das experiências dessa investigação. Em outras

²⁷ Armando é o personagem do livro “Armando e o tempo”, uma criança curiosa que reflete sobre a categoria tempo em suas dimensões sociais (o tempo do relógio) e fruitivas (o tempo da emoção e da imaginação), em busca de encontrar seus tempos de ser criança.

²⁸ Por tempos-espacos desacostumados compreendo, em diálogo com a proposta narrativa (PASSEGI, 2008; BENJAMIN, 1987b), acontecimentos cheios de “agoras”, contudo sem que sejam expressos em uma linearidade da história, mas sim baseados na memória das experiências que foram vividas coletivamente.

palavras, apresentar a pesquisa como produção brincante de nossas experiências espaciais. Às crianças não eram importante julgar valores, isto é, as questões propostas pelas pesquisas com crianças não faziam parte de suas experiências e nem eram questões tomadas por elas. Questões como “as crianças transgridem as relações ou os espaços?” são inventadas pela ótica de adultas/os. Para as crianças, qual é a importância disso? É isso que elas estão fazendo?

Nesse sentido, serão apresentados os contextos a partir dos encontros experienciados, bem como dos sujeitos da pesquisa e como essa investigação foi desenvolvida a partir de uma perspectiva brincante (BENJAMIN, 2009, 1987b), na qual as crianças foram tomadas como produtoras de culturas a partir da repetição e reinvenção que acontece no diálogo com as culturas em que estão imersas e que são produzidas por elas, uma experimentação que se dá em várias dimensões entre o real e o imaginário e pela qual elas constroem sentidos, um agir *entre mundos*. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2018, p. 18), seu processo criador no/com o mundo. Através das múltiplas linguagens das infâncias, que são expressões de suas culturas infantis, as crianças foram participando e construindo experiências de pesquisar em que suas ações brincantes também foram tomadas como abordagem de pesquisa.

Pesquisar em espaços não institucionais foi uma decisão política de (re)conhecer as crianças em suas produções culturais heterogêneas, seja no aspecto que as diferenciam da vida adulta por questões intergeracionais; seja nos aspectos que as diferenciam por questões intrageracionais, sob as condições produzidas pelas desigualdades de classe, gênero, raça (SARMENTO, 2003); e, inclusive pelas questões espaciais (SANTOS, 2014; BENJAMIN 1987a, 1987b) em sua complexidade que são de interesse dessa pesquisa, na medida em que nos interessava pesquisar com as crianças em um espaço público, isto é, sem as práticas e intervenções que são características dos espaços institucionais.

Cabe aqui, antes de continuar, explicar que a investigação aconteceu de maneira muito dinâmica, como é própria das relações urbanas, por estarmos em espaços abertos e especialmente com as crianças, que têm na corporeidade suas experimentações e, portanto, parte de seu processo cognoscitivo. Nesse sentido, minha condição participativa como pesquisadora estrangeira já estava dada, contudo, me interessava ir “para o trabalho de campo como aprendiz” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 124), considerando, como inspiraram os autores, três pressupostos: 1) a capacidade criadora das crianças, que vão aprendendo e construindo seus modos de se relacionar e agir no mundo; 2) sua produção de sentidos, que acontece na relação sensação e consciência em suas experimentações; 3) sua construção de significados, que expressa seus propósitos.

Tendo isso em conta, os encontros foram permeados de imprevisibilidades e os desafios foram se apresentando no percurso da investigação. Assim, foi preciso escutar para além do que as crianças diziam, estar implicada com suas diversas e diferentes participações em suas dimensões éticas, estéticas, políticas, sobre as quais a “escuta sensível” (BARBIER, 2002) foi um princípio pelo qual as estratégias metodológicas foram se construindo nas experiências, em que foram inevitáveis rupturas e descontinuidades, em que pese a intencionalidade da pesquisa, na relação com as crianças e seus modos de construção de conhecimento; a questão das autorizações da participação das crianças; e as próprias dificuldades da pesquisadora no compromisso com a pesquisa. Esse *escutar-ver* apoiado na empatia pôde abarcar a complexidade da relação de investigação, envolvendo os sujeitos em suas dimensões sociológicas, biológicas e afetivas, partindo do pressuposto de “uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em ‘seu lugar’ começa-se por reconhecê-la em ‘seu ser’, dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIER, 2002, p. 2).

A primeira visita ao condomínio contou com duas companhias: da orientadora e de outra colega do GIFORDIC. Quando chegamos ao condomínio pela manhã, fomos com a intenção de conhecer, por fora, suas instalações. Antes de nos dirigirmos ao local, tínhamos também a informação de que se tratava de um condomínio bastante aparelhado, inclusive com secretarias e órgãos municipais distintos: a sede da Guarda Municipal, as Secretarias de Habitação e de Desenvolvimento Social, o Núcleo de Assistência da Saúde Familiar e o Centro de Referência da Assistência Social.

Ao chegarmos foi possível visualizar o condomínio bem de frente para a rua principal do bairro Venda da Cruz, a Dr. Porciúncula, que é uma das vias principais do município de São Gonçalo, no número 395. Quando nos posicionamos de frente para o condomínio, pudemos ver mais à direita alguns blocos de apartamentos, a UMEI Margarida Maria Garcia de Araújo, ao centro encontramos a Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva e no canto esquerdo, escondida, uma unidade do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Fotografia 1 – Fachada do Condomínio Venda da Cruz



Fonte: A autora, 2020.

Como ainda não nos era conhecido o condomínio em seu interior, logo nos chamou atenção o fato de que mais à esquerda teriam outros blocos de apartamentos, mas que tinham sua fachada bem diferente, ainda que fosse a continuidade da mesma fachada.

Fotografia 2 – Fachada em frente aos setores 1, 2 e 3



Fonte: A autora, 2020.

Primeiramente nos dirigimos à escola, com o intuito de nos apresentarmos e legitimarmos nossa presença através dos órgãos regulares do condomínio. A Escola Municipal

Nice Mendonça de Souza e Silva estava sob a direção de uma professora²⁹ do município recém-indicada para o cargo, atendendo ao Ensino Fundamental I e II, com 300 crianças em 12 turmas, distribuídas em dois turnos. É uma escola pequena e com arquitetura reaproveitada da construção do batalhão e sem climatização, como nos chamou a atenção a diretora, mas que a partir daquele ano (2019) passou a funcionar em convênio com o Consulado Francês para ser uma escola bilíngue, o que parecia gerar algumas expectativas de melhorias de infraestrutura.

Na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Margarida Maria Garcia de Araújo, a diretora nos acolheu, contando sobre suas instalações que recebia 200 crianças, em cinco turmas, nos dois turnos. A UMEI também não possui climatização. Chamo a atenção para esse fator em comum nas duas escolas por entender que no município de São Gonçalo temos um clima abafado, opressivo e extremamente úmido, causando na maioria do ano um desconforto muito grande com o calor, o que torna qualquer atividade, especialmente em lugares fechados, mais desagradável.

Sobre o que foi possível perceber nas conversas, as duas instituições foram construídas inicialmente para atender as crianças do condomínio, mas a quantidade de matrículas disponíveis não foi preenchida. Então, crianças residentes no bairro, mas de fora do condomínio também estudavam lá. Ainda, as duas gestões eram recentes, já que as escolas foram inauguradas logo após o condomínio, ambas inauguradas em 2019, mas com funcionamento anterior a esta data. Sobre as duas escolas que convivem no condomínio, tivemos a informação que ainda não havia uma relação entre elas, mesmo se tratando de escolas vizinhas e de segmentos sucessivos. Esta informação nos pareceu coerente com as informações que temos conhecimento sobre a falta de intersetorialidade do município.

No município também é conhecida a dificuldade que muitas vezes aparecem na relação entre gestão e comunidades escolares, uma vez que ainda não há eleições para diretoras/es, impossibilitando a constituição de gestões democráticas, já orientadas no inciso VI do Art. 206 da Seção I do Capítulo III da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu inciso VIII do Art. 3º dos Princípios e Fins da Educação Nacional (BRASIL, 1996), acarretando na indicação da maioria de diretoras/es para gestão das escolas. O “clientelismo” (CARVALHO, 1997) ainda é uma prática que tem muita força em nosso país, mas que ganha contornos especiais em uma cidade como São Gonçalo tratando-se de uma característica fundamental da política local, pela qual as

²⁹ Os nomes das diretoras das escolas visitadas, das assistentes sociais e demais profissionais do CRAS não serão mencionados por não haver seus consentimentos e ainda por compreender, em nossas conversas, que citá-las/os poderia oferecer riscos às suas relações no trabalho e na vida.

profundas desigualdades sociais, econômicas, políticas e espaciais são produzidas e mantidas, parecendo-me muitas vezes a principal ferramenta de (des)governo do município.

Após visitar as duas escolas, que mesmo com suas tensões e limitações nos receberam bem e se mostraram, ainda que com contradições, receptivas à nossa inserção de pesquisa, fomos conhecer o CRAS. Ao chegarmos, conhecemos a coordenadora, uma jovem assistente social, de aproximadamente 30 anos, que trabalha sob contrato para a prefeitura de São Gonçalo. Segundo ela, na maioria dos CRAS do município, as assistentes são “de contrato”. Essa questão está relacionada à reforma de estado, que vem acontecendo desde a década de 1990 e as mudanças nas leis trabalhistas que vêm se intensificando com o projeto neoliberal, as “necropolíticas” (MBEMBE, 2016) e o crescimento da participação política de correntes ultraconservadoras (FRIGOTTO, 2019) nas últimas décadas.

A coordenadora nos deu uma perspectiva mais substancial do condomínio. Sua instituição é responsável pela intermediação dos serviços de assistência social junto à comunidade, especialmente as famílias consideradas mais vulneráveis.

Apesar de ainda não possuir dados censitários mais contundentes, a assistente estimou que o condomínio tivesse 5 setores, em que cada setor possuiria 9 blocos (exceto o 4 que possuiria 12) com o total de 1240 unidades de apartamentos, nos quais teriam aproximadamente famílias de 4 a 5 pessoas em média morando, o que seriam, em um cálculo estimado de 5000 pessoas, entre crianças, adultas e idosas morando nesse território.

O que antes eu entendia ingenuamente como um lugar de reparação às famílias desabrigadas pelas enchentes, revelou-se um condomínio do projeto do Governo Federal “Minha Casa, Minha Vida”, distinto. A prefeitura do município tem seus órgãos convivendo em tensão com os interesses de um condomínio residencial, inclusive se apropriando de espaços como o ginásio, colocando essas pessoas, destituídas de seus bens, materiais e imateriais, que pela emergência da vida tão presente nas classes populares, na “provisão”, como nos indica Valla (VALLA, 2000), compraram seus apartamentos, talvez sem a compreensão das implicações dessa decisão em relação à economia, os aspectos sócio culturais, tampouco a segurança, entre outros aspectos que envolvem a própria produção da vida.

A assistente social nos falou que muitas famílias não tiveram como se manter ali, pagando o “aluguel”, que seria a prestação e o valor do condomínio, além de luz. Despesas com as quais, possivelmente, não estavam acostumadas em suas experiências de moradia, haja vista que muitas dessas pessoas são oriundas de favelas ou regiões bastante pauperizadas.

Essas pessoas, segundo o relato da assistente, pareciam estar se equilibrando com tentativas marginais de não perder o imóvel, que não pode ser vendido segundo às regras do

programa, usando como dispositivos comércios alternativos nas ruas do condomínio, além de famílias estarem alugando seus apartamentos e buscando outros lugares com as condições as quais estavam acostumadas, *as que cabiam em seus bolsos*. Afinal, o verso “miséria é miséria em qualquer canto, riquezas são diferentes” (ANTUNES, MIKLOS e BRITTO, 1989), continua a ser uma sentença atual, mesmo depois de trinta anos.

Outra questão que foi possível perceber foi a exclusão espacial, muito recorrente nas cidades, acontecendo dentro do condomínio. Isto é, os setores 1, 2 e 3 são os que vivem as famílias mais pauperizadas, segundo informações da assistente social, e são setores mais recuados, enquanto os setores 4 e 5, que estão mais na beira da rua, vivem as famílias que possuem melhores condições financeiras. Acredito que a percepção da assistente se dê pelas próprias inscrições feitas pelas/os moradoras/es no CRAS, isto é, os setores 1, 2 e 3 são os que mais solicitam os serviços de assistência social. Essa marca de desigualdade presente no CVDC, foi confirmada por crianças, adolescentes e jovens que estiveram presentes nos primeiros encontros.

[...] a informação já conhecida é que a exclusão espacial que acontece nos centros urbanos é reproduzida dentro do condomínio. Os setores 1, 2 e 3, que são avizinados pela favela Morro do Martins, são de famílias mais pauperizadas, talvez muitas das que sofreram nas enchentes de 2010. Segundo alguns relatos da coordenadora do CRAS e até mesmo de moradoras dos próprios setores (entre crianças, adolescentes e jovens), lá é mais “favela e sempre tem barraco”, [...]. Quando eu perguntei o que seria “barraco”, disseram que são brigas causadas por diferenças entre vizinhos e que no setor 2, geralmente, acontece por ciúmes de casais, mais especificamente mulheres com ciúmes de homens. [...] Já no setor 4, segundo nossa conversa o mais organizado de todos os setores do condomínio, “os barracos” são apenas por conta de vaga dos carros. Fora isso, o setor é calmo e não tem nenhum problema. Todos os aparelhos (parquinho, churrasqueira, canteiros) são conservados e a circulação de pessoas estranhas ao setor só acontece com autorização de moradoras/es, isto é, para frequentar o setor 4 é necessário que haja convite (Registro retirado do caderno de campo em 17/07/2019).

Essas realidades apresentadas, dialogam muito com as contradições vividas em nossa sociedade capitalista, consumista e excludente, confirmando que

A ideologia de consumo, mediante suas múltiplas aparências, está fortemente impregnada na população. Uma boa parcela do conteúdo dos movimentos sociais urbanos defende mais o consumidor que, mesmo, o cidadão. O direito à moradia se confunde com o direito de ser proprietário. Este termina imposto ideologicamente como o certo, como se fosse um objetivo do cidadão. A verdade, porém, é que ser dono de um terreno ou de uma casa nem mesmo assegura moradia estável. Os pobres que lutam desesperadamente para conquistar o direito à propriedade estão frequentemente mudando, dentro da cidade; são verdadeiros migrantes intra-urbanos. Ser proprietário é um elemento essencial na ideologia do consumidor. [...] Quando se confundem cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais (SANTOS, 2014, p. 154 e 155).

A partir dessa contextualização do território, é possível contextualizar a migração forçada feita por essas famílias e as crianças com as quais pesquisamos, moradoras do Condomínio Venda da Cruz (CVDC). Após as enchentes do ano de 2010 e 2016 na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, que afetaram visceralmente áreas pauperizadas de São Gonçalo e Niterói, as crianças, recém-chegadas nesse condomínio, após longo período do acontecido, saíram de uma situação que considero de grande violência. Foram destituídas de suas casas, seu território, seus laços afetivos e de solidariedade, com suas famílias. Isto é, foram destituídas de seus bens materiais e imateriais, seguindo para esse novo território, que começava a se reconfigurar – de Batalhão de Infantaria para abrigo emergencial a condomínio residencial – em relações sociais, políticas, econômicas, territoriais sobre as quais as crianças, possivelmente, nem devam ter sido consultadas. Situações que provocaram, inclusive, a emergência de um repertório básico para a solução do convívio humano, das sociabilidades dessas famílias.

Em sua nova experiência de mundo, foram agrupadas nesse grande território (SANTOS, 1998, p. 16) do Condomínio Venda da Cruz, que quase duplicou a demografia do bairro em que está inserido. A partir da experiência brincante de pesquisa com as crianças no condomínio, foi feito o levantamento rigoroso sobre as construções de moradia desse território.

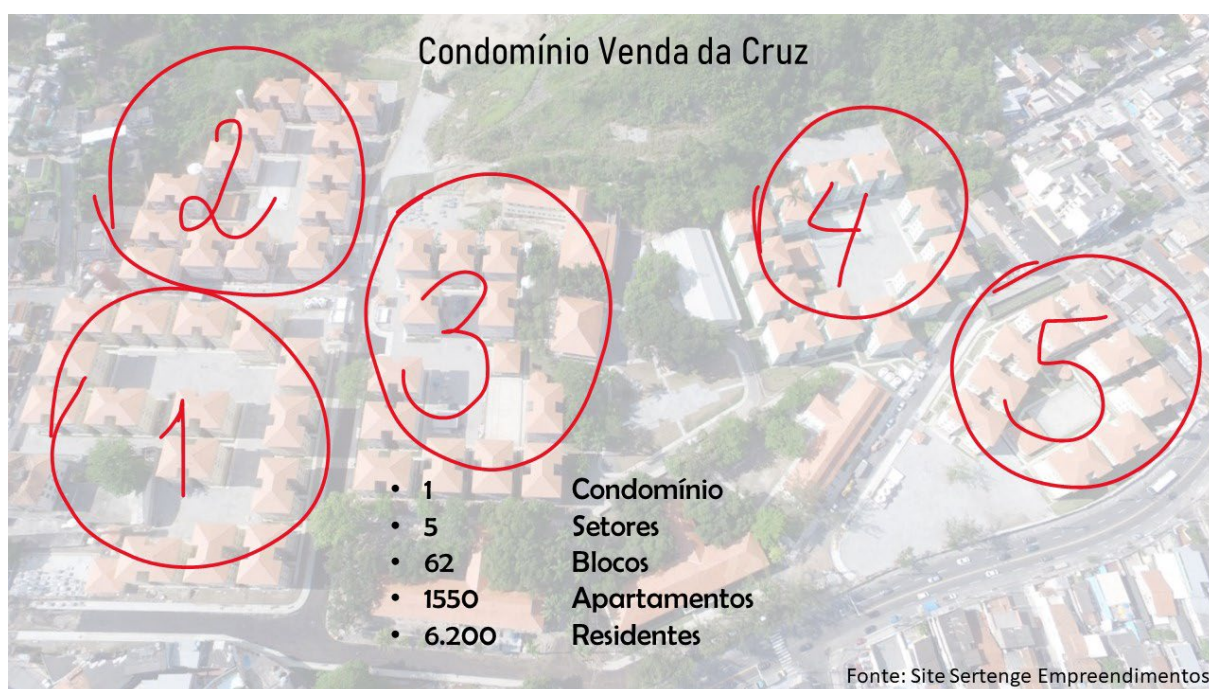
A informação que tinha inicial era que todos os setores teriam 9 blocos, exceto o 4 que teria 12. Bem, a informação que o setor 4 tem 12 blocos procede. No entanto, para os demais setores, apenas o 5 tem 9 blocos. Para sanar essa questão comecei a pedir sugestões das crianças, pensando claro em uma sugestão que me parecia bem prática e satisfatória. Mas enquanto aguardava que as crianças pensassem a minha solução, elas mesmas trouxeram a delas, que admito, tem mais a ver com os nossos modos de fazer pesquisa. Elas se combinaram em grupos e foram aos setores contar quantos blocos cada um teria. Eu queria apenas contar no próprio slide [do conjunto de slides que estávamos estudando aquele dia, para compreender melhor a localização espacial do condomínio]. Mas fui vencida pela brincadeira, pela invenção, pela festa com que sempre foram tomadas nossas conversas e também pelos corpos caminhantes no condomínio, na cidade. Os corpos dessas crianças que não apenas praticam, mas inventam nesse território sobre o qual lançávamos nossas questões. [...] Então as descobertas foram as seguintes: o setor 1 tem 15 blocos (é o que mais tem), o setor 2 tem 14 blocos, os setores 3 e 4 tem 12 blocos e o setor 5, como antes mencionado, tem 9, totalizando 62 blocos, 14 blocos além do que pensávamos, com 5 apartamentos por andar (Registro retirado do caderno de campo em 30/10/2019).

Contudo, infelizmente não surgiu - e nem seria possível durante essa investigação com as crianças - a partir das dinâmicas de nossos encontros, fazer uma contagem para termos uma estimativa não oficial, feita por elas, sobre a quantidade de pessoas que moram nesse condomínio. Nossos encontros eram muito variáveis tanto em quantidade de crianças, como nas próprias crianças que participavam. Esse desafio atravessou todo o tempo de nossos

encontros, reorganizando nossas ações e tensionando os limites éticos e políticos da participação dessas infâncias na pesquisa.

Assim, os parâmetros para o cálculo de moradoras/es do CVDC foram feito com base na contagem de construções residenciais feita pelas crianças e a estimativa de pessoas por casa, com base na percepção da assistente social do CRAS. Nos sessenta e dois blocos, com cinco apartamentos por andar, estimava-se morar famílias de quatro a cinco pessoas.

Figura 10 – Panorama do CVDC discutido com crianças do condomínio



Legenda: Slide produzido para encontro com as crianças a partir de foto aérea do site da construtora.
Fonte: A autora, 2020.

O condomínio possui aproximadamente 6.200 pessoas, enquanto, segundo os últimos dados do IBGE (2010), o bairro tinha um total de 6.330 habitantes há menos de uma década atrás, valendo repetir, o condomínio quase duplicou a demografia do bairro.

Além disso, as pessoas parecem viver uma situação liminar entre o Estado e a violência do tráfico, ambos instalados e convivendo com uma antagônica relação dentro do condomínio, na qual a opacidade dessas relações tornam mais intensa a percepção da “existência de uma zona de indeterminação que atravessa o emaranhado da vida social, repercutindo nas práticas e nos circuitos da vida urbana mais ampla” (TAVARES, LARANGEIRA e VERÍSSIMO, 2017).

Nesse caso, podendo compreender o condomínio como um novo bairro, dentro do bairro. Houve muitas questões a serem consideradas, tais como: essas crianças, recém-chegadas, foram e estão sendo acolhidas nesse novo território? Seriam crianças colocadas em

processos liminares, em um território envolvido em conflitos e antagonismos entre o Estado, o bairro em si e a violência presente do tráfico como uma força material e simbólica bastante presente naquele território? Em que medida as crianças têm compreensão de sua possibilidade de participação política e de produção de suas culturas? De que forma o condomínio é pensado como um lugar de acolhimento às crianças?

Ao continuar me pondo a caminho, fui observando que os movimentos e posições vividos pelos sujeitos da pesquisa situavam-se em diferentes perspectivas que a própria autoridade do caminho nos impõe, foi preciso exercitar o olhar para além do que o olho vê e assumir que os deslocamentos da pesquisa não nos conferem uma tranquilidade, pois não são lineares. Ao contrário, provocavam-nos a inquietação do olhar atento, que estranha, que suspeita, que acolhe, produzindo um caminho de (trans)formação, de experiência.

Caminhar nos permite ver além de qualquer perspectiva, uma vez que “uma perspectiva” está ligada a um ponto de vista, isto é, a uma “posição subjetiva”, à posição de um sujeito em relação a um objeto ou alvo. O importante, ao caminhar, é pôr em movimento esse sujeito, essa posição. Caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 43).

Pensar as crianças como sujeitos históricos de direitos, com o intuito de construir com elas uma relação alterna, exigiu na entrada no campo outras formas de promover encontros em que a tensão entre a intencionalidade da pesquisa e a autoria das crianças pudessem revelar e reafirmar as produções e sentidos que dão ao território. Contudo, é reconhecido que tal construção é legitimada pelo olhar da adulta, da pesquisadora e, nesse sentido, o desafio de buscar desnaturalizar a concepção hegemônica de criança tomada como a *infans*, aquela sem fala, que precisa ser falada, torna-se emblemático do complexo lugar ocupado pelas pesquisadoras/es das infâncias contemporâneas.

As primeiras impressões que se revelaram na inserção nesse território foram que nossa entrada nos exigiria, além da ética, muita sensibilidade e negociação. Ainda que não tivéssemos passado por um processo burocrático pelo qual as pesquisas em instituições são autorizadas, nosso processo de autorização para a investigação foi acontecendo ao longo de todo o percurso de pesquisa e com diferentes grupos que faziam parte do cotidiano dessas crianças: famílias, escolas, CRAS e também o tráfico que se fazia presente no condomínio.

O espaço aberto revelou-se, então, uma das principais dificuldades para a recolha das autorizações de responsáveis para a participação das crianças. Apesar de ter a colaboração da coordenação do CRAS, a organização dessa recolha foi tratada diretamente com as crianças junto às famílias. Algumas mães, tias e até irmãs e irmãos mais velhos chegaram para se

apresentar em nossos encontros. Contudo, a maioria das crianças levou o documento para casa e houve muita demora na devolução, quando em alguns casos, nem aconteceu. Não foi possível perceber se essa situação se deu por questões deliberadas, em que as famílias tenham negado a autorização e as crianças estivessem em seus movimentos de transgressão reafirmando suas participações; ou se era pela falta de construção de sentido, em que famílias e crianças esqueciam e/ou não compreendiam a necessidade de retornar com a documentação como forma de seu consentimento, embora todas as vezes que o tema da autorização entrasse em cena, buscava esclarecer tais motivos.

A autorização de responsáveis para a pesquisa também esbarrou em questões éticas, políticas e epistêmicas. Muitas crianças (e adolescentes) que transitavam pelo condomínio, quando percebiam a intervenção no território, ficavam curiosas e se aproximavam para entender o que estava acontecendo. Eram crianças transeuntes, que sob a perspectiva político-epistêmica tinham direito à participação. Assim, a pesquisa ia se abrindo ao diálogo de todos os sujeitos que chegavam e se colocavam disponíveis. Mas, tratando-se de ética, ainda que tenha sido possível a recolha de oito autorizações de crianças assíduas às atividades da pesquisa, além de crianças e adolescentes transeuntes, como fazer para enfrentar os (des)limites entre o direito de participação e o reconhecimento da autoria dessas crianças e o consentimento para essa participação?

Dessa maneira, busquei inspiração na pergunta “quem és?” feita por Arendt (1997, p. 191) pensando na relação intrínseca entre discurso e ação, isto é, para Platão, segundo a autora, o discurso é mais fiel à verdade que a prática e seria esta (a prática) o lugar da revelação das contradições entre discurso e ação. Nessa perspectiva, é possível um diálogo com Graue e Walsh (2003) quando pensam a ética como atitude respeitosa e responsável na relação de pesquisa, especialmente com crianças, buscando não incorrer em práticas que reafirmem a sujeição das infâncias à vontade da adulta, da pesquisadora, tomando como consideração primeira não causar dor e ser merecedora de confiança, mesmo na tensão entre o que posso e o que devo fazer.

O comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos. Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas.

Na vida quotidiana as pessoas estão constantemente a negociar essa permissão com os outros, mas só raramente os adultos o fazem com as crianças. [...] Na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber, dão permissão e fixam regras – para os adultos. A investigação com crianças vira parte do mundo às avessas. [...] O

investigador que trabalha com crianças deverá pensar cuidadosamente no que significa trabalhar nesse mundo às avessas. Deverá também aprender a viver com a realidade de que será sempre um estranho naquele mundo e de que é assim que deve ser (GRAUE e WALSH, 2003, p. 76 e 77).

Assumindo assim a ética a partir da construção da pesquisa e compreendendo a autoria do trabalho atravessada pelas escolhas que foram feitas, a apresentação da pesquisa se renovava a cada grupo, cada responsável e cada criança que se aproximava e, nas entrelinhas também, a clareza de que cada participação tinha não só modos e espaços diferentes, mas também seu tempo. Contudo, não poderia ser negada.

Nesse sentido, o consentimento e assentimento da pesquisa por parte de crianças e responsáveis foram sendo observados rigorosamente na explicitação das intencionalidades da investigação, nas suas participações voluntárias e no entendimento dos aceites (ou sua revisão) dos sujeitos da pesquisa (FERREIRA, 2010), dadas suas singularidades e níveis de participação, de maneira que a reestruturação de técnicas e acordos metodológicos iam se redesenhando conforme os grupos se reconfiguravam, assumindo, inclusive, a ampliação de público que o próprio campo e contexto demandaram da pesquisa. Trago aqui duas passagens do caderno de campo para esse diálogo:

Ao chegar encontrei três crianças, duas irmãs e um menino - que eu logo reconheci, mas não me reconheceu. O menino foi uma das crianças da turma de 2º ano na qual fiz estágio, ainda no meu 7º período da faculdade, no final do ano de 2017, na EM Leonor Corrêa. Conforme conversamos e eu fui descrevendo nossos encontros de quarta-feira (coincidentalmente), o menino começou a lembrar de nossas atividades e de minha participação em suas aulas. As duas meninas têm 12 e 7 anos respectivamente, e o menino também 12. Comecei a conversar com as crianças, explicando introdutoriamente a atividade da pesquisa e fazendo, como com o grupo anterior, um convite para participar da pesquisa comigo. Porém, em nossa conversa também aconteceu uma negociação a respeito do horário de nossos encontros, uma vez que às quartas-feiras pela manhã, horário de seus encontros de desenho, eu não tenho como comparecer ao condomínio devido ao meu compromisso na disciplina obrigatória no Mestrado. Também conversamos a respeito de como utilizar seus nomes na pesquisa que eu, inclusive, sugeri o uso de nomes fantasia, mas elas preferiram seu próprio nome. [Mais tarde no mesmo dia...] a atividade (do CRAS) ia seguindo, eu conversava com as três crianças sobre as possíveis atividades e encontros que faríamos para pesquisar sobre o CVDC. Logo que elas terminaram de cortar as bandeirinhas, eu as convidei a sentar no chão para que pudéssemos ler uma história. Nessa hora, duas outras meninas chegaram com a mãe, para saber sobre a atividade das quartas de manhã junto ao CRAS. Enquanto a pedagoga levou a mãe para conversar nas dependências do setor, eu continuei com as crianças na sala/refeitório de atividades. Às duas meninas que eram irmãs (uma criança e outra adolescente) também foi explicado o que estávamos combinando sobre a pesquisa, as possíveis atividades e as negociações sobre um horário diferenciado, que ficou definido como quintas-feiras, pela manhã, das 9.30 às 11h, para não atrapalhar os compromissos do Mestrado, do CRAS e nem da escola. Assim, eu as convidei a participar da pesquisa conosco. [...] Continuo vivendo essa tensão no campo, porque não sei o que fazer, já que o recorte de minha pesquisa são as crianças, mas, em geral, alguns adolescentes que circundam nossos encontros parecem querer participar das atividades, mesmo que

ainda não compreendam bem o que é. (Registro retirado do caderno de campo em 24/07/2019).

As crianças maiores começaram a chamar as menores, mas sem deixá-las sair do ginásio, reunindo-se na porta. Isso porque uma das meninas, que eu ainda não conhecia, irmã de uma jovem (que eu também não conhecia) da aula de dança, considerava (negociava mesmo) comigo e com a irmã mais nova sua ida com o grupo e comigo para a praça. A menina (7a) estava temerosa. Acredito que ela não era frequentadora das atividades do CRAS e que esse pode ter sido seu primeiro dia lá também. Quando cheguei ela estava sentada assistindo as crianças e o professor durante suas atividades, não estava com elxs participando. Parecia, pela nossa conversa, uma menina bem tímida. A jovem, vendo o entusiasmo das outras crianças, nem me perguntou do que se tratava, mas já animava a irmã mais nova a ir conosco. A menina ainda estava desconfiada quando as duas se aproximaram de mim e eu a convidei a se juntar a nós. Ela, agarrada ao corpo da irmã mais velha, falava com ela murmurando e eu não conseguia compreender muito bem sua fala. Mal dava para escutar sua voz naquele ginásio com péssima acústica e cheio de jovens e crianças animadxs gritando ao mesmo tempo. Contudo, entendi pelo seu encolhimento que o que a prendia a princípio não era medo, mas vergonha. Então, eu expliquei que iríamos para a praça brincar, ler histórias e conversar, que era assim que fazemos nossa pesquisa. Ela, então começou a olhar para mim e foi aí que começou a nossa conversa mais direta. Perguntei seu nome e logo lhe disse o meu, apertando sua mão, foi quando ela riu. Mas, ainda resistia falando com a irmã mais velha outra coisa que não consegui escutar. Mas, escutei a resposta da jovem: - Ela deixa você voltar se não quiser ficar. Me dirigi novamente à menina e disse que sem dúvida ela poderia voltar para ficar com a irmã se não quisesse ficar conosco na praça. Bastava que ela me dissesse e poderia voltar na mesma hora. Continuei dizendo que na nossa pesquisa só ficam as crianças que querem participar, que não é uma atividade obrigatória. Acredito que ela se sentiu mais segura, sabendo que poderia voltar para a irmã a qualquer momento, quando ela soltou da irmã e me deu a mão. Acredito também que ficou instigada pelas histórias e pela brincadeira porque sorria enquanto explicava esse movimento (Registro retirado do caderno de campo em 28/08/2019).

Nas primeiras visitas em que conhecemos as escolas, secretarias e órgãos municipais, tivemos nosso melhor acolhimento e espaço de diálogo junto ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Nos encontros e diálogos com a assistente social que coordenava a unidade à época, pudemos ter uma perspectiva inicial das condições complexas que formavam aquele território. Em nossos diálogos iniciais foram negociados os encontros com as crianças, que seriam, inicialmente, as mesmas que frequentavam as atividades do CRAS, no horário da tarde, por questões de organização das atividades que promoviam. Como forma de introduzir a questão às famílias, a assistente comunicaria nossa proposta em uma reunião de caderneta³⁰, para que quando efetivamente nos encontrássemos com as crianças, tivéssemos uma autorização prévia, mesmo que informal. Essa foi a forma que encontramos para iniciar os encontros com as crianças, buscando tempos-espacos em suas rotinas, ainda que após o horário

³⁰ As reuniões de caderneta, segundo a assistente social que coordenava o centro, eram uma estratégia de aproximação com as famílias inscritas no Programa Bolsa Família para ter notícias de suas condições, além de também manter suas situações regulares.

das atividades mediadas pelo professor de educação física que trabalhava como facilitador³¹ junto ao centro de referência. Foi ele o primeiro interlocutor direto entre mim e as crianças, fazendo a apresentação inicial.

[Para isso] reuniu o grupo de crianças que estava com ele hoje, pediu que se sentassem em um banco do ginásio. O ginásio era um dos prédios que pertencia ao 3º BI. Sua construção é basicamente de concreto, do chão pintado às arquibancadas e bancos na linha de fundo que dá para a entrada, com uma enorme e pesada porta dupla de madeira. As laterais são abertas logo acima da arquibancada que tem em torno de seis degraus. O teto é bem alto de telhas de amianto e a acústica é muito ruim, passível de ecoar dos murmúrios até os gritos mais estridentes – motivo principal do prédio não ser eleito para os encontros. Ele seguiu introduzindo com elas a minha apresentação dizendo meu nome e que eu era estudante da UERJ. A princípio percebi que isso não fez o menor sentido para as crianças, então, novamente me apresentei e fui conversando com elas se sabiam o que era universidade, os níveis de escolaridade, para explicar que eu já passara pela universidade e que agora estava no mestrado. Meu objetivo era que elas pudessem entender que agora eu tenho um estudo um pouco mais específico e que escolhi estudar a relação entre infâncias e a cidade. Contei um pouco sobre onde morava e comecei a explicar a atividade da pesquisa, fazendo a elas o convite de se juntarem a mim. Assim, comecei a perguntá-las seus nomes e de onde vieram. Fiquei surpresa em saber que a metade das crianças não era de São Gonçalo. Contudo, não fui muito preparada para registrar nomes e nenhuma outra informação. Por isso, vou colocar aqui o que ficou desses dados brevemente apurados: eram 9 crianças e adolescentes (6 crianças e 3 adolescentes); as crianças estavam entre 7 e 10 anos e os adolescentes entre 12 e 15; eram 6 meninos e 3 meninas, uma das quais não é moradora do condomínio; todas as crianças e adolescentes, exceto a não moradora do condomínio, são moradoras do setor 2; apenas 2 dos adolescentes eram negros, a menina de 12 anos e o menino de 15 anos, que é nascido em São Paulo. Outras crianças lembravam ser nascidas em São Gonçalo e outras não lembravam seu lugar de nascimento. Durante nossa conversa surgiram assuntos como o que vamos refletir sobre ser pesquisadoras; algumas propostas de leitura; narrativas (escritas, em desenho, orais, áudios); escola em que estudavam (nem todas estudam no condomínio); como se apresentar à outra pessoa em outras línguas, surgiu o francês por conta da escola bilíngue do condomínio; relação com irmãos e irmãs, quando três crianças que se apresentaram não mencionaram serem irmãos, apesar de seu fenótipo ser bastante parecido; relação com os lugares onde moramos, o que conhecemos dele. Em uma intervenção mais pragmática, o professor de educação física sugeriu às crianças a importância da pesquisa para seu futuro profissional. Ele demarcou a importância de conhecer a história do município e do bairro para quando prestassem algum concurso para a guarda municipal, por exemplo (Registro retirado do caderno de campo em 10/07/2019).

Nesse diálogo entre o professor e as crianças foi preciso refletir sobre as expectativas que se têm sobre as crianças das classes populares e quais são os (des)limites de ação política das infâncias que vivem em contextos periféricos para participar de seus processos formativos e, conseqüentemente, compreender seu lugar social, a partir da perspectiva da cidadania em nossa sociedade contemporânea.

³¹ Esse era o termo utilizado para definir a função do professor junto ao CRAS, que trabalhava com as crianças atividades de teatro, dança e desenho.

Quando Valla (2000) nos traz sua reflexão sobre a participação popular, pensando a relação hierárquica entre os conhecimentos técnicos de mediadores (profissionais, técnicos, políticos, militantes) da educação, da saúde e em outros setores da vida pública, em relação aos conhecimentos dos cotidianos das classes populares, pensando a tensão entre os conceitos de “provisão” e “previsão”, amparado na discussão da antropóloga Lygia Segala (1992, apud VALLA, 1996, p.188), é possível um diálogo que apresente linhas de fuga para a questão apontada acima. Isto é, o princípio da participação popular está intrinsecamente ligado à hierarquia dos saberes em uma perspectiva de transmissão e não de diálogo. Nessa perspectiva, compreendeu-se que a participação popular consistiria em receber informações e pareceres, podendo apenas acatá-los, mas sem neles interferir.

Contudo, os limites do que se entende por planejamento também é tensionado pelo tempo nessa relação com os saberes, considerando que a previsão enquanto antecipação, implica cálculos necessários para execução e, por isso, está mais alinhado aos saberes técnicos que disponibilizam de tempo para preparação, um tempo futuro. Porém, para as classes populares “a vida é o que acontece enquanto você está ocupado fazendo outros planos” (LENNON, 1980) e as urgências da produção da vida se antecipam a quaisquer planos, de maneira que seus planejamentos são amparados na provisão, no tempo presente carregado das experiências passadas de sobrevivência (VALLA, 2000).

O autor problematiza, dessa maneira, a diferença entre a perspectiva participativa das classes populares no contexto em que se intensificava a discussão da globalização e das políticas neoliberais, evidenciando seus conflitos e contradições, especialmente em nossa sociedade brasileira com profundas desigualdades de renda e condições de vida. Pensando a participação social como “as múltiplas ações que diferentes forças desenvolvem para influenciar a formulação, execução, fiscalização e avaliação das políticas públicas e/ou serviços básicos na área social” (VALLA, 2000, p. 253), indica que o princípio de exclusão provocado pela pobreza subalterniza a participação das classes populares aos conhecimentos técnicos, mesmo de instituições e organizações que, contraditoriamente, estejam buscando meios de viabilizar tal participação, como escolas e Organizações Não-Governamentais (ONG’s).

Assente em uma perspectiva dialógica, reconhece outras formas de enfrentamento a partir das lógicas subalternizadas e seus diferentes modos de ser e estar no mundo. Assim, compreender a questão das desigualdades a partir da ótica do outro, em um movimento de alteridade, significa o que Freire nos inspira a buscar: princípios “suleadores” (FREIRE, 1992) que possam apresentar diferentes/outras possibilidades que emergem dos contextos locais, das classes populares, dos movimentos sociais. A problematização dos saberes hierarquizados está

também impressa na proposta que o artista uruguaio Joaquin Torres García fez em seu desenho “*El norte es el Sur*” no ano de 1935, que ilustra seu artigo “*Escuela del Sur*” de mesmo ano, propondo a inversão de posição de dependência dos saberes da escola aos saberes europeus e estadunidenses (COSTA, 2011). Trazendo para nosso contexto contemporâneo globalizado, em que os limites territoriais já não são tão nítidos, e na proposta de romper com a hierarquização dos saberes, apresentar-se-iam possibilidades de valorizar os saberes de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, além de todos os saberes subalternizados, tecendo diálogos com os saberes construídos historicamente, contudo, sob uma perspectiva que tenha como ponto de partida os contextos da América Latina, em diálogo com o autor.

Figura 11 – Desenho de Torres García “*El norte es el Sur*” (1935)



Fonte: Site Controvérsia, disponível no link <<https://controversia.com.br/2016/04/27/o-mapa-mundi-poderia-estar-de-cabeca-para-baixo/>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

Nas palavras do pintor

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad nuestro norte es el Sur. No debe de haber norte, para nosotros, sino por oposicion a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posicion, y no como quieren en

el resto del mundo. La punta de America, desde ahora, prolongandose, senala insistentemente el Sur, nuestro norte. Igualmente nuestra brujula: se inclina irremisiblemente siempre hacia el Sur, hacia nuestro polo. Los buques, cuando se van de aqui, bajan, no suben, como antes, para irse hacia el norte. Porque el norte ahora esta abajo. Y levante, poniendonos frente a nuestro Sur, esta a nuestra izquierda Esta rectificacion era necesaria; por esto ahora sabemos donde estamos (TORRES GARCIA, 1935, apud COSTA, 2011).

Tal ideia também auxilia na compreensão invertida de produção de diferentes e diversos saberes e culturas pelas classes populares, embora não sejam legitimadas, na medida em que são entendidas como ponto de chegada.

Na concepção de que os saberes dos profissionais e da população são iguais, pode residir a idéia de que o saber popular copia o dos profissionais. Se a referência para o saber é o profissional, tal postura dificulta a chegada ao saber do outro. Os saberes da população se elaboram sobre a experiência concreta, sobre vivências, distintas daquelas do profissional. O profissional oferece seu saber porque pensa que o da população é insuficiente, e por esta razão, inferior, quando é apenas diferente (VALLA, 2000, p. 261).

Ainda,

É necessário que o esforço de compreender as condições e experiências de vida, como também a ação política da população, faça-se acompanhar de uma maior clareza acerca das suas representações e visões de mundo. Se não, corre-se o risco de procurar (e não achar) uma suposta identidade, consciência de classe e organização que, na realidade, constituem uma fantasia do mediador (MARTINS, 1989, apud VALLA, 2000, p. 261).

Nesse sentido, outros saberes e lógicas se somam ao urbano, quando pensamos a ausência de políticas públicas e o não reconhecimento da participação das classes populares em suas reivindicações sobre a falta de seus direitos mais básicos, como por exemplo o direito à educação e ao trabalho, especialmente quando estamos falando dos jovens e sua inserção no mercado.

É possível pensar, a partir disso, como a violência vem cada vez mais se apresentando como resposta à tal negação. O tráfico de drogas apresentou-se como sujeito de autorização na relação tecida com o território do condomínio, embora de maneira porosa como se dão as práticas urbanas fronteiriças entre a ilegalidade, a informalidade e ilicitude (TELLES, 2009). O Morro do Martins ao lado do CVDC tem movimento de tráfico. Segundo a assistente, é onde também acontecem as relações com as armas. Mas, o condomínio é o ponto de venda das drogas que são movimentadas na favela vizinha, o que, ainda implicava diretamente na relação de oposição dos antigos moradores do bairro com o condomínio, sob o estigma de que “pessoas de comunidades” estão sempre envolvidas com o crime. Diante dessa complexa tecitura urbana,

foi preciso buscar inspiração em Zaluar (1994) e pensar também a violência como reguladora social.

Portanto, questões como horário de funcionamento das instituições, local onde os usuários escolhem para ficar, são negociações feitas de maneira bem cuidadosa nas relações de poder que se estabelecem nesse território e não seria diferente com a pesquisa. Assim, a escolha do horário dos encontros ficou acordada para o horário da tarde, após as atividades promovidas pelo CRAS, tendo em consideração, entre tantos e não menos importante, esse fator, provocando outras indagações: em que medida as crianças estão envolvidas nessas relações? Quem arbitra em favor das crianças quando há alguma divergência que envolve o tráfico? Quais são os (des)limites entre o poder do Estado e o poder do tráfico dentro desse território?

Nesse sentido, nossa relação com o CRAS também nos possibilitou a mediação da proposta de pesquisa junto às famílias no condomínio, maneira pela qual poderíamos pensar que a segurança das crianças e as nossas ficariam relativamente asseguradas.

Mas afinal, quem eram os sujeitos dessa pesquisa? A proposta inicial, resumidamente, era pesquisar com crianças do Condomínio Venda da Cruz suas relações de educabilidade naquele território, partindo do princípio de que os lugares também são constitutivos de nossas subjetividades e dessa maneira também de nossas identidades e relações de pertencimento. Nesse sentido, fez-se importante problematizar concepções hegemônicas e normatizadas sobre as infâncias, especialmente de classes populares, descoladas de seus contextos. Em nosso caso, “o aqui e agora será mais bem compreendido se pensarmos nele como a rede complexa de interações pessoais e temporais [e insisto complementar, espaciais] que compõem o nosso cotidiano” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 28); nas relações que se tecem com pessoas adultas, jovens e até mesmo de outras crianças, mais velhas ou mais novas, seja de maneira institucional - como famílias, escolas, CRAS - seja em suas redes de solidariedade.

A partir disso, experienciar com as crianças do CVDC como se constituem sujeitos em suas ações políticas e em suas histórias cruzadas, foi o possível para buscar compreender, nas aproximações, as relações que se tecem no cotidiano desse condomínio, evidenciando que para as infâncias os sentidos compartilhados com a cidade parecem ter mais valor de uso, o que lhes garante maior fruição, do que de troca.

3 UMA CIDADE E MUITAS HISTÓRIAS CRUZADAS - *COMO É MORAR AQUI NO CVDC?*

Se vivemos numa cidade tempo suficiente para impregnar os seus panoramas com os nossos sentimentos mais sinceros e mais profundos, chega um momento em que – assim como determinada canção sempre evoca certo amor perdido – certas ruas, imagens, panoramas acabam tendo o mesmo efeito (PAMUK, 2007, p. 362).

As grandes concentrações nas cidades contemporâneas vêm cada vez mais evocando a melancolia de suas cidadãs e cidadãos. Uma melancolia que é social, atravessada especialmente pelas condições de desigualdades vividas nas grandes metrópoles. No caso das cidades brasileiras, as profundas desigualdades produzidas em nosso território as colocam como as cidades com maior índice de desigualdades da América Latina. Desigualdades essas que não se expressam apenas na má distribuição de renda, mas que também envolvem aspectos históricos e sociais de nossa colonização exploratória que se reafirmam na questão da pobreza. Isto é, a pobreza é também racial e espacialmente contextualizada (MBEMBE, 2016; SANTOS, 2014). As populações empobrecidas, periféricas e negras são as que sofrem mais com as desigualdades que se produzem em nossas cidades brasileiras.

Nos últimos tempos as cidades de todo o mundo estão melancólicas. Não que seja uma novidade a condição pandêmica que vimos acompanhando no mundo desde dezembro de 2019, quando a cidade chinesa de Wuhan noticiou a Covid-19. As pandemias estiveram presentes em momentos históricos anteriormente em muitas cidades pelo mundo, a citar: a varíola, no Egito antigo; a Peste Bubônica na Europa do século XIV; a Cólera que começou na Ásia, alastrando para África, Europa até chegar nas Américas nos séculos XIX e XX; e a Gripe Espanhola que começou na América do Norte e se alastrou pelos países da Europa, Ásia, África e América do Sul no início do século XX.

Contudo, em nosso mundo contemporâneo globalizado em que as cidades têm alta densidade urbana e as fronteiras vêm sendo reduzidas com a tecnologia que aprimorou, entre outras coisas, as condições de deslocamento entre continentes em uma interligação através do transporte multimodal, a Covid-19 chegou em um tempo em que sua propagação tornou-se uma forte possibilidade de perecimento da humanidade, especialmente às populações vulneráveis de todo o mundo.

A comunidade europeia unificada após a queda do muro de Berlim, no final da guerra-fria, encontra-se novamente com a condição de suas fronteiras fechadas, no que o filósofo

italiano contemporâneo Giorgio Agamben descreve como “estado de exceção” (AGAMBEN, 2018) em sua entrevista ao jornal digital El País³². Ele explica que “o estado de exceção era um dispositivo provisório para situações de perigo. Hoje se tornou um instrumento normal de governo. Com a desculpa da segurança diante do terrorismo, generalizou-se. A exceção, por isso se chamava estado de exceção, é norma” (AGAMBEN, 2018). O autor se coloca em relação aos campos de refugiados, mas é possível, diante das condições impostas pela pandemia, vivenciar e revisitar situações que acompanhávamos há muito tempo apenas na ficção como toques de recolher, *lockdown*, isolamento e quarentena. Ainda que em meio ao caos tenhamos também conseguido nos reencontrar com a solidariedade, tudo começou e continua cercado por um punhado de incertezas, falta de informação, apreensão e medo.

Nas grandes metrópoles brasileiras não foi diferente. A distopia já experienciada pelas populações vulneráveis, submetidas às condições desumanas que circunscrevem às “necropolíticas” (MBEMBE, 2016) foi ainda mais evidenciada na forma como a pandemia vem sendo tratada em nosso país. As “guerras” impostas em nossas grandes concentrações urbanas, coloca-nos constantemente de frente para a morte quando pensamos no combate às drogas, ao crime, ao terror, contra a insegurança e agora estamos na guerra contra o vírus. Invariavelmente, o índice de mortes recai sobre os corpos mais vulneráveis, sobre os quais as profundas desigualdades produzidas em nossa sociedade vêm buscando explicações racionais em meio a essa tragédia. Boaventura de Sousa Santos (2020) nos traz em suas reflexões a *crueledade do que nos ensina* a pandemia. Aborda, entre outras coisas, o descaso do governo brasileiro em tratar dessa crise. Crise essa que, segundo o autor, não condiz mais etimologicamente com o termo, uma vez que a precariedade dos direitos mais básicos, como o direito à vida, à saúde, à educação, à segurança são há décadas uma condição com a qual a sociedade brasileira, especialmente os estratos mais empobrecidos, tem como regra e não exceção.

A banalização de nossos governantes no enfrentamento da pandemia nos traz números alarmantes que são, inclusive, muito difíceis de ser atualizados e historicizados nesse momento. Apenas com alguns anos a nossa frente será possível olhar para a história e buscar uma dimensão tangível do que vem acontecendo em nosso país e no mundo. Hoje, última semana de maio do ano de 2021, quando exercito a escrita desse trabalho, o Brasil registra mais de 15

³² A entrevista completa está disponível no link <<https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/19/cultura/1461061660628743.html>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

milhões de casos de Covid-19 e acumula perto de 450.000³³ mortes, segundo o site do governo Coronavírus Brasil³⁴. Há um pouco mais de um ano atrás, no mês de março de 2020, o Governo Federal, na figura do presidente, começou a atacar as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do próprio Ministério da Saúde brasileiro, desqualificando e desaprovando as medidas de distanciamento implementadas por muitos municípios e estados que, até então, estavam sendo relativamente respeitadas. Além disso, o presidente e seus apoiadores trouxeram outras polêmicas para o palco da crise como o uso de cloroquina, sem embasamento científico; exacerbando o conflito entre salvar rendas e salvar vidas, demonstrando a preferência do governo pela economia, apoiando a reabertura e ameaçando as autoridades em favor do isolamento; a tentativa de ofuscar o contágio e a mortalidade provocada pela doença, alimentando com essa e outras estratégias uma agenda negacionista a respeito da gravidade da crise. Tais motivos nos colocam agora diante de uma CPI da Covid, na qual o terceiro dos quatro Ministros da Saúde brasileiros que vem conduzindo a crise sanitária, General Eduardo Pazuello, depõe sob *habeas corpus* que permite seu silêncio para “responder sobre temas como postura governamental, isolamento social, vacinação, colapso em Manaus e omissão de dados”³⁵.

Antes desse cenário mais que desastroso, Santos (2020) nos trouxe reflexões importantíssimas e pouco anunciadas pelas mídias em suas atualizações sobre o número de mortes, que vem sendo cada vez mais naturalizadas em nosso cotidiano. Assim, ele chama *a sul da quarentena*, as indicações sobre as particularidades experienciadas por grupos humanos cujo sofrimento “injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (SANTOS, 2020, p. 15) as tornam ainda mais preocupantes. Nesses grupos o autor inclui mulheres, trabalhadores informais, trabalhadores de rua, populações de rua, moradores de periferias pobres e favelas, entre outros. Claramente alguns desses grupos possui pessoas que possam estar em mais de uma dessas condições, além de outros grupos existirem, mas essas pessoas foram destacadas por mim porque, especialmente, esses grupos têm maiores chances de conviver na cidade.

Houve registro do aumento de índice de violência contra mulheres e crianças nas condições de isolamento. Além disso, a violência da fome ou de escolher entre a vida ou o

³³ Dados esses que foram muito tristes de serem atualizados durante a escritura do trabalho. Entre os meses de fevereiro e maio de 2021, infelizmente, foram acrescidas em torno de mais de 200 mil mortes de pessoas em consequência da Covid-19. Entre elas, minha sogra, a quem homenageio na dedicatória dessa dissertação.

³⁴ Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

³⁵ Fonte: Agência Senado.

trabalho para se sustentar, pode incluir boa parte dos grupos de trabalhadores informais e de rua, além de moradores de periferias pobres e favelas. Bem como as populações de rua, sem endereço e sem documentação também sofreram a violência com o descaso com que a saúde e a (des)valorização das vidas foram e vêm sendo tratadas.

Entre outros estados brasileiros, o Rio de Janeiro foi um dos com mais alto índice de contaminação. Em sua região metropolitana, onde se localiza a cidade de São Gonçalo, os retratos da pandemia possuem uma estética bastante cruel. Nesse momento, se o Estado do Rio de Janeiro é um dos líderes no ranking de mortes por coronavírus no país; o município de São Gonçalo é o 22º município no ranking nacional e o 2º no ranking de mortes do estado, com mais de 2.200 óbitos em dados oficiais, ficando atrás apenas do município do Rio de Janeiro que registra 25.574 mortes. Contudo, em comparação com os municípios vizinhos Maricá, Itaboraí e Niterói, apenas o último se aproxima dos números gonçalenses, segundo o site Congresso em Foco³⁶.

Para a cidade de São Gonçalo – representada nos dois últimos governos municipais, no setor empresarial e na desinformação da população - os números alarmantes não parecem causar reivindicação de mudanças. No início da pandemia aqui no Brasil, no mês de abril de 2020, foram os municípios de Niterói e Maricá, que por suas relações de vizinhança, prevenção de lotação de suas redes de saúde e relações econômicas estabelecidas com São Gonçalo, em acordo com a Secretaria Estadual de Saúde, repassaram R\$90 milhões para o município vizinho montar um hospital de campanha. Contudo, o município que ainda tinha como prefeito um médico, acabou tendo revogada a doação da parte niteroiense para a construção após diversas denúncias de irregularidades por parte da Organização Social (OS) que estava à frente da empreitada. A Organização Social (OS) Unir³⁷, desde o governo Sérgio Cabral foi responsável pela (má) administração de unidades de saúde nas regiões central e da baixada fluminense. Contudo, em 2019 foi desqualificada para continuidade do serviço, após pareceres jurídicos. Foi a *canetada* do Governador Witzel no início da pandemia que reclassificou a Unir para voltar a assumir contratos com o governo do estado. Isto é, este hospital de campanha era gerido por uma OS que foi o fulcro da corrupção que derrubou o governador do Estado e a saúde

³⁶ Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/covid19/index.html>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

³⁷ A ligação da Unir ao Witzel foi amplamente noticiada na investigação sobre a denúncia de corrupção e crime de responsabilidade do governador em andamento, disponível também no link <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/04/09/autores-da-denuncia-contr-witzel-pedem-que-o-governador-afastado-seja-condenado-por-crime-de-responsabilidade.ghtml>>.

gonçalense foi mais uma vez prejudicada em meio à privatização dos recursos públicos e de sua má gestão.

A inevitável conclusão sobre o hospital de campanha de São Gonçalo é que começou a operar com enorme atraso, já que sua inauguração era esperada para abril de 2020, passando antes de seu funcionamento por problemas estruturais, violência, falta de médicos e capacidade bem abaixo da esperada. Quando enfim inaugurado em junho de 2020, funcionou meses apenas, já que em agosto de 2020 foi desmobilizado, encerrando seu funcionamento.

Ainda, no ano de 2020, em meio a tantas reviravoltas no que a humanidade conhecia como ritmo de vida normal, a alta velocidade de mudanças nas vidas das pessoas afetou todos os setores da sociedade, porém, as eleições foram mantidas e o povo gonçalense trouxe para representar seu município e cuidar de seus interesses o candidato centro esquerdista, capitão da polícia militar, que em suas primeiras falas sobre a Covid-19 diz que o sistema de saúde será melhorado para atender a população, contudo não quer prejudicar a economia do município e não vai estabelecer regras de isolamento social, em acordo com os vislumbres do governo federal. Não é difícil passar pelas ruas da cidade e ver alta concentração de pessoas nos centros comerciais, além de muitas pessoas, a maioria delas, não estar atentas às orientações de proteção, especialmente o uso de máscaras.

O assombro e a rapidez com que a pandemia passou de uma ideia a uma notícia nos *media*, até adoecer e/ou matar amigos e familiares, não pode ser descolado de toda desarticulação e degradação política no tratamento da Covid-19. Muitas foram as alterações e interrupções nas sociedades do mundo inteiro, afetando todos os setores da vida humana. Para a cidade de São Gonçalo e as experiências de pesquisa com as crianças no Condomínio Venda da Cruz, não seria diferente.

3.1 Experiências políticas e urbanas na pesquisa com crianças do CVDC

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução (BENJAMIN, 1987a, p. 73).

Perdemo-nos incontáveis vezes! A epígrafe evoca a lembrança de perder-me junto às crianças do Condomínio Venda da Cruz em suas construções espaciais e em seus movimentos de experienciar suas ações políticas cotidianas nesse território. Em nossos encontros, as

aprendizagens foram acontecendo como nos convida a cidade em suas transitoriedades e descontinuidades, nas quais as fronteiras rarefazem-se em uma multiplicidade de saberes.

Perder-me na cidade de São Gonçalo, como tantas vezes fiz na infância e ao longo da vida, é um movimento envolto dos saberes construídos nas vivências e caminhos que me constituem. A semiótica e a polifonia que compõem a atmosfera gonçalense podem causar muitos efeitos, ofuscando e confundindo os que vêm de fora. Contudo, para quem nela vive é possível deixar-se disponível a outras aventuras. Assim, como anunciado no início desse trabalho, fui buscar aventurar-me com as crianças do Condomínio Venda da Cruz (CVDC), assumindo-me como estrangeira e perdendo-me, inclusive, junto aos saberes infantis, para buscar conhecer e reconhecer a potência das interpretações que as crianças fazem desse território. A marca indelével dessa estrangeiridade, não obstante, atravessou fielmente as relações de aprendizagens que construímos, sempre presente na tensão entre a generosidade das crianças em me acolher ao mesmo tempo em que provocavam, desafiavam esse meu lugar junto ao grupo, como que examinando meus saberes enquanto se dispunham às experimentações que vivemos juntas.

Acho oportuno retomar aqui “a outra [que] não diz nada, [que] limita-se a ouvir o Outro”, anunciada pelo poeta. Mais ainda, acho importante pensar em sua luta feroz por se “saber existir, dentro do outrismo geral” (ANDRADE, 2020). Foi necessário repensar as singularidades dessas crianças a partir de tantas variáveis constitutivas dessas identidades. Nas experiências de pesquisa vividas com as crianças e compreendendo, diante do exposto, a importância de pensar outros modos de conhecer o lugar que envolvessem sua participação. Em nossos primeiros movimentos, sugeri para lermos juntas três livros que havia selecionado pensando aspectos éticos, políticos, epistêmicos e espaciais que cercavam a investigação. Farei a seguir uma breve apresentação dos títulos, com as passagens de meu caderno de campo sobre os respectivos encontros. Contudo, devo narrar antes o preâmbulo da apresentação dessas propostas.

Logo ao me apresentar para as crianças, no final da minha apresentação e do convite à pesquisa no primeiro dia de nossos encontros, peguei em minha sacola mágica da *Mary Poppins* os três livros que sugeri lermos juntas (eu e as crianças). Também expliquei às crianças a diferença entre contar histórias e ler histórias, terminando nosso encontro contando brevemente a história de que tratavam os livros, sem contar o final de nenhuma delas. Acho que as deixei curiosas e instigadas para o próximo encontro para ler as histórias. E, confesso, fiquei bastante ansiosa também.

No encontro seguinte, começamos nossa mediação literária (CORSINO, 2014) com a leitura do livro “Quem manda aqui? um livro sobre política para crianças” (RODRIGUES, RIBEIRO, *et al.*, 2015). Essa foi a primeira proposta de leitura que fiz para as crianças com intuito de convidá-las a pensar as formas de organização política que estão presentes em nossas ações nos contextos micropolíticos. Essa história tem importantes questionamentos que envolvem questões como ética e autoridade, ajudando a pensar a própria relação entre pesquisadora e pesquisadas, na feitura da pesquisa.

Duas das crianças presentes (dentre as quais uma foi a única que esteve presente em todos os encontros da pesquisa) logo se apresentaram curiosas para entrar em contato com o livro. Essa leitura com as mãos que as crianças utilizam em suas apropriações do mundo, com as quais o corpo e a corporeidade infantil - em sua função linguística e interacional como vem nos convidando a perceber a Sociologia da Infância nos últimos anos (ARROYO e SILVA, 2012) – revelaram-se como recurso de expressão de seus sentimentos, intenções e compartilhamento de significados. Elas estavam mesmo interessadas na proposta de conhecer essa história e curiosas tanto sobre seu enredo, como também sobre sua forma. Convidei-as a ler o livro, mas a interjeição negativa veio de um dos adolescentes que estavam presentes em nosso encontro, dizendo para um dos meninos que se interessou por mediar a leitura que ele não poderia, apesar de minha insistência.

Esses dois meninos são moradores do mesmo setor do condomínio, mas em blocos diferentes. Além disso, os dois estudam na escola municipal do condomínio, ainda que em anos de escolaridade diferentes, já que os dois têm uma diferença de idade de um ano. O mais velho, que foi o que me acompanhou em todo o percurso da pesquisa, relacionava-se com o grupo de maneira mais calma, sempre alegre e com a escuta bem exercitada, interagindo com mais flexibilidade diante das propostas do/com o coletivo. O mais novo, que acompanhou boa parte de nossos encontros, também era alegre e trazia muitas contribuições aos grupos que se formavam em nossos encontros com seus saberes e opiniões. Era identificado pelo professor mediador das atividades do CRAS e colegas como aquele que gosta de *estudar tudo*. Contudo, ele me parecia mais impaciente diante das propostas e dos diferentes tempos da experiência coletiva. Às vezes, era o próprio coletivo infantil que intervinha em suas interações durante nossas ações.

A relevância dessas sínteses pode em minha opinião, fazer as aproximações sobre como aconteciam as organizações e negociações que envolviam os grupos em nossos encontros. Durante a leitura desse livro, por exemplo, acabamos abrindo parênteses em todas as proposições elencadas no texto, possibilitando diálogos e interpretações da história, das

ilustrações e do cotidiano. Suas interpretações a respeito da história, bem como suas participações corporais inauguravam as micropolíticas que eram produzidas em nossa relação de pesquisa. Trago um trecho de minhas anotações para acompanhar a reflexão.

Os dois meninos acompanhavam a leitura com os olhos, enquanto eu lia em voz alta. Por vezes até me chamaram a atenção para interpretações mais aguçadas que fizeram sobre a leitura. Eu gostei muito de ler com eles e com as outras crianças enquanto íamos trocando ideias à medida em que a leitura se desenrolava. Estávamos nos divertindo e fazendo trocas sobre suas experiências políticas com colegas da escola, no time de futebol e, especialmente, sobre a recorrente discussão sobre a reforma do parquinho do setor 2, pela qual o pai de um desses meninos era responsável. Assim, em nossas conversas foi possível ir compreendendo as negociações, escolhas e possibilidades que delas derivam. Também pude perceber em nosso entorno as demais pessoas participando de nossa atividade, prestando atenção à leitura, às nossas conversas e, inclusive, a produção do registro fotográfico, feito pela professora que nos acompanhava esse dia (Registro retirado do caderno de campo em 17/07/2019).

Com todos esses corpos presentes e a comunhão de ações e discursos que ficaram envolvidas nesse tempo-espaço, venho me inspirar no que Arendt afirmava em diálogo com a *polis* grega, que toda ação política necessita de um espaço de aparecimento, escrevendo ainda que

A rigor, a *polis* não é a cidade-estado em sua localização física; é a organização da comunidade que resulta agir e falar em conjunto, e o seu verdadeiro espaço situa-se entre as pessoas que vivem juntas com tal propósito, não importa onde estejam. <<Onde quer que vás, serás uma *polis*>>: estas famosas palavras não só vieram a ser a senha da colonização grega, mas exprimiam a convicção de que a ação e o discurso criam entre as partes um espaço capaz de situar-se adequadamente em qualquer tempo e lugar (ARENDR, 1997, p. 211, grifo da autora).

Essa reflexão dialoga com a politicidade da cidade como lugar de encontro, do lúdico, não apenas de consumo como a lógica capitalista inscreveu. Nas palavras de Lefebvre, é possível compreender essa resignificação quando diz que “a sociedade urbana (...) não pode se contentar com centralidades passadas, ainda que ela não as destrua e sim as utilize e se aproprie delas, modificando-as” (LEFEBVRE, 2001, p. 131).

Dessa maneira, as crianças estavam em seus *aparecimentos*, promovendo suas ações políticas nas produções de experiências em suas participações na pesquisa, o que foi se revelando em outros momentos de nossos encontros, a contar:

Na continuidade do encontro com as crianças, quando acabou o jogo de queimado, as crianças mais próximas da pesquisa e outras curiosas para compreender o que estava se construindo ali ficaram para a conversa. As crianças que estiveram comigo na semana anterior lembraram sobre as histórias e pediram a leitura do livro. Então, outro momento de negociação se apresentou. Além das crianças também tinham

adolescentes. No tempo em que se discutiu a história a ser lida, muitas crianças e adolescentes foram embora. Outras crianças acabaram descontentes com a escolha do livro, mas ficaram mesmo assim e uma das adolescentes, que eu ainda não conhecia, se ofereceu para ler a história para as crianças.

Foi interessante quando ela começou a leitura e as crianças “se amontoaram em cima dela para escutar”. Contudo, com o decorrer da leitura, um dos jovens se afastou e foi para o outro lado da quadra para jogar bola e dois meninos, das poucas crianças, aderiram à brincadeira, esvaziando ainda mais o grupo. Nesse sentido, penso que tenho que procurar estratégias outras para estar com as crianças que não seja dentro da quadra, já que muitas atividades acabam acontecendo ao mesmo tempo e dificultam as conversas mais interessadas da pesquisa. Talvez a praça seja um bom local para estar com as crianças, quando acabar a atividade do CRAS.

O livro escolhido para a leitura foi, finalmente, “O limpador de placas” e a história acabou desenhando os acordos para o próximo encontro. Combinamos de fazer uma excursão no condomínio, buscando ler as placas que conseguirmos dentro dele e explorando esse território para além dos setores nos quais cada criança mora, contudo, externamente (Registro retirado do caderno de campo em 24/07/2019).

“O limpador de placas” (FETH e BORATYNSKI, 1997) foi a segunda proposta que fiz de leitura com as crianças em busca de provocar outros olhares para a cidade, em que essa pudesse ser também compreendida como (con)texto de seus processos formativos, constitutivos de suas identidades e pertencimentos. Então, a polissemia e polifonia cidadinas e os sentidos que evocam nas infâncias foram abordados nesse livro sensível em que o personagem foi aprendendo com a cidade a (re)conhecer-se como sujeito aprendente na/com a cidade, além de ter provocado um belo registro de nosso encontro, de onde ecoavam as *voces* pelas quais fui compreendendo Bakhtin (1997, p. 413) que “não há palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este perde-se em um passado ilimitado e num futuro ilimitado)”.

Figura 12 – Registro da leitura do livro "O limpador de placas"



Fonte: A autora, 2020.

Assim, os sentidos foram renovando-se nos encontros, nas relações e nos diálogos com os diferentes grupos que se formavam, vez por vez ante às nossas condições flutuantes de investigação, temporalidades e espacialidades – nossas experiências (re)contextualizadas. Isto é, a obra que nos trouxe ao conhecimento a história desse curioso limpador de placas foi escrita originalmente na língua alemã, no ano de 1995 e provocou em nossos diálogos outros sentidos que compartilhamos no encontro seguinte com outro grupo que se formava, sem que, com isso, interrompêssemos o fluxo da história. Ao contrário, pensando em diálogo estreito com Bakhtin (1997) e Benjamin (1987b), complexificando permanentemente, ainda, esse diálogo com outras autoras e autores (LEFEBVRE, 2001; ARENDT, 1997; FREIRE, 1996); foi possível

experienciar com a literatura encontros e enunciações políticas que ampliavam nossas vivências, a medida em que criávamos outras histórias, outras culturas, diferentes experiências.

Retomando a conversa e combinado da última semana, em diálogo com a história do limpador de placas, lembramos sobre o passeio que faríamos essa semana pelo condomínio, buscando se havia e quais seriam suas placas. Porém, no momento anterior a esse, inspirada nos poemas de Ruth Rocha (2016), escolhi levar alguns metros de plástico bolha e comentei a intenção de presentear-las para brincarmos. Contudo, enquanto eu pensava separadamente nas duas propostas (a nova proposta sugerida da brincadeira e a proposta do passeio da semana anterior), compartilhei com o grupo o meu receio sobre o tempo que ainda tínhamos disponível hoje.

Foi quando uma das meninas sugeriu que poderíamos ir andando pelo condomínio com nosso pedaço de plástico bolha na mão, estourando, enquanto íamos fazendo o reconhecimento do condomínio e a contagem das placas que achávamos nele. Eu brinquei se íamos fazer a excursão da bolha e ela respondeu que seríamos a “turma do plástico bolha”.

Após algumas tensões e discussões sobre os modos de partilharmos essas experiências, passeamos pelo condomínio, contando e lendo sobre as placas, conversando sobre o significado de cada uma, enquanto estourávamos as bolhas dos pedaços de plástico que cada um/a tinha consigo.

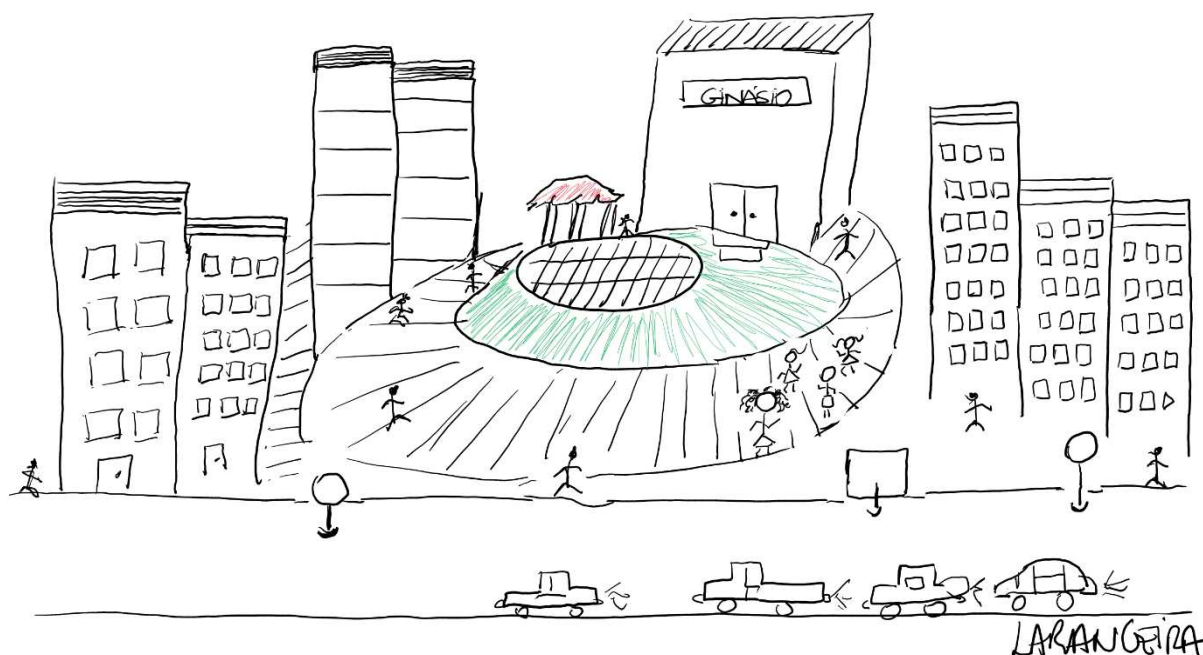
Começamos pela sede da guarda e lemos suas placas. Os “guardas” ficaram desconfiados de nosso movimento de passar ali na frente e olhar para a fachada do prédio, então se dirigiram a mim perguntando se poderiam nos ajudar em alguma coisa. Eu os respondi que estávamos fazendo um passeio no condomínio para ver as placas e pensarmos na pesquisa que vinha se construindo no condomínio. Eles, os guardas, continuaram nos acompanhando com seus olhares cismados, esperando que algo mais acontecesse. Confesso que eu também esperava... queria um convite para as crianças entrarem e conhecerem a sede da Guarda Municipal, que está inserida no condomínio onde são moradoras. Isso não aconteceu.

Passamos para o prédio seguinte, onde fica a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. As placas em frente eram alguns cartazes em folha A4 para auxiliar os possíveis visitantes/usuários. Para as crianças e para mim, contudo, nos pareceu um lugar sem identificação sobre o qual não conseguiríamos tecer alguma impressão, exceto tivéssemos conseguido alguma conversa com outras pessoas que lá trabalhassem, ou mesmo fossem buscar atendimento. Embora eu as tenha explicado o que funcionava ali, por conta de uma visita anterior.

Fomos em direção aos setores 4 e 5, passando pela parte da frente do condomínio com o intuito de ver as placas das escolas, a UMEI e a de Ensino Fundamental. As crianças leram a placa com o nome da UMEI e pediram que continuássemos até a frente dos setores, isto é, exploramos até o final uma das ruas principais do condomínio que está paralela à rua principal do bairro.

Em frente ao setor 5 encontramos um dos meninos que estive no encontro da manhã na última quarta-feira, que eu já conhecia de minha experiência de estágio na EM Leonor Corrêa, no bairro Trindade. Ele chamou nossa atenção para que pudéssemos vê-lo e ficou curioso do que estávamos fazendo. As crianças explicaram que estávamos vendo e contando as placas do condomínio e que as crianças tinham chamado a atenção para as placas na frente dos setores e também as que indicam os números dos blocos dentro de cada setor (Registro retirado do caderno de campo em 31/07/2019).

Figura 13 – Passeio com as crianças no condomínio



Fonte: A autora, 2020.

Compreendendo a literatura como um mote aglutinador de nossos diálogos, fomos experienciando a relação com a leitura literária de maneira sensível, ética e estética em suas qualidades dialéticas e dialógicas. Assim, nosso conhecimento de mundo foi ampliando-se na mediação literária (CORSINO, 2014), enquanto a criatividade, imaginação e arte faziam emergir substâncias de nossas conversas e reflexões, de maneira que histórias, poemas e imagens deslocaram e despertaram os olhares deleitosos que acompanhavam nossos encontros. Olhares que começaram a apreender, contar e recontar sobre si mesmas, sobre outras e outros e o mundo que as cerca, compreendendo com a leitura literária a própria experiência humana.

Entre esses, outros títulos de literatura (como poemas) nos acompanharam nesse processo de investigar e compreender, nos encontros, nos diálogos, nas aproximações das leituras que as crianças compartilham dos modos de organização e fruição da cidade, dos quais “O menino que colecionava lugares” (JANER, 2016) foi o terceiro livro sugerido em nosso primeiro encontro. Nessa obra, o menino colecionava todos os lugares que havia visitado e os guardava em segredo dentro de uma lata, pensando que se não o fizesse suas experiências cairiam no esquecimento. Quando descobriu, ao libertar todos os lugares que colecionou, que sua memória os guardaria, compreendeu que os lugares eram constitutivos de suas experiências. Maneira pela qual me parecia possível abordar as relações de pertencimentos e identidades com

as crianças. Contudo, infelizmente, a pesquisa sofreu algumas interrupções que afetaram sobremaneira nossos encontros e nossas experiências, que serão abordadas mais adiante.

A pesquisa veio dialogando com a literatura em todo o nosso percurso, contudo, a multiplicidade de sujeitos, saberes, linguagens, diálogos eram presentes e dinâmicas em nossos encontros. Tais dispositivos (AGAMBEN, 2009), como abordado anteriormente, abarcavam a polissemia e polifonia que envolvem as culturas infantis e suas linguagens entendidas no diálogo com Benjamin (1987b) e Vigotski (2018, 2009) na literatura, na brincadeira, na corporeidade e nos desenhos, que também foram muito e igualmente frequentes nas possibilidades de compreensão e representação de nossas experiências espaciais e políticas nesse território. Assim, nossas experiências formativas na cidade não poderiam se deter a uma única lógica, seja pedagógica, geográfica, antropológica, sociológica, histórica, etc. Nas palavras de Canevacci

Qualquer representação de um objeto, e particularmente a do objeto etnográfico, não poderá nunca coincidir com a suposta “essência” do próprio objeto. Será sempre uma sua reconstrução aproximativa, historicamente estabelecida pela compreensibilidade dos códigos que assinalam as *diferenças* (CANEVACCI, 1993, p. 138, grifo do autor).

Nesse sentido, tínhamos diferentes perspectivas e vivências com esse território que o transfiguram no acontecimento de nossas relações, nos abrindo a um território “outro”. A continuidade dos diálogos entre pesquisadora, as crianças e a cidade de São Gonçalo, reafirmavam a alteridade na pluralidade de vozes, figuras, expressões, emoções que possibilitavam a passagem de nossas experiências em texto, para contar as descobertas contidas na transfiguração do território. O autor continua

Qualquer descrição do objeto é uma sua transfiguração simbólica. O objeto não será nunca representável a partir dele próprio, mas sempre de uma passagem de nível lógico, que é também passagem de nível comunicativo [...] Portanto, em cada transfiguração não haverá somente as categorias conhecidas, mas também – em certa medida variável – a subjetividade experimental do pesquisador. Por conseguinte, consultando o mapa [texto] final, o leitor não somente deverá *reconhecer* o território mas também, de uma certa forma, *vê-lo* pela primeira vez (CANEVACCI, 1993, p. 139, grifos meus e do autor).

Essa dimensão comunicativa, então, estava inscrita na condição de pesquisar com as crianças do Condomínio Venda da Cruz, na/com a cidade de São Gonçalo. Através dela foi possível construir nossos diálogos que aconteciam entre as diferentes culturas, modos e experimentações do território presentes em nossas conversas, mas também em nossas narrativas.

Para explicar a brincadeira que fizemos outro dia com o plástico bolha, contei para as crianças de onde veio minha inspiração. Então, atendendo ao pedido delas, hoje trouxe em minha bolsa a coleção de poemas de Ruth Rocha e Otávio Roth (2016), da editora Salamandra, “Coisinhas à toa que deixam a gente feliz”. Além dessa proposta literária, levei alguns instrumentos musicais que auxiliavam na mediação de alguns versos dos poemas. As crianças preferiram novamente sentar-se na praça, no tapete, conforme havíamos experimentado anteriormente. Anunciei os quatro títulos da coleção para que elas pudessem entre si escolher qual gostariam que lêssemos. Após a leitura do livro e as considerações das crianças sobre o poema, convidei-as a brincar. A brincadeira era a seguinte: elas fechariam os olhos, enquanto eu usava os instrumentos para que elas me dissessem que barulho estavam escutando. Algumas conheciam alguns dos instrumentos, mas minha percepção foi que cada uma acabou se surpreendendo em algum momento. Mostrei como a forma de alguns dos instrumentos não garantiam a ele uma única função. Por exemplo, o formato em bastão do pau de chuva também estava na cerca da UMEI e na sustentação do coreto, mas que cada um exercia uma função diferente. Além disso, o sapo feito em madeira de pau-brasil não era um sapo de verdade, mas conseguimos fazer o som desse animal, além de fazer o som do grilo, se tocássemos de outra forma.

A curiosidade maior delas foi o porquê eu tinha esses instrumentos? Eu respondi que era porque eu gostava de contar histórias, mas acho que isso não despertou delas maior curiosidade. Brincaram um tempo com os instrumentos e se familiarizaram com eles, conforme fui conversando com elas que de olho fechado também conseguimos *ver* (perceber) muitas coisas ao nosso redor, se prestarmos atenção. Assim, eu as convidei novamente a fechar os olhos e me dizer o que estavam escutando. Falaram sobre a música na UMEI e o som das crianças, falaram do som do vento. Eu falei do som dos carros e motos passando na rua. Perguntei se alguém estava ouvindo o passarinho cantar perto de nós.

Depois disso eu disse que faria a elas uma pergunta, mas que ninguém responderia na hora. Que eu, mentalmente, contaria um minuto e cada uma responderia, uma por vez. E propus que depois pudéssemos narrar nossas respostas, de forma escrita ou desenho. A pergunta foi: como é morar aqui no CVDC?

Enquanto esperávamos o tempo combinado, houve disparos que interromperam nossa atividade e nos deslocamos de volta para o ginásio.

A resposta aos disparos por parte das crianças foi muito tranquila. As crianças confirmaram minha suspeita quando perguntei e atenderam rapidamente quando eu disse para voltarmos ao ginásio sem correr ou gritar. Ao contrário foram comigo pegando as toalhas do chão e chamando xs demais colegas, a despeito da orientação para deixarem tudo que depois buscaríamos.

De dentro do ginásio, rapidamente a cabeça de muitos adolescentes e jovens saíram à nossa procura e estxs foram recepcionando as crianças na entrada e voltando logo às suas atividades de dança.

Sei que essa não é a primeira experiência com tiros que essas crianças têm no condomínio. Mas fiquei pensando se não houve também esse tipo de experiência anterior às suas mudanças para esse território. Elas reagiram com muita serenidade. Talvez também porque não tenham encontrado ali maiores consequências dos disparos desse dia, nem dos anteriores. Contudo, em encontros passados já narraram eventos assim em seus desenhos, o que demonstra uma familiarização com o ocorrido, mas continuo me perguntando: será que têm naturalizados o olhar e a escuta quanto à questão dos tiros? Ou mesmo, não se compreendem no direito à indignação pela recorrência do evento? Conhecem que existem políticas públicas para a garantia de seu direito à segurança na cidade? (Registro retirado do caderno de campo em 28/08/2019).

A resposta à minha pergunta nesse dia – *Como é morar aqui no CVDC?* - vinha acontecendo encontro após encontro, conversa após conversa. Talvez tenha sido essa mesma pergunta que vem me mobilizando a pesquisar a cidade de São Gonçalo; ressoando e dissonando em minhas *bibocas investigativas*, desde a experiência de Iniciação Científica e o

trabalho de monografia na graduação. Algumas narrativas interessantes surgiram dessa indagação: pela oralidade, pela escrita, mas especialmente nesse dia, através dos desenhos.

Figura 14 – Desenho sobre o evento do tiroteio no CVDC



Fonte: A autora, 2020.

Figura 15 – Desenho "Como é morar aqui no CVDC?"



Fonte: A autora, 2020.

Essas realidades narradas pelas crianças, em suas interpretações e compreensão de mundo, apresentam condições e práticas do urbano nas grandes metrópoles, e especialmente em uma cidade como São Gonçalo. O município que, segundo os dados do IBGE (2016), tem uma população estimada em mais de um milhão de habitantes, com densidade demográfica de 4.035,90 hab./km², é o segundo mais populoso do Estado do Rio de Janeiro e tem registros altos no índice de violência. As profundas desigualdades conhecidas no município, associadas ao descaso de sucessivos governos municipais, apresentam disparidades e precariedades vividas pelas populações empobrecidas que vão desde a escolarização, saúde, saneamento, transporte público, até a convivência com os altos índices de violência urbana (tráfico, roubo de cargas, roubo de veículos, conflitos armados) amplamente divulgados nas mídias com expressivo aumento de vítimas fatais nas últimas décadas; dentre as quais muitas são crianças.

A relação entre os contextos e as experiências encarnadas das crianças vividas na cidade foi mais uma aprendizagem que pudemos complexificar sobre suas ações políticas e a construção do olhar e da escuta que tecem sobre esse território. Na continuidade dessa reflexão, outra questão de fundo que se apresentava no condomínio, são as intrincadas relações entre público e privado que se reconfiguram na medida em que o âmbito do privado se expande cada

vez mais para o âmbito público, favorecendo a regulação da convivência pública a partir das lógicas das relações privadas. A atomização de nossa sociedade contemporânea acaba implicando na construção de sua história/memória coletiva, quando pensamos na falta de sintonia não só entre as solidariedades intergeracionais, mas também nas solidariedades compartilhadas no mundo público mais amplo (CASTRO, 2013; ARENDT, 1997). A partir dessa argumentação, continuamos a defender a cidade também como *locus* privilegiado da formação das relações de identidades e pertencimentos das infâncias, no qual as crianças possam construir sentidos outros de compartilhamento de experiências, em suas temporalidades e espacialidades, na produção de seus saberes e culturas urbanas.

Figura 16 – Encontro de 28/08/2019



Fonte: A autora, 2020.

Entre as continuidades e discontinuidades que envolvem pesquisar com crianças na/com a cidade, havia também, durante o percurso da investigação, uma tensão instalada entre os compromissos da pesquisa e os compromissos exigidos com o Programa de Mestrado e o Grupo de Pesquisa. As agendas coincidentes entre os encontros e atividades com as crianças e a participação em congressos, produções acadêmicas, responsabilidade com o financiamento

público da pesquisa - na minha condição de bolsista - conviviam com uma agenda muito estreita. Os encontros com as crianças eram organizados para quartas-feiras à tarde, uma vez que era o horário acordado com as famílias das crianças por intermédio das assistentes sociais e o professor mediador do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); condição expressa nas leituras subliminares na minha chegada ao condomínio. Os compromissos com o Programa de Mestrado e o Grupo de Pesquisa, contudo, acabavam sendo organizados para o mesmo dia da semana, além de eventos em outros Estados e um evento internacional, que em geral tem a duração de três a cinco dias; o que me deixava fora a semana quase toda.

Infelizmente, essa questão começou a afetar os encontros e a adesão das crianças à pesquisa *com*. Afinal, não pude deixar de me perguntar se adolescentes e crianças não se sentiam injustiçadas e desvalorizadas em minhas ausências e adiamentos de nossos encontros por outros compromissos. Percebo, em retrospecto, minha falha epistêmica em considerar mais importante as lógicas adultas em detrimento das lógicas infantis (ROSEMBERG, 1976), já que nunca as perguntei como se sentiam depois de minhas faltas. Contudo, acredito que suas participações menos assíduas e interessadas nos últimos encontros foram a maneira pela qual as crianças se mobilizaram politicamente. Assim, o planejamento começou a ser reelaborado, para que nossos encontros no ano seguinte pudessem considerar as necessidades da investigação priorizando, especialmente, a agenda com as crianças do CVDC.

O que não poderia ser previsto e acarretou uma gravíssima lacuna para a pesquisa foi estarmos às vésperas de uma pandemia que mudaria novamente os rumos da investigação. Afinal, o curso de mestrado, com a duração de dois anos, começara no início de 2019. O estudo dissertativo e o curso, ainda que com essas discontinuidades acima narradas, que envolviam minha inserção acadêmica, estavam bem encaminhados. Terminei o ano de 2019 com todas as disciplinas obrigatórias e eletivas exigidas completas, uma boa participação em eventos e contribuição com alguma produção de artigos publicados em eventos, revista e livro, além de ter uma boa quantidade de encontros e produção de dados junto às crianças do CVDC.

No cronograma, o ano de 2020 teria cinquenta e três semanas; conseqüentemente esse seria o número de encontros em potencial que teríamos. Ainda que eu tivesse me programado para apenas mais um semestre de encontros com as crianças, seriam possíveis vinte e sete encontros; mais que o suficiente para a produção de material de campo que, estimo, precisaria de no máximo mais quinze encontros.

Os afetamentos sofridos com a notícia da Covid-19, que vinha acontecendo desde dezembro de 2019 - embora a doença tenha chegado mesmo ao Brasil, com caso confirmado, em fevereiro de 2020 - foram inúmeros e incalculáveis. As novas medidas sanitárias, o

distanciamento social e a iminente morte trouxeram sofrimentos físicos, logísticos e emocionais, além de financeiros, que envolveram e continuam envolvendo toda a humanidade e, novamente, as relações de pesquisa.

3.2 Quando a pandemia chegou: dos (des)caminhos de uma pesquisa etnográfica ao encontro com a escola de Ensino Fundamental

Tudo que é imaginado tem, existe, é. Sabia que tudo que é imaginado existe, é e tem? (PRADO, 2004)

Nossos últimos encontros, ainda no ano de 2019, aconteceram logo antes de chegarem as férias e me fomentaram em torno de ações e planejamentos para o ano seguinte. Estamira, quem nos comunica na epígrafe, teve a vida apresentada em um documentário homônimo dirigido por Marcos Prado. No filme, em uma lógica trapeira (BENJAMIN, 1995), a mulher parece recolher dos restos de uma vida tão sofrida uma espécie de transfiguração de sentidos. Como Manoel de Barros, ela busca alcançar na imaginação a criação de uma realidade crível e mais amorosa para conviver em um mundo que se degenera entre a barbárie e a tirania, pela qual, para o autor, está mais presente o que lhe falta quando “tudo o que não invent[a], é falso” (CEZAR, 2008).

Fomos criando e recriando nossas realidades e na magia do ver e rever, voltando ao recorrente assunto sobre seus pertencimentos. Retomando a discussão feita no primeiro capítulo sobre a confusão e/ou intencionalidade no reconhecimento de seu território e o fato de que o Condomínio Venda da Cruz está situado na cidade de São Gonçalo, resolvi sistematizar essa informação, buscando outros modos de conhecer o lugar. Em diálogo com as crianças combinei uma apresentação da cidade em um telão (que era a parede da sala/refeitório do CRAS). Nesse encontro, houve um grande esforço de preparação material. Entre notebook, projetor, cabos, fios, caixa de som, ainda houve a organização da sala/refeitório e dos preparativos de comer e beber, que foram divididos entre mim e as crianças: eu levaria guaraná (a pedido delas) e elas levariam suas pipocas.

Antes de começarmos a apresentação que havia preparado para elas, propus a leitura do poema “A cidade ideal” (BARDOTTI, 2018) que havia mencionado semanas antes. Na verdade, como esse poema também foi musicado, lembrei-me de minha experiência junto à minha irmã e meus irmãos quando éramos crianças e tínhamos o disco com a peça musicada e

as emoções que os efeitos sonoros nos provocavam. Assim, preferi levar o livro e a música para perguntar se preferiam que eu o lesse ou que botasse para tocar a música. *Ou isto ou aquilo* (MEIRELES, 2014) e, como recorrentemente as crianças são curiosas, preferiram experimentar as duas linguagens. Então comecei fazendo a mediação literária e depois coloquei a música para que escutassem.

Foi emocionante ver delas a reação enquanto lia o poema, as leituras literárias que sempre acompanharam nossos encontros pareciam dialogar muito com os sentidos que as crianças iam construindo a partir das histórias; mas igualmente emocionante foi vê-las escutando o poema musicado. Seus corpos não paravam de falar em toda a apresentação da música.

Expliquei a escolha do poema e a intenção de pensarmos como agimos na nossa cidade, o que gostamos ou não sobre ela, o que esperamos da/para a nossa cidade e como nos envolvemos em sua organização.

A conversa, então, começou nos comentários sobre a comida, afinal, algumas estavam comendo pipoca e isso as fez lembrar de parte em que “a cidade ideal para a galinha tem as ruas cheias de minhoca, a barriga fica tão quentinha que transforma o milho em pipoca” (BARDOTTI, 2018, p. 15) e as fez pensar em que parte mencionava que os animais comeram milho ou se a pipoca é feita de minhoca. Essas perguntas me lembram mesmo minha avó que dizia que *criança dá nó em pingo d’água*. Expliquei que a literatura é uma linguagem que não está necessariamente presa à realidade. Lembrei algumas histórias que conhecemos de maneira geral e outras que lemos juntas, que muitas situações acontecidas não expressavam a realidade construída por nós. Ainda as provoquei a pensar na realidade, ou melhor, se existiria uma realidade no singular ou se compreendiam algumas realidades no plural.

Esse momento trouxe de volta o assunto do parquinho do setor 2, que desde o início de nossos encontros nos rodeia. Como mencionei anteriormente, o pai de uma das crianças que está nos encontros com frequência é o síndico do setor 2 e resolveu fazer uma reforma no parquinho que, segundo as crianças, já dura o ano (2019) inteiro. Elas explicavam que para as crianças, do setor 2, o setor ideal tinha que ter parquinho, além de churrasqueira, quadra e salão de festas. Mas que mal podiam usar alguns desses espaços, umas vezes por conta da interminável manutenção, outras vezes por conta da exigência de pagamento para uso do espaço (como era o caso do salão de festas), ainda pela enorme procura de outros espaços (como a quadra, p.e.), tensionando mais uma vez não só as relações intergeracionais, mas como elas acontecem na cidade, especialmente na relação entre público e privado.

Começaram a cobrar do menino alguma ação de seu pai, quando eu intervi e disse que ele não era o síndico, apenas o filho dele. Então as crianças, em suas ações políticas, exigiram que ele, o menino em questão, se juntasse às demais crianças para pedir ao síndico (seu pai) que terminasse logo a obra do parquinho para que pudessem brincar.

Sempre que surgia essa discussão sobre o parquinho do setor 2, duas crianças estavam envolvidas: o filho do síndico, pela proximidade com seu pai e outro menino – que foi o que acompanhou a pesquisa em todos os encontros assiduamente até nas tentativas de reorganização no início da pandemia - que muitas vezes se colocava como porta-voz do grupo e até mesmo o mais atuante nas atividades de pesquisa. Ele, o segundo menino, desde o início dos nossos encontros se colocou como mediador entre as crianças e as atividades e diálogos da pesquisa. Em seus modos de compreensão do mundo mostrava-se muito interessado, atento e participativo, ajudando a construir propostas, buscando adesões entre as demais crianças de seu grupo de convivência e participação na pesquisa e levantando questões políticas interessantes para o grupo. Na contrapartida, o primeiro menino, filho do síndico, gostava muito de participar das atividades, contudo, quando começavam a discordar ou mesmo confrontá-lo sobre esses aspectos políticos que envolvem o coletivo, ele se retirava da discussão muito contrariado. Mas dessa vez foi diferente, ele conseguiu repetir para as crianças que ele não era o síndico, seu pai quem era, colocando-se à disposição das crianças para conversar junto a elas com o pai. Isso me alegrou e me pareceu que às demais crianças também, já que se inflamaram e queriam sair da sala/refeitório na hora para tentar resolver essa questão. Foi quando ele explicou que seu pai não estava em casa. Confesso que fiquei aliviada porque teria que intervir para fazer o que eu acabei fazendo: chamei as crianças novamente para a roda e disse que elas precisavam aproveitar e se organizar para conversar com o síndico. Caso fossem muito exaltadas, ele poderia não considerar seus pedidos. Foi quando uma das crianças disse então para que elas fossem embora para combinar tudo. Senti com clareza nessa hora que dessa pauta eu não poderia participar (CASTRO, 2013).

Voltamos, nessa sequência, para a apresentação da cidade de São Gonçalo. Como a constituição de suas identidades está todo tempo em tensão com seus pertencimentos. Em nossos contextos contemporâneos, pelos quais a cultura de mercado é fortemente empregada, o valor do pertencimento vem também passando pela questão do consumo e pelas relações espaciais. Especialmente em periferias urbanas, podemos perceber muitas crianças e jovens que não tem acesso aos bens materiais das classes dominantes, contudo são esses os seus objetos de desejo, porque supostamente legitimam uma dignidade, um pertencimento social. Vimos deixando de ser cidadãos para ser consumidores (SANTOS, 2014), o que vem transformando

de forma cruel as relações sociais, culturais, territoriais e políticas. Nas sociedades capitalistas de mercado, o/a cidadão/ã é aquele/a que tem condições de consumo.

Busquei então como estratégia visual a produção de slides em *Power Point* para fazer recortes espaciais, demonstrando em mapas recortes que nos fariam chegar ao território do CVDC e mostrar às crianças os limites geográficos do condomínio, do bairro, dos distritos, da cidade, até o mapa mundi. Fiz essa sequência saindo da localização macro até a micro, na qual demarquei os lugares de nossos encontros. Apresento abaixo os slides e logo em seguida o registro do caderno de campo a respeito dessa experiência.

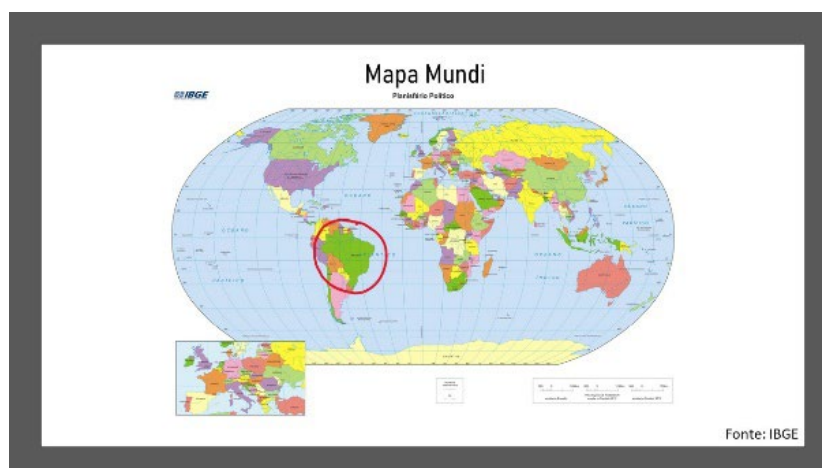
Iniciei a conversa abrindo a apresentação que havia elaborado no Power Point e foi uma surpresa para elas quando se depararam com a parede ocupando a função de telão. Acredito que elas não esperavam ver imagens tão grandes. Ficaram curiosas do título também “De que lugar estamos falando” e começaram a trazer suas contribuições a partir dali dizendo que estavam falando da cadeira, do CRAS, do condomínio, da Terra. Nessa hora fiquei instigada a passar o slide, já que o segundo slide era justamente o Mapa Mundi. Nas conversas que teceram entre elas começaram a lembrar de ter visto esse mapa na escola e ficaram curiosas ao ver um círculo envolvendo o Brasil. Foi então que eu perguntei se elas poderiam localizar nesse mapa, mais ou menos, onde nós estávamos. Foi uma “apontação” de dedo generalizada, *aqui, aqui, aqui, aqui*, foi o que mais escutei em questão de segundos. Elas competiam para ver quem falava mais rápido, mais alto com o objetivo, creio eu, de acertar primeiro. Era como se a pergunta fizesse parte de um jogo e não de uma conversa.

Figura 17 – Sequência de apresentação de slides (a)



Fonte: A autora, 2020.

Figura 18 – Sequência de apresentação de slides (b)



Fonte: A autora, 2020.

Então, nesse momento, achei que a melhor solução seria passar para o próximo slide, que tinha o mapa do Brasil com um círculo envolvendo o Estado do Rio de Janeiro. Como no mapa Mundi aparecia o Brasil bem legível, também no mapa do Brasil aparecia o Estado do Rio bem legível e as crianças começaram a dialogar com a minha proposta: estávamos partindo do contexto maior, para ir nos concentrando em territórios cada vez menores. Foi assim que começaram a arriscar quais seriam os próximos mapas que veríamos. As tentativas foram sobre as cidades de Niterói e São Gonçalo, respectivamente. Ainda interessante essa concepção de que, de alguma maneira, elas pertenceriam à Niterói, como também a cidade de São Gonçalo, já que novamente esclareci que a pesquisa tem interesse nessa cidade e que era nesse município que elas moravam.

Mas era isso, o próximo mapa era da cidade de São Gonçalo localizada no estado. Ainda que eu não antecipasse esse sentimento tão forte das crianças em pertencer à cidade de Niterói, mostrar as duas cidades, lado a lado e falar um pouco sobre essas relações de vizinhança entre elas foi bastante positivo. Dessa maneira mais sistematizada e visual as crianças tomaram conhecimento que as cidades de São Gonçalo e Niterói são distintas.

Figura 19 – Sequência de apresentação de slides (c)



Fonte: A autora, 2020.

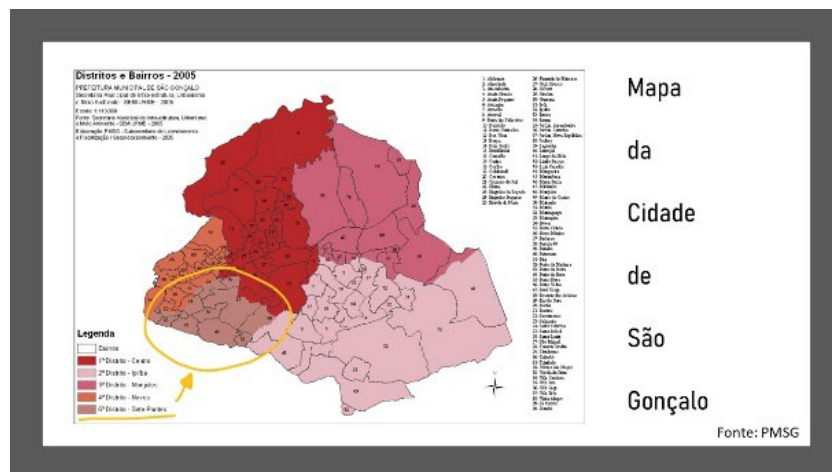
Figura 20 – Sequência de apresentação de slides (d)



Fonte: A autora, 2020.

O próximo mapa foi da cidade de São Gonçalo. Até eu já estava ansiosa para chegar esse mapa. Escolhi o mapa com os bairros, mas que também apresenta a divisão por distritos. Mostrei que o bairro de Venda da Cruz está localizado no 5º distrito do município e indiquei que logo ali abaixo, onde não havia mais nenhum desenho quando acabava o mapa, era o município de Niterói. O que me fez ter que retornar para o mapa anterior.

Figura 21 – Sequência de apresentação de slides (e)

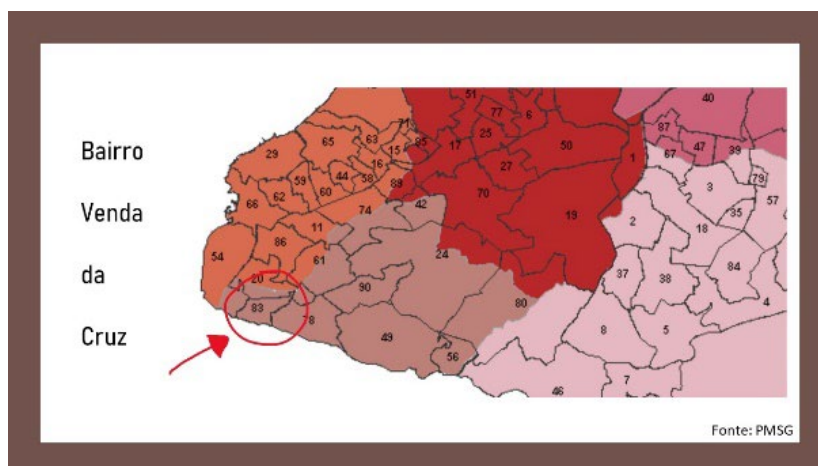


Fonte: A autora, 2020.

Mas elas ficaram mais instigadas a respeito dos limites da cidade de São Gonçalo e então eu expliquei as demais cidades avizinhas ao município, além da Baía de Guanabara. Perceber as fronteiras me pareceu complexo e interessante para elas. Mostrei que o 1º e o 4º distritos são vizinhos da Baía. O assunto, então, virou praia. Conte um pouco da história da cidade, falando das praias e portos, que agora estão poluídas e desativados. As crianças lamentaram principalmente não ter mais praia. A partir do mapa de SG, fiz um recorte aumentando a figura para que pudéssemos ver o bairro Venda da Cruz, mostrando no slide seguinte os bairros que se avizinhavam ao delas, retomando a questão de um dos bairros pertencerem à cidade de Niterói (o bairro Barreto). As crianças observaram como o bairro é pequenino em comparação com muitos outros do município. Foi quando acrescentei para elas a informação de que a construção do condomínio quase duplicou a população do bairro e elas se entreolharam, exclamaram palavras como “caramba” e outras fizeram dancinhas. Em

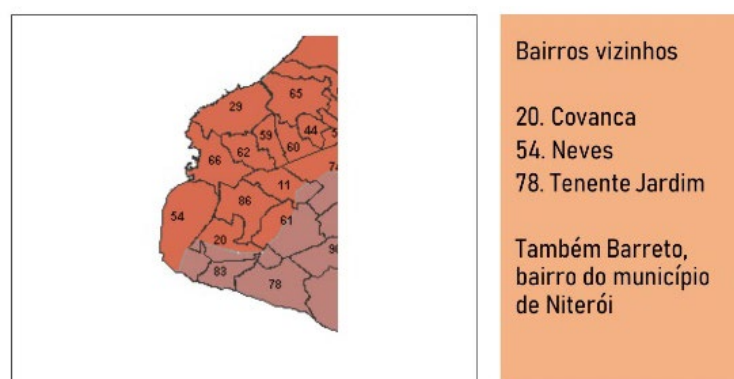
cada novidade tinham reações diversas e a apresentação foi acontecendo de maneira bem divertida.

Figura 22 – Sequência de apresentação de slides (f)



Fonte: A autora, 2020.

Figura 23 – Sequência de apresentação de slides (g)

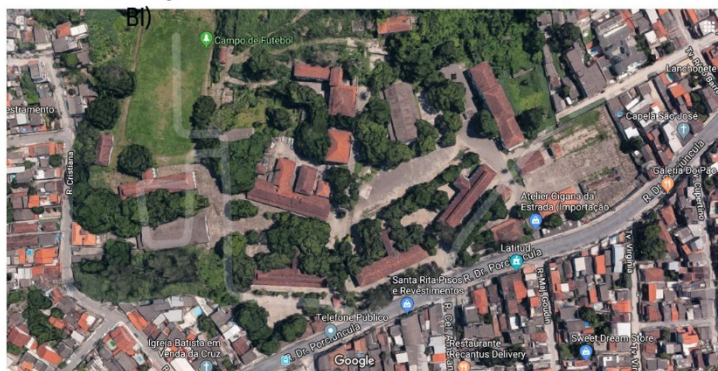


Fonte: A autora, 2020.

Mas ainda outras imagens continuariam surpreendendo as crianças. Levei um slide com a foto aérea do antigo 3º Batalhão de Infantaria (3º BI) e perguntei se elas reconheciam esse lugar. Durante os comentários do tipo “como eu vou saber se está olhando do céu?” e outros que não consegui registrar e muitas risadas eu fui explicando que aquela se tratava de uma visão aérea e que era o antigo batalhão que ocupava aquele espaço onde hoje moram. Passei para o slide seguinte com a visão aérea que consegui do condomínio. Elas se interessaram em ficar comparando o que ficava onde, enquanto me faziam alternar entre os dois slides. Eu as fui provocando a pensar os elementos, as construções do condomínio que reconheciam. Assim, localizaram as escolas e o seu setor (a maioria das crianças nesse dia eram do setor 2, mas também tinham crianças do setor 1 e 3).

Figura 24 – Sequência de apresentação de slides (h)

Imagem aérea do 3º Batalhão de Infantaria (3º



Fonte: Google Maps

Fonte: A autora, 2020.

Figura 25 – Sequência de apresentação de slides (i)



Fonte: Site Sertenge Empreendimentos

Fonte: A autora, 2020.

Então, esquematizei em outro slide a mesma foto de localização aérea do condomínio com mais transparência, para demarcar os setores do condomínio e outras construções por nós discutidas até então. Nele, ainda, especifiquei a quantidade de setores, blocos e apartamentos, quando nos surgiu uma inconsistência em minhas informações preliminares. A quantidade de blocos por setor não estava correta, em decorrência disso também não estavam corretas a estimativa de apartamentos e, então, de moradores do condomínio. Essa questão foi trazida por uma criança do setor 1. Ela nos alertou que seu setor tem 15 blocos. [Nessa hora ocorreu o evento narrado anteriormente em outra discussão, quando as crianças pesquisaram pelo condomínio a quantidade de blocos por setor].

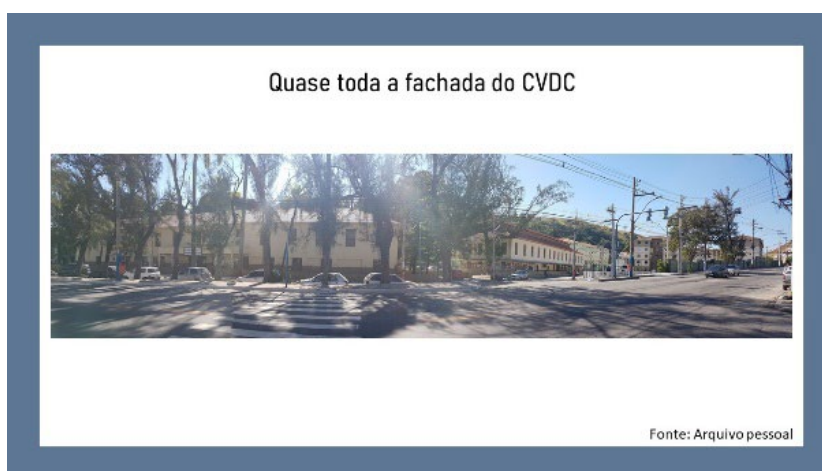
Figura 26 – Sequência de apresentação de slides (j)



Fonte: A autora, 2020.

Depois mostrei para as crianças uma foto que tirei de quase toda a fachada do condomínio. Elas se impressionaram com o tamanho. Perguntei se nunca tiveram a curiosidade de olhar para o condomínio do outro lado da rua. Elas disseram que já tinham olhado, mas não tinham visto como era grande. Me lembrei do Galeano (2002), quando Diego pede a seu pai ajuda para olhar.

Figura 27 – Sequência de apresentação de slides (k)



Fonte: A autora, 2020.

O último slide foi especial, porque eu demarquei todos os lugares de nossos encontros no condomínio em uma foto aérea também. As crianças aproveitaram bastante a conversa sobre esse slide pensando esses espaços e o que nós já produzimos neles. Nossas conversas, nossas brincadeiras, nossa fuga dos tiros. Aproveitamos os bancos e mesas da pracinha, também fizemos atividades no chão. Exploramos muitos espaços do ginásio. O CRAS, além de nosso ponto de encontro para as atividades da pesquisa, também foi um dos espaços que aproveitamos para “pesquisar”, como hoje. Passeamos no entorno das escolas e dentro de alguns setores. Experiências que foram revividas e recriadas em nossa conversa.

Figura 28 – Sequência de apresentação de slides (1)



Legenda: Registro retirado do caderno de campo em 13/11/2019, grifos meus.
Fonte: A autora, 2020.

Alonguei-me nesse registro e resolvi trazê-lo sem recortes para evidenciar a complexidade e riqueza de nossos diálogos, especialmente porque não poderíamos prever que essa era uma despedida; embora revisitando esse registro seja possível fazer essa leitura. Uma boa despedida quando lembro dos afetos e saberes que envolveram todos os encontros, mas esse em especial.

Figura 29 – Encontrando a cidade de São Gonçalo e o CVDC



Fonte: A autora, 2020.

Quando a pandemia chegou, estávamos iniciando nossas conversas, para retomar nossos encontros em 2020: eu, as assistentes sociais e o professor mediador do CRAS, além das crianças. Os planos que organizavam nossas rotinas eram, ainda, cheios de expectativas e certezas. Planos para encontros que não mais aconteceram.

Na impossibilidade de nos reencontrarmos, devido à Covid-19 e o distanciamento social, busquei junto às crianças e famílias estratégias de encontros virtuais, mediadas especialmente pelo *menino pesquisador*³⁸ que me acompanhou em todo o percurso da investigação. Nossas tentativas foram frustradas, além dos motivos óbvios nesse contexto aterrorizante, pelas próprias famílias que se reorganizavam, como toda a população mundial, para (sobre)viver nesses tempos sombrios.

A princípio, nossos encontros foram impossibilitados, mas com o passar dos meses nossa comunicação também. O *menino pesquisador*, com quem ainda buscava algumas pistas sobre como os atuais eventos modificavam a vida dessas crianças, recebeu a decisiva da mãe de não poder mais participar da pesquisa e o nosso contato foi encerrado sem despedidas. Restaram-me apenas perguntas: o que mudou nas relações dentro do condomínio? Como ficaria a pesquisa, em suspensão? Acredito que tais questões sem resposta foram as mesmas que impactaram a relação educativa e de pesquisa que estavam acontecendo com as crianças do CVDC; e essas relações, infelizmente, acabaram interrompidas.

Todas as questões e incertezas que surgiam a respeito da pesquisa, foram entretecidas com as novas rotinas e vivências que são da própria vida. Como anunciado na introdução desse trabalho, no início da pandemia e logo após o exame de qualificação do mestrado, fui aprovada em concurso e convocada para vaga de professora em uma rede municipal de educação; o que preencheu o hiato existente e foi retomando em novas /outras relações educativas, reflexões sobre as crianças e seus modos de pertencimentos dos contextos formativos. Assim, em diálogo com meu ser-fazer pesquisadora, fui me constituindo professora junto a outro grupo de crianças mobilizando novas/outras questões de pesquisa que me levaram a refletir sobre alguns diálogos entre a formação inicial e as práticas educativas não escolares nesse entrelugar das relações educativas em contextos escolares com impossibilidades de encontros presenciais, na ocasião de minha inserção na rede pública.

³⁸ Foi possível ver na escritura final desse trabalho o envolvimento desse menino durante todo o processo da pesquisa, e como essa experiência evocou de sua curiosidade e compromisso com a investigação uma participação implicada e afetuosa, por isso (trans)formadora. O *menino pesquisador* revelou-se mobilizado pela continuidade do diálogo, mesmo quando ficamos impossibilitados de nos encontrar. Por isso a partir desse momento da escrita entendo que essa é a maneira mais justa de tratá-lo.

Nessa perspectiva, fui entendendo que esse ser-fazer professora-pesquisadora nesse contexto de pandemia não me afastou da pesquisa, ao contrário, fez-me questionar como as relações de educabilidade e a aceitação de nosso próprio inacabamento tornam possíveis a aproximação com outras lógicas, que transcendem o tradicionalismo de práticas pedagógicas que compreendem ainda as crianças como espectadoras da vida e não, como são, atuantes, sujeitos políticos, em nosso mundo (CASTRO, 2013; ARENDT, 1997; FREIRE, 1996). Como compreender as práticas espaciais e políticas das crianças do condomínio enquanto estivessem vivendo esse contexto, em suas novas relações na cidade, especialmente, já que não poderiam usufruir integralmente dela? Como me encontraria com as crianças da escola, enquanto estamos impossibilitadas de compartilhar esse espaço físico? Tal diálogo acontecia no contato e interlocução entre a escrita da dissertação e os desafios que venho enfrentando em minha inserção na escola. Nas tecituras, aproximo nossas reinvenções de produção de saberes e aprendizagens, que de alguma maneira, ainda que em (con)textos diferentes, mobilizavam-me reflexões e me davam fôlego para a escrita da dissertação e continuidade do trabalho de pesquisa nos diálogos com as crianças e suas infâncias. Trago no próximo capítulo a narrativa de minha inserção na escola e dos diferentes e análogos desafios das relações educativas com crianças em contextos fora da escola.

4 ***ERA UMA ESCOLA MUITO ENGRAÇADA, NÃO TINHA SALA, NÃO TINHA NADA... - PANDEMIA E INSERÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA***

Caminhos não há
 Mas os pés na grama
 os inventarão
 Aqui se inicia
 uma viagem clara
 para a encantação
 (GULLAR, 2012, p. 17)

Quais são os caminhos possíveis de inventar para viver a experiência de encantação que nos convida o poeta? Nesses nossos tempos de pandemia mundial da Covid-19, vimos reinventando formas outras de ser e estar no mundo em busca de uma questão vital: o direito à vida.

Enquanto vivemos diariamente o assombro da morte eminente, professoras e professores (re)inventam sentidos da docência em que o acolhimento e a sensibilidade são as novas diretrizes curriculares das relações educativas. Arendt nos provocaria novamente a “pensar sem corrimão” (ARENDR, 2000), princípio que manteve para si na busca de compreender as tentativas de conciliação com a realidade. A autora ainda refletiu sobre uma educação que sofria com a crise do mundo moderno (século XX), evidenciando em seu ensaio “A crise na educação” (ARENDR, 2014) a responsabilidade de adultas e adultos (e também da escola) em ensinar às crianças o que o mundo é, para que fossem respeitadas na construção de novas/outras realidades possíveis. Reafirmando que as crianças, pela natalidade, como portadoras de novidade teriam direito ao legado da humanidade, na mesma medida em que teriam o direito a serem acolhidas nesse mundo comum e poder intervir nele.

Nesse sentido, não somos todas/os estrangeiras/os em alguns momentos da vida? Castro (2013) nos auxilia a fazer uma reflexão mais complexa sobre a infância e toda recém-chegada experiência sobre a qual não se tem tradição e/ou memória, uma espécie de *looping* temporal em que “a condição da primeira vez persiste longamente, como um tempo que retarda a autoconfiança permitida pela conquista” (CASTRO, 2013, p. 31) e como toda a experiência de primeira vez “nos assombrosos perante a incomensurabilidade entre o que foi antes e o que é agora” (CASTRO, 2013, p.31).

Os desafios estão (im)postos sob várias perspectivas: humana, educacional, social, política, cultural, histórica. E, de nenhuma delas pode furtar-se uma professora-pesquisadora (FREIRE, 1996) em seu caminho de invenção e encantação, seu caminho de (trans)formação.

4.1 Caminhos até a escola: experiências e reflexões políticas

A profissão de professora esteve desde minhas primeiras memórias atravessada em minha vida. Ainda que na infância não tenha sonhado com a docência e na juventude não a tenha escolhido, meus caminhos desde a pequena infância foram marcados fortemente pela profissão. Primeiro, como criança que pôde frequentar a escola; depois, por ser parte de uma família de professoras e professores desde meus tataravós maternos.

Apesar das experiências familiares com a Educação, minha opção pela docência apenas chegou tardiamente. A notícia das aprovações no mestrado e no concurso, no início de 2019, chegara e tinha como necessidade/prioridade dar continuidade aos estudos acadêmicos. Além disso, a colocação no concurso, que dependia de títulos, resultou na espera da chamada que viria apenas um ano depois. Fui convocada apenas no final de 2019 para assumir o cargo em março de 2020, a partir de quando teria que conciliar minhas vivências de pesquisa às minhas vivências na escola.

Com o advento da pandemia da Covid-19, o mundo inteiro vivenciou, e vem vivenciando mudanças drásticas em todos os aspectos da vida, inclusive e tão importante, as questões do trabalho. Sendo assim, a posse para o cargo público que estava marcada para março, foi adiada até setembro de 2020, com todas as implicações que circunscrevem essa medida. O próprio direito à vida, como já colocado, as reorganizações das relações sociais, de maneira mais ampla e, principalmente, familiares, trabalhistas e educativas³⁹ sofreram essas reformulações.

Sobre as educativas, as famílias das crianças do CVDC se recolheram e viram como suspeito o movimento que fiz buscando rearranjar nossos encontros de maneira virtual; na escola, a rede pública pela qual fui incorporada optou por trabalhar com acompanhamento remoto das crianças, além das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e demais deliberações do trabalho escolar, adotando o mínimo de encontros presenciais⁴⁰ possíveis, atendendo às orientações nacionais e internacionais dos órgãos da saúde.

³⁹ Quando trato aqui de relações educativas, compreendo que estas envolvem também as relações investigativas, especialmente por esse trabalho e as relações mais aprofundadas nas análises e reflexões, trata-se de uma pesquisa em Educação.

⁴⁰ Esses encontros presenciais não envolviam as crianças, eram encontros para assinaturas de documentação pedagógica, recolhimento de atividades impressas entregues pelas famílias e outras deliberações administrativas.

Nesse segundo contexto sobre o qual vou agora me deter, o que se espera de uma professora em sua inserção em uma rede pública de ensino? Especialmente uma inserção em acompanhamento remoto de crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental?

Se por um lado sou totalmente favorável a essa opção, a rede de educação com a qual trabalho, além de muitas outras que adotaram as mesmas estratégias, optou prioritariamente por (des)encontros virtuais - maneira pela qual os denomino devido à organização apressada em que profissionais da educação foram envolvidos e as consequentes e constantes reorganizações que se fazem necessárias nas mudanças de planejamento, protocolos, entre outras situações - por outro lado, é inegável que esperar (FREIRE, 1992) na Educação, nos encontros, no afeto, vêm se mostrando imprescindíveis no exercício de reconhecimento do outro e das aproximações necessárias para a construção de vínculo em relações educacionais seminais. Especialmente em tempos de pandemia, quando compreendemos o vínculo que nos é essencial: o vínculo humano.

Nesse sentido, a experiência sobre esses (des)encontros e a própria experiência da estrangeiridade vivida em minha inserção na escola pública em nossos tempos vêm delineando reflexões outras sobre o ser/fazer docente e a imprevisibilidade da formação inicial em abordar caminhos outros de interação nos processos de aprendizagem-ensino. Os encadeamentos e encaminhamentos com os quais tínhamos uma certa estabilidade, que se previam imutáveis ao menos a curto e médio prazos, tornam-se muito suscetíveis à burocratização quando vivemos tempos de crise (ARENDRT, 2014). Para Arendt (Idem), o termo crise não faz referência à degeneração, mas, inspirada na *crisis* grega, seria o momento propício para mudança, momento crucial de decisão e pensamento causado pela ruptura do senso comum, isto é, experiências e significações que são compartilhadas - a tradição. Porém, recorrendo-se por princípio ao que nos é conhecido, incorremos no risco de, em pouco tempo, encontrarmo-nos diante do mesmo problema. Motivo pelo qual venho pensando o diálogo com o poeta e buscando sentidos na encantação.

Em outros tempos-espacos, em meio às guerras que causaram grande ruptura social, política, econômica, histórica e cultural no início do século XX, alguns pensadores produziram propostas que a contrapelo (BENJAMIN, 1987b) ajudaram a humanidade a resistir, garantindo, com suas teorias pedagógicas, às crianças e aos jovens o direito à educação. Teorias que ainda nos inspiram no trabalho junto às crianças e no trabalho da escola. Nos anos que se seguiram, houve alguns avanços no campo da Educação e das Infâncias, no mundo e aqui no Brasil; ainda que convivamos com as tensões e contradições entre teorias e práticas cotidianas, além das políticas públicas que nos orientam.

Em nossos tempos pandêmicos, vimos os fundamentalismos religioso, político e econômico (FRIGOTTO, 2019) começar a colher frutos de suas ideias ultraconservadoras. A religião se sobrepondo à ciência; a política de guerra elitista para eliminar os inimigos; e a economia regulando a sociedade, especialmente em seus direitos sociais. Assim, grupos radicais insistem em acreditar e disseminar a informação de que a Covid-19 foi uma invenção chinesa para uma conspiração de dominar o mundo, o que justifica, no Brasil, deixar à beira da morte física milhares de pessoas sem acesso à saúde; ter liberdade para malabarismos políticos e econômicos mobilizando a corrupção, inclusive através de milhões em dinheiro público sem licitações, gastos de maneira irresponsável e até indevida, sem que governantes sofram o risco de articulação da população para indagar seus usos e medidas; além de impor Educação Básica à distância em que, como diria Cazusa (1988), *a escolha era matar ou morrer*, na medida em que o avanço do desmonte da escola pública e a propaganda de *homeschooling* vão ganhando força nas notícias escolhidas a dedo pelas mídias.

Sem assumirmos o ensino remoto junto às crianças, adolescentes e jovens, reduz-se mais ainda a luta pela educação pública brasileira com o *slogan* pejorativo de que professoras e professores são preguiçosos; em contrapartida, pelo direito à vida e respeitando o isolamento, ainda precisamos lutar igualmente pelos encontros remotos que garantam a todas/os as/os estudantes o direito à aprendizagem, compreendendo os (des)limites da construção dessas novas relações educativas.

Algumas preocupações vêm se apresentando nesse novo caminho da minha vida, que é a docência - especialmente a docência e tais (des)limites em tempos de pandemia que vêm sendo sinalizados por famílias e crianças: a dificuldade com o distanciamento e seus aspectos biopsicossocial; a dificuldade da autogestão de organização dos estudos; a dificuldade com a precariedade da internet (que é um problema nacional), a dificuldade com a sincronicidade de compromissos familiares em relação ao uso de aparelhos e aos horários de disponibilidade de seus usos, entre outras.

Da parte das relações pedagógicas, em meio a toda essa reinvenção de professoras, corremos sérios riscos de nos envolvermos em espirais burocráticas nos reduzindo a *montadoras de tarefas* para as crianças e *preenchedoras de formulários* para as secretarias de educação, na tentativa de atender às demandas que não cessam de chegar.

Enfim, muitas colegas professoras pensaram, desde o início da graduação, estar me alertando para algo sobre o que sempre escutava/olhava com certo estranhamento: *que a teoria não tem nada a ver com a prática*. Compreendendo, primeiramente, que diversas práticas inspiram muitas teorias, como diversas teorias produzem diferentes práticas; é possível

complexificar que teorias e práticas dissonantes entre si, ou mesmo alienadas podem ser insuficientes para essa ou aquela realidade. Então, fundamentalmente, a coerência e diálogo entre teorias, práticas e contextos precisam ser avaliadas constantemente nas ações educativas. Dessa maneira, simplificar a prática e o cotidiano nas escolas, ainda que atravessadas por vivências inegáveis dessa redução como péssimas condições de trabalho, desvalorização da profissão, baixos salários de professoras e desmantelamento da Educação Pública, conhecidas em nosso sistema educacional brasileiro, não poderia ser o suficiente para a possibilidade de que docentes se negassem a autoria, autonomia e a compreensão de sua condição de intelectuais, produtoras de conhecimentos. Será que nossos cursos de graduação reconhecem a necessidade de adensar essas discussões? Não podemos nos render! Foi isso que aprendi. Aprendi isso com a teoria, a pesquisa, a prática que não estão dissociadas nos saberes/fazeres de uma professora-pesquisadora.

Penso que o mais revolucionário que venho aprendendo em meus trabalhos de pesquisa, nas interlocuções com grupos de pesquisa, também com docentes de diversas redes de ensino com quem estamos em constante diálogo - e, especialmente nesses tempos de assombro - é resistir à redução da experiência inspirada na pergunta benjaminiana sobre “qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1987b). Inspiro-me, dessa forma, em teorias, práticas e narrativas tão importantes de tantas intelectuais professoras que passaram pela minha vida, compreendendo que nossas ações não estão desligadas de nosso pensamento.

Ainda, inspirada em dois pensadores contemporâneos com quem teço diálogos em minhas reflexões e faço essa síntese, posso reafirmar que a Educação é política (FREIRE, 1979) e, para estarmos presentes no mundo, precisamos permanentemente buscar a atividade política, que se dá na ação e no discurso (ARENDDT, 1997).

4.2 *Era uma escola muito engraçada, não tinha sala, não tinha nada...*

E quando não é possível chegar à sala de aula?

Enquanto lia uma matéria intitulada “O nada é quase tudo” (DIEGUEZ, 2016), em uma revista de ciências muito popular, falando sobre o quanto de nada temos no Universo produzido de onde, em minha leitura, é possível liberar enormes quantidades de energia, causadas pelas muitas acelerações de partículas que acontecem inúmeras vezes nesses 14 bilhões de anos desde

o nascimento do cosmo, encontrei a possibilidade de ajuizar a seguinte reflexão, mesmo que superficialmente, entre essa perspectiva astrofísica e a da filosofia heideggeriana e a discussão sobre o “nada”. De maneira muito resumida, para o filósofo, o “nada” (HEIDEGGER, 1996) é o véu do ente, por isso não é dele uma característica à parte (uma de suas críticas à metafísica clássica), mas constitui o que ele chamará de ser-ai (*Dasein*), o homem que existe na realidade cotidiana. Assim, para existir, o ser-ai humano necessita do “nada” para experimentar o que lhe escapa, em geral sua angústia, o que não consegue explicar. “O nada é a possibilidade da revelação do ente enquanto tal para o ser-ai humano. O nada não é um conceito oposto ao ente, mas pertence originariamente a essência mesma (do ser)” (HEIDEGGER, 1996, p. 59).

Ambas as perspectivas assumem para o nada mais do que o vazio, o vácuo que compreende nosso imaginário linguístico, mas nelas o nada tem algo e faz parte do que nos constitui como matéria e como entes, então, como seres humanos.

Nesse sentido, após tanta expectativa sobre trabalhar com crianças em uma turma, com tempos-espacos de encontros, construção de conhecimentos, experiências, minha inserção em uma rede pública durante a pandemia foi envolvida pelo nada. Nessa *escola muito engraçada não tinha sala, não tinha nada*.

O desafio de encontrar matéria para trabalhar no nada não é novo para professoras de infâncias, nas escolas públicas principalmente. O que as salas de aulas físicas minimamente garantem, a despeito de nossas políticas públicas, é sempre essa matéria em estado de repouso, com a qual professoras criam suas práticas e relações educativas que abrangem as relações escolares. Contudo, a surpresa não estaria tão fortemente no fato de como as professoras das infâncias das redes públicas são desafiadas a criar sempre do nada e acabam sempre trabalhando com o nada em suas produções intelectuais. Se no nada temos parte da matéria, que é tudo; assim como parte do ente, do ser humano, podemos compreender seu trabalho intelectual nas relações educativas, como nos inspira Freire (1996, 1992, 1979) e Rancière (2015), a partir de nossa própria condição de existência, à medida que criamos e recriamos os saberes históricos, sociais e culturais, que fazem parte da humanidade e parte de ser-humano.

O que vem atravessando os meus caminhos de invenção nessa inserção pandêmica é: em que medida, diante das formações iniciais, das experiências cotidianas, das políticas públicas nos é possível perceber a potência e complexidade desse nada? O que nos aguarda nessas revelações que são constitutivas de nossa própria essência e fazer docente?

São tempos sem explicação. Pelo menos se faz necessário reconhecer essa conjuntura tão complexa em que a economia, a política, a saúde e a educação liberam essa energia adormecida, que agora se torna tão evidente nas relações sociais que vimos experienciando na

contemporaneidade, atravessadas, especialmente, com o apelo das necropolíticas (MBEMBE, 2016) que avançaram os estados de exceção e guerra, que foram ganhando contorno nas últimas décadas.

Assinado o termo de posse nessa rede pública de ensino, vejo-me nesse lugar complexo de recém-chegada, pela minha estrangeiridade; da mesma forma que ignorante, uma vez que ainda não havia experienciado os enlaçamentos do serviço público e seus modos de funcionamento; de intelectual que se reconhece com seus saberes e com outros saberes a serem apreendidos.

O que são esses saberes diante do que o cotidiano me evoca nas relações de educabilidade (FREIRE, 1996) que teço com essas crianças?

A insegurança de começar a trabalhar na escola, com uma turma pela qual somos responsáveis pareceu-me, em muitas ocasiões de minha formação inicial e entre muitas colegas, que não havia experienciado essa relação, muito comum a muitas de nós. Apesar de não ter, ainda, a experiência da sala de aula, encontro minha matéria de nada adormecida para liberar energia nesse novo contexto em que venho me inserindo.

Primeiramente, penso que o contexto da escola, para uma pessoa que viveu as relações de escolarização, não nos é tão estranho, enquanto essa relação com a docência acontecia, mas na condição de estudante. Ainda, não é possível deixar de considerar os saberes e experiências adquiridos na formação inicial e na pesquisa - com as crianças de Trindade e do Condomínio Venda da Cruz - compreendendo que esses constituem meu ser/fazer docente, portanto essa potência a ser liberada. Embora constituído de forças distintas, os caminhos que ora vivenciei sob umas perspectivas, ora por outras, são meus caminhos. Diferentes, mas não hierárquicos porque se criam e recriam nas diferentes experiências seja *na estrada do campo* ou *no sobrevoo de aeroplano* (BENJAMIN, 1987a). Contudo, insisto, ambas me constituem enquanto professora, uma vez que não se excluem, mas se pertencem em nossas ações de aprender e ensinar.

Face a face com os coletivos que envolvem as minhas relações de educabilidade com a pesquisa, com a escola (discentes e docentes), venho experimentando da força da estrada, através dos caminhos que venho construindo com esses coletivos e, especialmente, no desejo de ser uma professora que envolve as crianças nesse processo de construção de conhecimento.

Nesse sentido, posso dizer também que em minha compreensão esse caminho eu venho experimentando a pé, lado a lado com as infâncias. Isto porque são as crianças com as quais pesquiso e trabalho que vêm sendo parceiras nesse processo de construção dessas

aprendizagens. Aprendizagens de ser pesquisadora, professora. Aprendizagens de ser professora-pesquisadora na pandemia.

Aprendizagens que também compartilho com as famílias das crianças do CVDC, em nossas tentativas de reencontro nessa espera nebulosa do distanciamento e risco à vida; com colegas de escola e as tensões que vivemos no cotidiano (virtual) de nossos (des)encontros.

A distância física parece ter agravado questões que se relacionam com a autoria e autonomia docentes. Mais ainda, na confiança em que educamos nas singularidades que constituem o que é plural nas infâncias, nas docências, no humano. Os encontros iniciais com o corpo docente não foram de diálogos, mas de provações. Por isso, (des)encontros. Havia prestado um concurso, passado, sido convocada para a rede pública. Achei que essa seria a prova. Mas os (des)encontros que circunscreveram as relações docentes, colocaram-me no lugar da falta, do nada, assim como, comumente, muitas adultas e adultos veem as crianças que não experimentam, produzem, vivem sob suas lógicas, que não são sincrônicas às lógicas normatizadas, burocráticas, institucionais (ROSEMBERG, 1976). A partir dessas perspectivas teimamos – sociedade em geral e políticas públicas em particular - em considerar o que é importante para as crianças, a partir do que nós – instituições, professoras, famílias – entendemos como importante. Nesse processo de escolarização e reencontro com a pesquisa na pandemia, novas e urgentes aprendizagens precisaram nascer da noite para o dia, na tentativa de compreensão de como se poderiam realizar as ações educativas no novo contexto. Contudo, infelizmente prevaleceram mais uma vez as lógicas adultocêntricas, e muito provavelmente as crianças não foram consultadas sobre tais rearranjos; embora muitas/os docentes desafiem-se cotidianamente a criar lógicas pedagógicas, as quais as crianças são convidadas a uma interação menos hierárquica.

Isso reforça problematizar essa perspectiva do norte, pela qual as infâncias eurocêntricas ainda são impostas à cultura ocidental, em que as crianças até próximo ao final do século XX encontravam-se envoltas nas seguintes imagens dicotômicas: crianças em perigo e crianças perigosas (PROUT, 2010). Ambas as situações, uma pelo risco da vulnerabilidade, outra pelo risco da ameaça, colocavam a criança sob maior condição de vigilância e tutela de adultas e adultos, o que de outras maneiras, como a institucionalização (SARMENTO, 2003), ainda parecem presentes. No entanto, a partir de outras possibilidades, que considerem outros saberes não legitimados, normatizados, as culturas de povos originários e mesmo das classes populares podem desafiar esse tecido que parece ser tão apertado e impossível de enxergar por entre seus fios. Sobre as classes populares, por exemplo, vemos a participação das crianças no cotidiano das decisões familiares e nas esferas públicas, sejam ajudando com o trabalho doméstico, nos

cuidados com as crianças menores, ou mesmo em assembleias públicas. Além disso, em suas práticas e construção de seus saberes e culturas, as crianças tensionam entre si e com adultos sua participação política, colocando-nos suas necessidades, escolhas e decisões, embora, no embate intergeracional, em geral, adultas/os não estejam prontas/os a lhes escutar (BARBIER, 1993), uma vez que não atendem às normatizações estabelecidas pelas estruturas sociais.

A urgência das agendas públicas para a Educação apontava, primeiramente, para seu aspecto econômico. A toada de que o Brasil não pode parar, noticiada amplamente nas mídias, levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) até às decisões sobre as quais nos encontramos hoje de educação a distância para todos os níveis, inclusive Educação Infantil e Ensino Fundamental: sem formação para profissionais da educação, sem recursos técnicos e tecnológicos na maioria do território nacional, nas redes públicas, para professoras e professores e, especialmente, para a população; e a insistente ameaça de retorno híbrido, com presença revezada de crianças nas escolas, apesar do moroso processo de vacinação da população e aumento de índice de mortes entre as/os profissionais da educação.

Haveria, como assume o discurso ultraconservador-neoliberal, a urgência econômica como mais importante que a vida, mais ainda, sua lógica, na compreensão de que o *ano escolar de 2020 estaria perdido*, que haveria ainda um desperdício de potencial humano incalculável com as escolas fechadas e que o impacto no desenvolvimento (leia-se econômico) de países em situação de desenvolvimento, por conta do atraso na educação de jovens, seria imenso. Através dos mais variados adjetivos quantificadores - do que se perde, desperdiça, atrasa, e suas proporções - chegaram às escolas medidas apressadas, pouco avaliadas e menos ainda organizadas para funcionamento das redes. Ainda que, repetindo o que disse mais acima, compreenda e concorde com a necessidade de vínculo de crianças e estudantes em geral com a escola e instituições de ensino, também compreendo que não são os únicos espaços de educabilidade; por isso, perdemos a perspectiva de que a escola, como conhecemos hoje, é uma invenção social – e que suas configurações, infelizmente, a deixam suscetível para se tornar uma instituição usada, com descuido, como manobra política e econômica.

Como se apenas uma lógica fosse possível, fui recebida na escola com determinações, imposições mesmo, de como estabelecer encontros, planejar encontros, tecer estratégias de aproximação. Uma relação de colonialidade que tentou silenciar outros pertencimentos de minhas experiências-professora e que, inevitavelmente, em decorrência disso, afetaria a relação com as crianças com as quais trabalho e com a sua educação. A mesma relação que, por outros motivos, silenciou o *menino pesquisador* ainda interessado e desejoso, e possivelmente outras crianças com as quais não tinha estreito contato, na pesquisa no CVDC.

Na impossibilidade de encontros e no afastamento, inclusive virtual das crianças do CVDC, começo a buscar nos diálogos com as crianças e famílias da escola experiências outras que continuaram me mobilizando às questões que se debruçam sobre essas novas geografias, que vêm se impondo abruptamente em nossas rotinas educativas e me deslocando à pensar outras estratégias para dar continuidade ao trabalho educativo, mesmo que sem o grupo originário e inicial da pesquisa.

Esse momento emblemático me fez novamente pensar nas geografias dos sujeitos urbanos em relação direta com a cidade, com as (re)configurações da constituição de suas identidades e pertencimentos. Vogel, Mello e Mollica (2017) colocam a diversidade como princípio nodal da etnografia urbana, pelo qual “os arranjos que produz(-se) estão limitados a determinado espectro de possibilidades, o que significa e são admissíveis e lógicos vários tipos de ordem” (VOGEL, MELLO e MOLLICA, 2017, p. 150. Grifos meus). O que quero dizer é que para as famílias do condomínio, sua relação com todo aquele espaço físico aberto, parecia-me indicar a experiência de pessoas que vivem em casas, em seus bairros, pela qual a rua é interpretada como um espaço comum, público, no qual a ordem discursiva é dialógica (ARENDDT, 2014), que mesmo com fronteiras espaciais e políticas túrbidas, apresentavam contextos que pareciam não caracterizar um condomínio. Nesse sentido, as ruas do condomínio eram compreendidas como *casa*, já que os usos de cada espaço (da moradia e das ruas do condomínio), não pareciam ter nítidas funções definidas (de moradia e lazer), o que conferia às famílias segurança para permitir que as crianças participassem de uma pesquisa com uma estrangeira a partir da ordem “de uma rede de crédito e confiança. Coloca[ndo] em contato as pessoas, incorpora[ndo] estranhos, garantindo assim a segurança que resulta também de muitos olhos e dos muitos responsáveis pela rua” (VOGEL, MELLO e MOLLICA, 2017, p. 152. Grifos meus) - as crianças tinham liberdade para transitar no condomínio.

Já o espaço digital da internet não conferiu às famílias do condomínio - acredito pelo menos não naquele momento - a segurança para permitir a continuidade da participação das crianças na pesquisa. Primeiramente porque essa nova geografia digital aparta as crianças dos olhares cúmplices que havia nas ruas do condomínio, sob os quais revisei o provérbio africano que diz que *é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*. Além disso, creio eu, que essa atividade educativa não tinha o respaldo e legitimidade de um vínculo institucional, nem obrigatório e vertical, como acaba acontecendo com algumas pesquisas em escola.

A partir dessa perspectiva interpretativa, novamente a questão da cidadania das crianças é condicionada à lógica adultocêntrica. Nas palavras dos autores:

A pedagogia da rua, a rua como *methodos*, é o meio fundamental de elaboração da cidadania e da civilidade. A cidadania é a convicção da autopertinência a um universo social que compartilha um conjunto de representações e relações sociais. A cidadania mais que um estatuto formal, é o exercício da responsabilidade com relação ao que é comum. A civilidade é o manejo apropriado do sistema classificatório, como o reconhecemos no outro cotidianamente (VOGEL, MELLO e MOLLICA, 2017, p. 152. Grifos do autor).

Continuo, então, evocando a importância de pensarmos as relações implicadas entre infâncias e cidade, enquanto assumo com Freire (s/d) na epígrafe o sonho e a alegria de *devolver as crianças às ruas*, aguardando esses tempos de crise sanitária e assombro com tantas perdas de vidas humanas com esperança.

Então, recorro aqui a outro poeta para continuar refletindo sobre meus caminhos sobre os quais “nunca me esquecerei desse acontecimento. Na vida das minhas retinas tão fatigadas, nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra” (ANDRADE, s/d) e que outras serão possíveis de se encontrar. Por isso, utilizei como estratégia voltar para as crianças. Ainda que não o grupo da pesquisa ao qual me propus investigar geografias, mas na aproximação com as infâncias e a aposta em suas potências, foi a maneira especial pela qual eu venho constituindo os caminhos epistêmicos, meus caminhos de pesquisa e, agora, meus caminhos de docência. Nesses caminhos, venho aprendendo com as crianças mais do que ações escolarizantes, educativas, mas relações de educabilidade que tecemos “não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 35). Relações essas que não estão presas nos muros das instituições, que não separam a escola da vida, mas a compreendem em seus vínculos e encadeamentos. Essa concepção vem atravessando minha experiência de pesquisa com as crianças do CVDC e ganhou muita força, sobretudo nesses tempos de pandemia, em que me encontro professora nessa escola, que aqui venho interpretando como *muito engraçada, sem muros, sem sala*, mas com as crianças. As crianças com as quais consegui fazer ressoar os diálogos e a potência de perspectivas educativas *com*.

Dessa maneira, o acolhimento que recebi das crianças, sua capacidade inventiva, sua generosidade e de nossas aproximações enquanto sujeitos de imaginação e da criação (VIGOTSKI, 2018), me convocaram novamente à narrativa de minha biografia, demarcando mais esse desvio em meu processo formativo de professora-pesquisadora de infâncias gonçalenses e agora desse outro município com o qual trabalho. Diante das práticas ainda colonizadoras de nossa sociedade, em geral, e da escola, em particular, vamos produzindo sentidos na imaginação, nas combinações, nas modificações e, porque não dizer, nas brechas e transgressões. O que venho experienciando com as infâncias é o acolhimento, a pertença, o

abraço (virtual), a troca de saberes e experiências, que propiciam a criação de “inéditos-viáveis” (FREIRE, 1992) que acontece a partir dos encontros com as crianças.

4.3 Organização e desafios nos tempos-espacos educativos na pandemia

Havia agora o comprometimento com a pesquisa, com a escola e como conseguiria, diante de tantos e tão graves desafios, ser coerente, especialmente, com as crianças com as quais pesquisava/trabalhava? Ainda, como manter o vínculo e o diálogo com as relações urbanas a partir de territorialidades produzidas digitalmente?

Autores como Vogel (2017), Santos (2014, 2007), Valla (2000, 1996), entre outros e outras, nos trazem a temática de como o tecido urbano é organizado em acordo com as desigualdades produzidas socialmente. Castell (2005) nos fala de uma sociedade em rede⁴¹, que tem uma geografia própria através dos processos de fluxos e informações geradas e administradas a partir de lugares, portanto, na existência de uma geografia⁴², uma territorialidade digital. Nesse sentido, a acessibilidade digital também é inclusiva e/ou exclusiva na interrelação com os espaços e dinâmicas urbanas, que envolvem aspectos sociais, econômicos, geográficos, conseqüentemente, digitais; especialmente em uma sociedade classista e desigual, como a sociedade brasileira.

Assim, com o isolamento social do início da pandemia, me restava apenas o espaço virtual para tecer e produzir relações educativas com crianças. E, como já explicado, a autorização para essa interação aconteceu, infelizmente, somente com as crianças da escola, com as quais busquei dar continuidade às observações sobre suas aprendizagens, só que a partir de um território reconfigurado de encontros que é a internet.

Entre mensagens de *Whatsapp*, alguns telefonemas e a proposta tímida de encontros virtuais, as crianças da escola começaram a me acolher, como também às propostas que fomos construindo. Contudo, tenho a clareza que o canal institucional que intermediou essa relação, a

⁴¹ Ainda que essa sociedade em rede seja criticada por Santos (1998), parecia-me, nas micropolíticas, uma maneira de contrapor à própria verticalidade produzida pela lógica globalizante, neoliberal e excludente, buscar a horizontalidade nas práticas mais democráticas, fazendo uso dessas novas geografias, enquanto vivemos a desarticulação de assembleias presenciais, por conta da pandemia.

⁴² Uma geografia pensada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais em que a Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem.

escola, foi o facilitador ao meu acesso a esse grupo de crianças, diferentemente das minhas frustradas tentativas com as crianças do condomínio, com as quais já convivia. Assim, legitimada pela instituição, consigo começar a construir com as crianças da escola uma relação; o que acontece também com as famílias, que ganham especial atenção nesses tempos-espços educativos na pandemia, mesmo que compreendendo a parcela de exclusão que existe pela impossibilidade digital das famílias.

Ainda que estejamos fisicamente separadas, professoras e crianças estão juntas, e com elas também as famílias. As salas, cozinhas, quartos, corredores das casas estão sendo ocupados para as atividades escolares. Assim, mais do que nunca, as famílias estão próximas dessas relações escolares. Se antes as famílias “deixavam” as crianças nas escolas com as professoras para as atividades escolares; agora, são as professoras que convidam, permanentemente, as crianças, com as famílias, para fazê-las.

Em muitos trabalhos acadêmicos vêm-se discutindo o lugar das famílias nas relações pedagógicas com as infâncias (SARTI, 2018). Questões entre a constituição histórica e cultural das organizações familiares brasileiras; a diversidade de saberes das famílias, que acompanham nossas transformações sociais e as tensões sobre a quem pertence à responsabilidade de educação das crianças estão entre as muitas pesquisas que se debruçam sobre o tema. Entretanto, o contexto em que estamos vivendo com as reconfigurações das relações entre a escola e as crianças, com a mediação direta, mais ainda, indispensável da família, vem complexificar ainda mais o nosso olhar e nossos fazeres, na medida em que as famílias agora não “deixam” mais as crianças na escola, mas compartilham desses momentos com elas, nas salas, nas cozinhas...

É muito comum em nossos encontros virtuais, seja individual para elucidar rapidamente uma dúvida ou mesmo nos encontros coletivos, virmos nos encontrando com as fragilidades da organização das crianças em seus espaços domésticos, nos quais as situações cotidianas familiares se impõem nos tempos-espços formativos das crianças, revelando encruzilhadas outras pelas quais professoras, crianças e famílias são implicadas a complexificar o acolhimento da própria ação pedagógica. Tevês ligadas com as notícias do jornal da tarde, irmãs e irmãos mais novos solicitando um brinquedo ou atenção e os mais velhos solicitando de volta o aparelho de telefone para chamada telefônica ou troca de mensagens, além dos animais de estimação que, se não são o assunto de nossas conversas, aparecem de qualquer forma pedindo companhia. Considerando todas essas questões e fragilidades, fica uma certeza: a presença das famílias pode ser determinante nas relações educativas, sejam elas presenciais ou não; e no

segundo caso, tornam-se mais evidentes e polifônicas, portanto, mais complexas e desafiadoras no cotidiano escolar.

Portanto, o planejamento, a proposição e a adesão das atividades escolares estão, nesse contexto, inexoravelmente implicados com a família, que por motivo ou outro, vem ocupando um lugar mais decisivo e decisório nas relações pedagógicas em tempos de pandemia. Não se trata mais de envolver as famílias nos processos educativos de suas crianças, mas de tentar envolver-nos em suas relações familiares para poder educar *com*.

Nesse sentido, será preciso muita cautela ao re-conhecer os novos movimentos que estamos experienciando nas relações educativas outras em que as famílias, principalmente das classes populares, vêm por um lado apresentando e reforçando o seu direito de participação na educação das crianças, muitas vezes negligenciado pelas escolas, mesmo que, em muitos casos, solicitem-na superficialmente quando não se propõem a uma escuta honesta de seus posicionamentos políticos, estéticos e expectativas que abarcam a educação e o futuro de suas crianças. Por outro lado, podemos também sofrer um retrocesso de direitos das crianças no que está relacionado com sua concepção como sujeitos de direitos, substancialmente no que concerne seu direito à participação e sua posição de subordinação frente a adultas e adultos, como não posso deixar de exemplificar com o encerramento de minhas atividades com as crianças do condomínio.

Entre crianças, famílias, professoras e escolas e as questões que se apresentam nessas relações que estão no âmbito da Educação, encontro na aproximação com os Estudos Sociais da Infância, que afirmam que as crianças são sujeitos históricos-sociais, portanto, pensam, interagem, criam e recriam o mundo cultural para si e para seus pares (crianças e adultos) em seus diversos contextos, a encruzilhada epistêmica que abarca e amplia as fronteiriças relações intergeracionais e intersetoriais colocadas. Os estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; FARIA e FINCO, 2011; SARMENTO, 2003) vêm contribuindo na intercessão dessas tensões, especialmente nos desafios que envolvem as problematizações históricas da naturalização e romantização nos modos de conceber as crianças e suas infâncias.

Essas discussões não se encerram no campo teórico, mas articulam-se com o campo das políticas públicas educacionais voltadas para as infâncias. No Brasil, essas reflexões vêm ganhando visibilidade e força política nos últimos trinta anos, através de lutas de movimentos populares e a conquista de alguns documentos que orientam a Educação Básica, são eles: a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013); e a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Tais documentos são destacados entre tantos, por se aproximarem mais de uma epistemologia suleadora (FREIRE, 1992), na qual as discussões e metodologias vêm sendo inspiradas nos múltiplos saberes que emergem da escola e seus sujeitos – sejam as crianças, professoras, funcionárias/os de apoio e gestão, familiares e adultas e adultos em geral – compreendendo as especificidades e heterogeneidade dos contextos educativos em que se situam as infâncias.

Contudo, não é possível deixar de mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como um importante documento normativo da Educação Básica, uma vez que recentemente foi aprovado como referência nacional determinante para formulação dos currículos municipais, estaduais e das instituições federais de ensino do Brasil. Embora, em meio à críticas no campo da Educação e sob meu ponto de vista particular, esse documento não seja o melhor caminho para pensar a organização pedagógica junto às crianças, por anunciar um exercício excessivo de escolarização das infâncias, além de parecer imprimir um certo controle sobre a autonomia do trabalho docente.

A importância da clareza sobre as concepções de criança e infâncias entre adultas e adultos envolvidas/os com seus processos formativos acontece, inclusive, a partir da busca de formas outras de estar com as crianças e as novas configurações de organização que vêm se apresentando, quando mais que nunca, nos vemos tentando uma aproximação com suas lógicas em uma perspectiva de construção de conhecimento transversal, que tenha como centralidade a aprendizagem. Dessa forma, os diálogos sobre a formação das identidades e pertencimentos dos sujeitos educativos estão diretamente ligados à maneira como concebemos as crianças, as infâncias e a educação.

Explicado esse contexto de interdição da pesquisa e inserção na escola pública, vejo-me no que Freire chama de “situação limite” (1979, p. 22), especialmente nas relações educativas com as crianças (da pesquisa e da escola) com as quais trabalho. Era preciso continuar me relacionando com as crianças do condomínio para ser responsiva no andamento da pesquisa, embora tenhamos sofrido uma interdição, pelos motivos já narrados; assim, como era preciso repensar estratégias pelas quais fosse possível não encerrar os diálogos com as infâncias para continuar mobilizando minhas análises e reflexões, o que o encontro com o grupo de crianças da escola acabou me ocasionando. Dessa maneira, foi a partir desse “inédito viável” (FREIRE, 1992, p. 15 e 16), pensando outras geografias com as infâncias presentes em meu cotidiano e nessa dura realidade de pandemia, que consegui dar continuidade à escritura dessa dissertação, motivo pelo qual não poderia deixar de fora esse novo contexto que se apresentava para mim. Os desencontros produzidos pela pandemia modificaram as relações com a cidade de um espaço

geográfico físico a um espaço geográfico virtual – estratégia pela qual encontrei possibilidades de encontros e interlocução com as experiências vividas no CVDC, com o risco da morte iminente e conseqüente interrupção das relações com a pesquisa em andamento.

Vivemos tempos cruéis e incertos que, em meu entendimento, podem e devem ser de aprendizagem e construção de novas experiências: de afeto, vida, trabalho e educação. Experiências que sejam marcadas pelas passadas deixadas nesse caminho de (trans)formação que vivo como professora-pesquisadora, pelo qual continuo a buscar com a Educação e com as infâncias a *encantação*. Encerro, assim, esse capítulo com uma produção coletiva com as crianças de *uma escola muito engraçada*, sobre nossas aprendizagens e sonhos de dias melhores, tecidas a muitos cliques, através de telas virtuais, constituída pela formação de um mosaico de letras, fotos, imagens dinâmicas e congeladas, áudios contínuos e interrompidos; que inevitavelmente me aproximam, tanto quanto me provocam grandes saudades dos encontros ao ar livre, com a presença dos corpos das meninas e meninos do CVDC.

Sonhos de crianças “pesquisadeiras”

Em uma linda tarde do mês de fevereiro, uma turma muito esperta se reencontra para viver as aprendizagens do ano de 2021. Acontece que essa mesma turma passou um ano sinistro, quase uma história de terror com um monstro chamado Corona!!

O que ele tinha de pequeno, tinha de fatal.

No primeiro encontro, as crianças lembraram que houve um dia em que a gente podia ficar perto, conversar, interagir e ficávamos felizes, mas esse Corona chegou e tivemos que nos separar.

O grande problema é que nós não podíamos nos falar ou brincar sem ser de longe por conta do Corona. Mas achamos um jeito de nos comunicar. Nós conversávamos em encontros virtuais e conseguíamos nos ver com chamadas de vídeo, o que era bom, pelo menos podíamos ver os amigos e a professora, brincar e nos divertir.

Então, com esse jeito de nos comunicar a gente pôde se falar e estudar com maior facilidade. Muitas crianças como nós, não puderam mais, desde março de 2020, brincar na escola e no recreio.

Levamos tudo de bom e de ruim que 2020 nos deu. Todas as coisas que vivemos nos serviram de aprendizado. Tornaram-nos o que hoje somos em 2021. De tudo sentimos falta, do que foi perdido com ano que passou, temos esperança de que tudo vai melhorar e que possamos voltar a brincar igual no passado.

Esperamos que o ano de 2021 seja melhor que o que passou, já que foi um ano difícil para toda a humanidade, como continua sendo esse ano. Mal podemos sair de casa, pois uma coisa tão pequena tem um perigo tão grande. Mudamos nosso jeito de vida para o Corona deter e voltarmos como antes.

Estávamos sonhando com o ano que está começando. No nosso sonho... desejávamos que o Corona acabasse e que a gente pudesse voltar para escola para brincar, estudar e conhecermos a nossa professora. Poderíamos conversar, voltar a estudar porque a escola é um lugar onde a gente pode aprender, se entrosar, realizando nossos sonhos de voltar a uma vida brincante como gostam as crianças!!

CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS

Mas não, mas não o sonho é meu e eu sonho que deve ter alamedas verdes a cidade dos meus amores. E, quem dera, os moradores e o prefeito e os varredores e os pintores e os vendedores, as senhoras e os senhores e os guardas e os inspetores fossem somente crianças (BARDOTTI, 2018, p. 15).

A *ideia-sonho* de crianças governando o mundo é parte de um imaginário adulto que concebe e aceita essa possibilidade: majoritariamente na ficção. Livros de literatura, peças de teatro, animações e filmes já exploraram esse tema sob diferentes enfoques. Todos em uma perspectiva brincante. Contudo, as crianças experienciam cotidianamente rearranjos dos espaços privados e públicos com os quais se relacionam, sem que seja necessária a anuência de adultas e adultos, já que imaginar, criar e brincar para elas *é profundamente sério!*

Não encontrei melhor companhia para *sonhar* em perspectivas que sejam diversas - *multi* e *poli* - do que com as crianças, assim como não há melhor lugar do que na/com a cidade. Continuamos na defesa da cidade como território formativo e privilegiado para investigar o processo de construção de suas relações de identidades e pertencimentos; porque a cidade em suas diversidades, exprime possibilidades democráticas da constituição subjetiva de sujeitos individuais e coletivos; mesmo que com (e por causa de) contradições e disputas que são evidenciadas pelas profundas marcas das desigualdades que nela se produzem.

Ainda que no caminho da pesquisa tenhamos sofrido *perigos* que suscitam do urbano (violência, pandemia), aprendemos através da relação com o território quando precisamos nos retirar dele, e inclusive e tão importante, quando há interesses contrários ao nosso bem-estar para que isso aconteça; e lançamos sobre ele um olhar, uma escuta, que busca problematizar e compreender nos *trapos* outras lógicas possíveis de experiências espaciais e ação política. Nesse caso, encontramos nas assembleias, no diálogo, na comunhão dos corpos, força coletiva para o enfrentamento: foi o caso do parquinho do setor 2 longamente discutido com as crianças e resolvido a partir dos encontros; assim como, foi o caso da crise sanitária que nos assolou desde março de 2020, e nos desarticulou enquanto “grupo de pesquisa”.

Dentre os *sonhos* que sofreram essa aparente imaterialização, um deles foi a conclusão desse trabalho. O caminho foi longo e cheio de interditos desde a qualificação: mudanças acadêmicas; drásticas mudanças sanitárias, sociais e democráticas em escala mundial; além de muitas perdas pessoais nesses últimos doze meses. Entre todas elas, a cidade ainda estava presente como lugar de encontros, desencontros, como materialidade e simbolismos; o cerne

para pensar as complexidades das relações contemporâneas entre educação e sociedade. Isto é, problematizar a ausência de uma educação espacial que se compreenda política. Sobretudo, uma educação que assuma a relação política das infâncias, pensando as crianças também como partícipes na construção de nossa sociedade e na constituição de suas cidadanias; que está no bojo da formação de suas identidades e pertencimentos.

A questão urbana é amplamente estudada por ciências como História, Geografia, Arquitetura, Antropologia, Sociologia, mas vem aos poucos encontrando na Educação um caminho de compreender a cidade como parte constitutiva da formação dos sujeitos, e de suas cidadanias; especialmente enquanto cresce vertiginosamente a concentração demográfica nas grandes metrópoles. Aprender a viver na cidade é aprender a reconhecer, recriar e ressignificar as práticas urbanas em sua abrangência polifônica e polissêmica.

Então, em minhas experiências investigativas, venho buscando a questão epistêmica de (re)conhecer a cidade em sua complexidade e suas dinâmicas sociais contemporâneas, especialmente as vivenciadas em espaços públicos, cujos contextos comuns, cada vez mais vem me parecendo *locus* privilegiados de educabilidade, especialmente de infâncias periféricas, pauperizadas, negras, que mais sofrem com as desigualdades sociais produzidas e que recaem sobre as diversas dimensões da vida. De maneira geral, as crianças das classes média e alta têm vivido intensamente experiências a partir de contextos institucionais – condomínios com aparelhagens de lazer, cursos de inglês, informática, espaços de aprendizagens pedagógicas; enquanto as infâncias das classes populares estão mais próximas dessa “pedagogia da rua” (VOGEL, MELLO e MOLLICA, 2017).

Certamente, como já problematizado, ao viver mais a experiência cidadina, as crianças (mormente de classes populares e periféricas) também ficam mais suscetíveis aos perigos e a violência urbana, como foi o caso dos tiros disparados enquanto estávamos acomodadas (eu e as crianças) na praça em nosso encontro no CVDC. Sem dúvida o dilema cuidado e responsabilidade (CASTRO, 2013) se materializou para mim naquela hora, contudo, foram os saberes das crianças e os diálogos posteriores que puseram o assunto em ressonância e, portanto, a experiência de participação aconteceu. Afinal, a compreensão sobre aquela experiência não era a busca de uma resposta em si que desse uma solução efetiva para o problema, mas a maneira pela qual as relações com a cidade acabam constituindo seu *methodos* formativo, caminho comumente experienciado no mundo comum.

O mundo que historicamente vem sendo disputado, para Arendt (1997) é o domínio público, no conjunto de obras e conhecimentos produzidos pela humanidade. Para autora esse mundo também é político, que se traduz para ela em mundo comum, espaço tangível onde

homens, mulheres, crianças deveriam relacionar-se pelo discurso e ação, em sua pluralidade, forma pela qual viveriam sua liberdade. Para as crianças, então, aprender as práticas do urbano é também inserir-se no mundo comum, sobre o qual elas tem direito como legado e como praticantes, enquanto sujeitos políticos, cidadãs.

Contudo, a questão do direito à cidadania para as infâncias ainda é controversa, sobretudo considerando a questão etária que atravessa as relações inter e intrageracionais. Pela proteção das infâncias há o aumento da institucionalização das crianças e a reafirmação de sua condição de falta. Isto é, o que vem sendo convocado pela Ciências Sociais é um estatuto que possa desconstruir essa cultura de radicalização da hierarquia em nossa sociedade (ocidental, capitalista, globalizada, neoliberal), que vem afetando as relações sociais, produzindo cada vez mais marginalizados e destituindo-os em sua cidadania, em sua humanização. Homens, mulheres e crianças, pessoas negras, homoafetivas, refugiadas enfrentam desafios desproporcionais a seu direito para estabelecer relações de pertencimento, na medida em que o capitalismo produz a fragmentação, a exclusão, o preconceito. Se são marginais, como podem agir politicamente? Mas também e inclusive, não é através dessa interpretação social de marginalidade que agem politicamente, em que se organizam e produzem políticas a contrapelo, que tensionam a própria organização social, econômica, política e, por que não dizer, urbana? A crescente atomização dos indivíduos produzida pela sociedade de mercado desumaniza cada vez mais aos adultos e produz distanciamento das crianças com sua formação cidadã.

Em uma perspectiva mais radical de democracia, o direito à educação passa a ser o direito à experiência humana produzida na formação de sujeitos de direitos, compreendendo homens, mulheres e crianças e respeitando todas as diferenças que as relações humanas podem abarcar, daí a importância de buscar no direito à cidade (LEFEBVRE, 2001), um modo de encontro com iguais.

Nas diferentes potências semióticas e multidisciplinares dos contextos urbanos, facilitaria pensar em um fluxo de compromissos construídos entre crianças e adultos de acordo com as possibilidades de contribuição e cooperação entre os grupos, promovendo entre eles maior aproximação e observando suas formas de compartilhar projetos, corresponsabilidades e solidariedades, que demande de atores diferentes, mas horizontais, quando se entende, legitimamente, que as crianças podem exercer e praticar com liberdade sua conquistada condição de sujeito e seu direito de participação. Apesar de esbarrarmos ainda na concepção hegemônica de incompletude e incapacidade das pequenas (as crianças), precisamos de resistência na desconstrução dessas naturalizações, para que outras relações, com a participação das infâncias, se torne uma realidade social e política.

Defendemos que na cidade contemporânea, na perspectiva da educabilidade, ainda é possível buscar a compreensão da multiplicidade de relações com o território vivido, nas especificidades comunicativas que o abarcam e atravessam. Assim, as crianças, recém-chegadas, seriam acolhidas nesse mundo comum, podendo participar e intervir nele.

Então pensar a cidade, especialmente uma cidade como São Gonçalo, a partir das interpretações de crianças, nos coloca no exercício da escuta, na inversão de uma lógica adultocêntrica e nos auxilia a tecer uma relação menos colonizadora com elas.

Os tempos produzidos pelas crianças na cidade são tempos outros. A simples ação de nossos deslocamentos em horários não habituais, como a entrada e saída das escolas, provocou transformações nos espaços do condomínio e nas relações sociais que se tecia nesse território, causando, inclusive, olhares cismados sobre nossas experiências espaciais. Da mesma maneira, não ter as crianças circulando nas cidades, bem como a maioria da população, na ocasião do isolamento social, imprimiu outros tempos para o urbano. Tempos morosos e melancólicos.

Interrogar meu olhar sobre a cidade, tão familiar, e exercer outra escuta - uma escuta implicada, sensível com as interpretações das crianças sobre esse território - foi nodal para perceber suas ações políticas. A etnografia foi uma abordagem decisiva para essa compreensão, visto que nesses tempos-espacos vertiginosos de nossos encontros, foi possível uma aproximação com suas lógicas, interações e construções espaciais no condomínio. Uma relação com a cidade que reafirma a relação entre educação e sociedade, atravessada pelo território do vivido.

Nesse sentido, pensar a relação das infâncias e a cidade, refletindo sobre o direito à cidade (LEFEBVRE, 2001), torna-se uma experiência dialógica pela qual as crianças se percebem e participam desses territórios, enquanto se constituem nele ao mesmo tempo que o transformam, em um processo de conhecimento e apropriação. Pensar caminhos outros de aproximação com os saberes das infâncias, pode ser uma experiência de reconhecimento e fruição de diferentes sentidos produzidos na/com a cidade, buscando compreender como crianças se constituem como sujeitos de direitos, sujeitos políticos, cidadãs em sua relação com o território citadino.

Acredito que quando os *saltimbancos* rumaram em direção à cidade com a segurança de encontrar *alamedas verdes* e carregados de seus sonhos de criança, estavam imbuídos de sua esperança no radical em latim *creare*, mesmo radical de criação, criatividade⁴³ e, talvez por isso, desejavam que todas as cidadãs e cidadãos fossem *somente crianças*. Porque só assim, a

⁴³ Dicionário Houaiss, versão eletrônica.

partir dessa perspectiva criativa, criadora que as infâncias estão/veem/sentem o mundo, poderiam sanar suas angústias e sonhar com o mundo que desejavam, um mundo sem tirania. Seria esse o lugar auspicioso para que pudessem *ser e pertencer*, com liberdade e amorosidade.

A epígrafe que começa essas considerações é para mim uma escolha de afeto, já que foi uma obra que fez parte de minhas experiências de infância e que pude compartilhar com as crianças (do CVDC e da escola) e, nesse momento, foi uma escolha política. Afinal, o burro, a galinha, o cachorro e a gata foram personagens emblemáticos no contexto de ditadura militar, em que a obra foi lançada no Brasil. Hoje mesmo, uma obra atual para pensar conceitos como solidariedade, exploração e justiça e o silenciamento das minorias - aprendizagens sobre as quais a Educação não pode se esquivar.

Compreendo, então, a importância da ousadia de criar, imaginar e ressignificar das crianças junto aos poetas e autores que me acompanharam nas reflexões desse trabalho e às crianças que vividamente compartilharam comigo seus sonhos de ser, no presente; para continuar tecendo suas interpretações e sonhos cidadãos, que expressem nas micropolíticas ações e discursos de (trans)formação em suas experiências na/com a cidade.

O que esse processo de pesquisa reafirmou em *minhas bibocas investigativas* é que pesquisar a cidade e com crianças constitui um caminho cheio de desvios, obstáculos, retornos, mas que avança, na minha compreensão, sobre a potência que os saberes infantis têm sobre a maneira que interrogamos o território. Embora *eu sonhe que* as questões que emergem da relação entre infâncias e cidade possam contribuir na formação de uma sociedade menos desigual, tenho também clareza que há muitas *bibocas* por nascer sob nossos pés e muitos caminhos investigativos a serem construídos com as crianças, não a partir de respostas, mas de outras/novas interrogações produzidas no encontro e reconhecimento com seus saberes, pelos quais compreendo a necessidade de continuar lançando à cidade perguntas, que constituem esses caminhos de pesquisa que envolvem as crianças e suas construções espaciais inscritas em um tempo. Tempo que, como o conhecimento, é dotado de transitoriedade, da condição de inacabamento humana, da própria ação das crianças no mundo em sua natalidade; pela qual criam inesgotáveis mundos. Mundos esses que ainda precisam ser interrogados.

REFERÊNCIAS

A janela da alma. Direção: Joao JARDIM e Walter CARVALHO. Intérpretes: José SARAMAGO, [S.l.]: Tambellini filmes e produções audiovisuais LTDA. 2001.

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009. Disponível em: <<https://epdf.pub/o-que-e-o-contemporaneo-e-outros-ensaios.html>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

AGAMBEN, G. Giorgio Agamben: “O estado de exceção se tornou norma”. **El País**, 30 abril 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/19/cultura/1461061660_628743.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

ALVES, R.; SOUSA, M. D. **Pinóquio às avessas**. Campinas: Versus, 2010.

ANDRADE, C. D. D. **De notícias e não notícias faz-se as crônicas**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-de-noticias-e-nao-noticias-faz-se-a-cronica-carlos-drummond-de-andrade-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

ANDRADE, C. D. D. **Alguma poesia**. [S.l.]: [s.n.], s/d. Disponível em: <<https://lelivros.love/book/baixar-livro-alguma-poesia-carlos-drummond-de-andrade-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

ANTUNES, A.; MIKLOS, P.; BRITTO, S. **Miséria**. [S.l.]: WEA, 1989.

ARENDT, H. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia de bolso, 1999. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-homens-em-tempos-sombrios-hannah-arendt-em-pdf-epub-e-mobi/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ARENDT, H. **A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. Cap. 5, p. 221-247. ISBN 978-85-273-0117-6.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, M.; SILVA, M. R. D. **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAKTHIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPEd n°5 - Trabalhos apresentados na 15ª reunião anual**, Porto Alegre, 1993. 187-216.

BARBIER, R. **Escuta sensível na formação dos profissionais de saúde**. Brasília: [s.n.], 2002. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. D. G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDOTTI, S. **Os saltimbancos**. Tradução de Chico Buarque. 10ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BARROS, M. D. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/iluminaturas de Martha Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, M. D. **Poesia completa Manoel de Barros**. São Paulo: Leya, 2013.

BATISTA, V. M. Questionar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; (ORG.), C. M. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 199-201.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas v. I)**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo (Obras escolhidas III)**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2009.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: [s.n.], 1988.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das crianças**. [S.l.]: [s.n.], 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n. 9394/96)**. Brasília, DF: [s.n.], 1996.

BRASIL. **Lei n. 10639/2003**. Brasília, DF: [s.n.], 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134669/ISSN2317-1707-2011-01-01-193-197.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

DIEGUEZ, F. O nada é quase tudo. **Super Interessante**, Outubro 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/tecnologia/o-nada-e-quase-tudo/>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

DORÉ, G. **Cruzada das crianças**. [S.l.]: [s.n.], 1832-1883. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/cruzada-das-criancas/>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

ESTADÃO, R. Trump confirma operação para deportar imigrantes ilegais. **Estadão**, jul. 2019. Disponível em: <<https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,trump-confirma-operacao-para-deportar-imigrantes-prevista-para-domingo,70002920560>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FARIA, A. L. G. D.; FINCO, D. (). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, F. **As "Trocinhas" do Bom Retiro**. Campinas: Faculdade de Educação Unicamp, v. 15, 2004. 229-250 p.

FERREIRA, M. “- Ela é nossa prisioneira!” - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção de permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, p. 151-182, jul./dez. 2010. ISSN 2. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

FETH, M.; BORATYNSKI, A. **O limpador de placas**. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <<https://asfiles.com/3sf9g>>. Acesso em: 14 maio 2017.

FREIRE, P. **Educadores de rua, uma abordagem crítica**: alternativa de atendimento aos meninos de rua. Bogotá: Unicef, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. [S.l.]: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <www.sabotagem.revolt.org>. Acesso em: 22 jun. 2017.

FREIRE, P. **A rua**. [S.l.]: [s.n.], s/d. Disponível em: <<https://www.pautaonline.com.br/blog/o-conceito-de-cidades-educadoras-em-bairros-brasileiros/2221>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FRIGOTTO, G. O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo. **RevistAleph**, Niterói, p. 13-30, Dezembro 2019. ISSN 33. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/40172/23142>>. Acesso em: 28 set. 2020.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 13-41.

GOTTLIEB, A. Prefácio. In: MULLER, F. **Infância em perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-12.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Caouste Gulbenkian, 2003.

GULLAR, F. **Melhores Poemas**. São Paulo: Global, 2012. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-melhores-poemas-ferreira-gullar-ferreira-gullar-em-pdf-e-pub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 27 set. 2020.

GUTTMANN, M. **Armando e o tempo**. São Paulo: Paulus, 2004.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: (ORG.), T. T. D. S. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

HEIDEGGER, M. **Que é metafísica? Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

IBGE, I. B. D. G. E. E. **Censo demográfico nacional**. Rio de Janeiro. 2010.

IBGE, I. B. D. G. E. E. **Censo nacional**. Rio de Janeiro. 2016.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JANER, J. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2016. Ilustração Rodi Núñez.

KAUFMANN, J.-C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

KRAMER, S. **Autoria e autorização**. Rio de Janeiro: Cadernos de Pesquisa, 2002. 41-59 p. ISBN 116. Disponível em: <<file:///L:/Documentos/Facults/Monografia/Textos/autoria%20e%20autoriza%C3%A7%C3%A3o%20-%20kramer.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

LARANGEIRA, C. **A questão democrática na Educação Infantil em São Gonçalo: uma perspectiva arendtiana**. Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). São Gonçalo. 2016.

LARANGEIRA, C. **Experiências na (trans)formação de uma professora-pesquisadora: investigando a relação de recém-chegados com o bairro Trindade**. Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). São Gonçalo. 2017.

LARANGEIRA, C. **Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo: compreendendo o bairro Trindade a partir do diálogo com as infâncias**. São Gonçalo: Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018a. Monografia.

LARANGEIRA, C. **O recém-chegado e o trapeiro: identidade e pertencimento como questões de (trans)formação da relação de infâncias com o território do bairro Trindade em São Gonçalo**. Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). São Gonçalo. 2018b.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LENNON, J. Beautiful boy. In: LENNON, J.; ONO, Y.; DOUGLAS, J. **Double Fantasy**. [S.l.]: [s.n.], 1980.

MARTINS, J. D. S. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Heucitec, 1993.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSERA, S. B. **História de uma linha**. 1^a. ed. São Paulo: Quatro Cantos, 2015. Ilustrações Silvia Amstalden.

MATTOS, C. L. G. D. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G. D.; CASTRO, P. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 40-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 14 set. 2019.

MAUSS, M. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 21, set./dec. 2010. ISSN 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000300014>. Acesso em: 22 out. 2019.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, p. 122-151, dezembro 2016. ISSN 32.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. [S.l.]: Global, 2014.

MICHAELIS. Cruzada. In: MICHAELIS **Dicionário da Língua Portuguesa**. [S.l.]: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cruzada/>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MICHAELIS. Marchar. In: MICHAELIS **Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa**. [S.l.]: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/marchar/>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MICHAELIS. Rumo. In: MICHAELIS **Dicionário da Língua Portuguesa**. [S.l.]: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/rumo/>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MST, M. D. T. S. T. Crianças unidas por um mundo feliz. **Revista das crianças Sem Terrinha: especial internacionalismo**, p. 6-11, Abril 2019.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Vila Real, n. IIª Série, p. 13-22, 2015. ISSN 3. Disponível em: <pages.ie.uminho.pt › inved › index.php › article › download>. Acesso em: jul 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PAMUK, O. **Istambul: memória e cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PASSEGI, M. D. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGI, M. D. C.; (ORG.), T. M. N. B. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PRADO, M. **Estamira**. Rio de Janeiro: RioFilmeZazen, 2004.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: (ORG.), F. M. **Infância em perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, São Paulo, 36, mai/ago 2010. 631-643. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como fenômeno social". **Pro-Posições**, Capinas, v. 22, p. 199-211, jan/abr 2011. ISSN 1 (64).

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RHODEN, C. **Tarja branca - a revolução que faltava**. [S.l.]: [s.n.], 2014.

ROCHA, R. **Novas duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz: à moda de Otávio Roth**. São Paulo: Salamandra, 2016.

RODRIGUES, A. et al. **Quem manda aqui? um livro sobre política para crianças**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. **Ciência e cultura**, p. 1466-1471, Dezembro 1976. ISSN 28. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SANTOS, B. D. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: <<https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/2020/04/19/cruel-pedagogia-do-virus-livro-em-pdf/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997. Disponível em: <<https://yadi.sk/i/DnPYVBwRqBipT>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SANTOS, M. **Território, globalização e fragmentação**. 4ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, M. In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (.). **Território, territórios**: ensaios sobre ordenamento territorial. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-21. Disponível em: <<https://yadi.sk/i/roETIHQss9j9x>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à uma consciência universal. São Paulo: Record, 2008.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SARMENTO, M. GERAÇÕES E ALTERIDADE: INTERROGAÇÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA. **Educ. Soc.**, Campinas, 26, Mai/Ago 2005. 361-378. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: CERISARA, M. J. S. E. B. **Crianças e Miúdos**. Porto: Edições ASA, 2003. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. E. G. M. C. S. D. (.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmiento-manuel-10.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SARTI, C. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A.; VITALE, M. **Família**: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: PUC, 2018.

SCHWOB, M. **A cruzada das crianças/ Vidas imaginárias**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Hedra, 2011.

TARJA branca - a revolução que faltava. Direção: Cacau RHODEN. [S.l.]: [s.n.]. 2014.

TAVARES, M. T. G. **Os Pequenos E A Cidade**: O Papel Da Escola Na Construção De Uma Alfabetização Cidadã. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003.

TAVARES, M. T. G. **A(s) infância(s) e a cidade**: investigando componentes territoriais de processos educativos de crianças na cidade de São Gonçalo. Projeto de iniciação científica. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

TAVARES, M. T. G.; LARANGEIRA, C. A experiência do ArtCreche em São Gonçalo: movimentos sociais e a formação política de mulheres na luta por creches. In: SANGENIS, L. F. C.; OLIVEIRA, E. F. R. D.; (ORG.), H. J. S. C. **Formação de professores par uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2018. p. 323-344.

TAVARES, M. T. G.; LARANGEIRA, C.; OLIVEIRA, E. A. D. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: leituras contemporâneas sobre pesquisa com crianças e a cidade. In: OLIVEIRA, A. L. D.; SILVA, C. A. D. **Metrópole e crise societária**. Rio de Janeiro: Contemporânea, 2019. p. 171-186.

TAVARES, M. T. G.; LARANGEIRA, C.; VERÍSSIMO, J. A INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADE: INVESTIGANDO COMPONENTES TERRITORIAIS QUE POSSIBILITAM E /OU CONSTRANGEM O ACESSO DOS RECÉM-CHEGADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO. In: NASCIMENTO, M. L.; GOBBI, M. A. (). **Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação**. São Paulo: FEUSP, 2017. p. 158-172. Disponível em: <http://grifars.ce.ufrn.br/wp-content/uploads/2018/03/Infâncias-América-Latina_e_book_pdf.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018. Textos originalmente apresentados no Seminário Internacional Infâncias Sul-Americanas: crianças nas cidades, políticas e participação.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 78-84, jan./mar. 1959. ISSN 73. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ccer.htm>>. Acesso em: 22 out. 2019.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Acadêmicos**, Rio de Janeiro, v. 35, p. 195-199, ja./mar. 1961. ISSN 81. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>>. Acesso em: 22 out. 2019.

TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 47, p. 246-253, abr./jun. 1967. ISSN 106. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm>>. Acesso em: 22 out. 2019.

TELLES, V. **Ilegalismos urbanos e a cidade**. São Paulo: Novos estudos - CEBRAP, 2009. ISBN 84. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000200009>. Acesso em: 15 jan. 2021.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala de classes subalternas. **Educação e Realidade**, p. 177-190, jul./dez. 1996. Disponível em: <<https://www.victorvincentvalla.com.br/wp-content/uploads/A-Crise-da-Interpreta%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-nossa.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

VALLA, V. V. Revendo o debate em torno da participação popular: ampliando sua concepção em uma nova conjuntura. In: BARATA, R. B.; BRICEÑO-LEÓN, R. E. **Doenças endêmicas: abordagens sociais, culturais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2000. p. 251-268.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VOGEL, A.; MELLO, M. A. D. S.; MOLLICA, O. **Quando a rua vira casa**: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro. Niterói: Eduff, 2017.

ZALUAR, A. **O condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.