



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – *CAMPUS SOBRAL*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

GEORGIA BEZERRA GOMES

NARRATIVAS DAS CRIANÇAS EM UM GRUPO DE CONVIVÊNCIA E
FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS EM SOBRAL: POSSIBILIDADES E
ENTRAVES ÀS CRIANÇAS COMO SUJEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E
POLÍTICAS PÚBLICAS

SOBRAL-CE

2024

GEORGIA BEZERRA GOMES

NARRATIVAS DAS CRIANÇAS EM UM GRUPO DE CONVIVÊNCIA E
FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS EM SOBRAL: POSSIBILIDADES E ENTRAVES
ÀS CRIANÇAS COMO SUJEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Dissertação de Mestrado apresentada à
Coordenação do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia e Políticas Públicas do Curso de
Psicologia da Universidade Federal do Ceará -
Campus Sobral, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Dra. Érica Atem G. de Araújo
Costa.

SOBRAL-CE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G614n Gomes, Georgia Bezerra.

Narrativas das crianças em um grupo de convivência e fortalecimento de vínculos em Sobral : possibilidades e entraves às crianças como sujeito das políticas públicas / Georgia Bezerra Gomes. – 2024. 86 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, Sobral, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa .

1. Infância. 2. Políticas públicas. 3. Sujeito de direitos. 4. Educação sobralense. 5. Assistência social. I. Título.

CDD 302.5

GEORGIA BEZERRA GOMES

NARRATIVAS DAS CRIANÇAS EM UM GRUPO DE CONVIVÊNCIA E
FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS EM SOBRAL: POSSIBILIDADES E ENTRAVES
ÀS CRIANÇAS COMO SUJEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Dissertação de Mestrado apresentada à
Coordenação do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia e Políticas Públicas do Curso de
Psicologia da Universidade Federal do Ceará -
Campus Sobral, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Dra. Érica Atem G. de Araújo
Costa.

Aprovada:

BANCA EXAMINADORA

Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa (Presidente)

Universidade Federal do Ceará (UFC) – Campus Fortaleza

Dra. Nara Maria Forte Diogo Rocha (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Ceará (UFC) – Campus Sobral

Dra. Eunice Andrade de Oliveira Menezes (Examinadora Externa)

Universidade Federal do CEARÁ (UFC) – Campus Fortaleza -Faculdade de Educação
(FACED)

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui, foi um longo e desafiador percurso e para que fosse possível, houve muitos encontros e desencontros na minha história, e nos meus encontros com as crianças em diferentes tempos, e por ter cruzado essa linha, sinto-me muito agradecida:

À **Deus**, por estar aqui e por seguir mesmo diante de períodos tão turbulentos.

À minha **Nenzinha**, minha mãe, meu grande amor que foi e sempre será minha maior inspiração e incentivadora. Gostaria muito de ter tido a oportunidade de dar essa alegria em vida para ela. Se eu levei adiante, foi por carregar as marcas de sua força e resiliência.

Ao meu **pai**, que mesmo não acompanhando minha trajetória estudantil, ao seu modo, vibra com as minhas conquistas.

À minha **Olívia**, minha filha, tão pequenina, que virou minha vida do avesso e diariamente tem me ensinado a amar e a lutar.

Ao meu branquelo, meu **Fernando Nardi**, meu amor, ele que esteve comigo me apoiando, incentivando e amparando em cada fase desde a seleção até o término. Sem a sua leveza e calma, não teria sido possível.

Aos meus irmãos, **Gervázio e Gervânia**, por sempre terem sido minha grande inspiração não só nos estudos, mas também no caráter.

Aos meus sobrinhos **Rafa, Mateus e João Gabriel** e sobrinhas **Letícia, Isabelle e Mellissa**, por me fazerem experimentar a infância de forma muito próxima e afetuosa.

Aos meus cunhados, **João Henrique e Georgiana**, por estarem sempre presentes em minha vida.

À minha querida orientadora, Profa. **Érica Atem**, pela inspiração, escuta, acolhimento e paciência durante todas as fases nesse processo. Obrigada por todas as provocações e deslocamentos. Só foi possível porque foi com ela.

Às queridas professoras, **Eunice Menezes e Nara Diogo**, por gentilmente terem contribuído com o meu trabalho. E pelas inspirações que ressoam de outros tempos e espaços e que foram fundamentais para o meu percurso investigativo e formativo. Obrigada por tudo!

Aos meus **professores** ao longo da vida, pelas construções e desconstruções que têm me permitido seguir apostando nos estudos.

Às crianças do grupo **Estação alegre**, que me permitiram focar sobre tantas coisas e me permitiram viver tantas experiências. Sinto saudades das nossas terças.

Ao grupo de estudos **CRIA URBANA** que me permitiu discussões riquíssimas sobre as infâncias e os contextos subalternos.

Aos **profissionais do CRAS** que acolheram de forma muito carinhosa a minha pesquisa.

Às **infâncias**, à **infância**, à **criança**, às **crianças** que em diferentes momentos me despertaram a vontade de escutar, saber, fazer e construir.

Aos tantos **amigos e amigas** que carregou no coração e também foram inspiração, escuta e colo nesse percurso, porém, não citarei nomes para não ser injusta.

Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.

O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.

Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.

Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
um mundo livre aos poemas.

Daquele ponto de vista:

Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.

Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.

Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.

Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.

Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
uma borboleta.

Ali até o meu fascínio era azul.

(Barros, 2000, p.59).

RESUMO

As concepções de infância e os lugares a ela destinados são históricos e socialmente produzidos em diferentes tempos e espaços. Nesse sentido, compreende-se as crianças como atores sociais, que produzem linguagem, cultura e que podem narrar e refletir acerca dos acontecimentos em sua vida. Embora reconhecidas pela legislação como sujeitos de direitos, por vezes, as crianças ainda ocupam um lugar de invisibilidade no que tange às políticas públicas que lhe são direcionadas. Desse modo, tem-se como objetivo neste estudo mapear narrativas das crianças como sujeitos das políticas públicas, a partir de um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), percebendo os atravessamentos das questões escolares. Especificamente, pretendeu-se debater processos de subjetivação das crianças vulnerabilizadas, diante do retorno a atividades presenciais no campo da assistência; visibilizar o ponto de vista das crianças acerca de suas experiências mobilizadas no grupo Estação alegre e atravessadas pelas vivências da escola; problematizar a potência da escuta como ponto de relação entre política pública e crianças como sujeitos e atores sociais. O referencial teórico-metodológico alinha-se às perspectivas da Psicologia Social e da Educação inspiradas nos pós-estruturalismo e nos estudos decoloniais, e seus atravessamentos ao campo dos novos estudos da infância. A construção do corpus utilizou-se de um estudo qualitativo, inspirado na pesquisa-intervenção cartográfica. Levando em consideração vínculos de ordem afetiva e a possibilidade de aproximação com as crianças, o percurso percorrido para a escuta e aproximação dos sujeitos utilizou-se de dois caminhos metodológicos, houve uma observação participante de um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de um Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) que atende crianças periféricas em Sobral e também foram realizadas oficinas temáticas com essas crianças, em sua grande maioria, alunos do ensino fundamental-anos iniciais, vinculadas a esse serviço. Os encontros aconteceram na Estação da Juventude, tendo alguns deles também no referido CRAS. As cenas analisadoras possibilitaram reflexões acerca das políticas de assistência que se destinam às crianças periféricas, considerando a invisibilidade no que se refere à participação das crianças na construção das políticas que lhe são destinadas, considerando suas experiências, afetos, movimentos e desejos. Assim como foi possível ver o SCFV como um espaço potente de vínculos e interações que pode possibilitar que as crianças narrem outros mundos.

Palavras-chave: infância; políticas públicas; sujeito de direitos; educação sobralense; assistência social.

ABSTRACT

The conceptions of childhood and the spaces designated for it are historically and socially produced across different times and spaces. In this context, children are perceived as social actors, who generate language, culture and have the ability to narrate and reflect on events in their lives. Although acknowledged by legislation as subjects of rights, children still, at times, find themselves in a position of invisibility concerning public policies targeted at them. Therefore, the objective of this study is to map children's narratives as subjects of public policies, based on a Coexistence and Bond Strengthening Service (SCFV), understanding the intersections with school issues. Specifically, the goal was to discuss the subjectivation processes of vulnerable children, considering the return to face-to-face activities in the field of assistance; to make visible the children's perspectives regarding their experiences mobilized in the Estação Alegre group and influenced by their school experiences; to problematize the power of listening as a point of connection between public policy and children as subjects and social actors. The theoretical-methodological framework aligns with the perspectives of Social Psychology and Education inspired by post-structuralism and decolonial studies, and their intersections in the field of new childhood studies. The construction of the corpus used a qualitative study, inspired by cartographic intervention research. Taking into account bonds of an affective nature and the possibility of getting closer to children, the path taken to listen and approach the subjects involved two methodological paths. There was participant observation of a Coexistence and Bond Strengthening Service at a Reference Center for Social Assistance (CRAS) that serves peripheral children in Sobral, and thematic workshops were also conducted with these children, the majority of whom were elementary school students in the early years, linked to this service. The meetings took place at Estação da Juventude (Youth Station), with some of them also occurring at the aforementioned CRAS. The analyzing scenes facilitated reflections on assistance policies directed at peripheral children, considering the invisibility regarding children's participation in the construction of policies aimed at them, taking into account their experiences, affections, movements, and desires. It was also possible to see the SCFV as a powerful space for bonds and interactions that can enable children to narrate other worlds.

Keywords: childhood; public policy; subject of rights; sobralense education; social assistance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Entrada da Estação da Juventude.....	30
Figura 2-	Lateral da Estação da Juventude.....	36
Figura 3-	Vista da escada da Estação.....	36
Figura 4-	Praça da estação da Juventude.....	37
Figura 5-	Construção do jornal.....	45
Figura 6-	Jornais das crianças.....	45
Figura 7-	Apreciação das fotos.....	46
Figura 8-	O que tem na minha escola?	47
Figura 9-	Quando as crianças criam.....	47
Figura 10-	Jornal do Kevê.....	53
Figura 11-	Atividade Correio da Vida.....	54
Figura 12-	Na minha escola tem quadra.....	62
Figura 13-	A escola vista por uma criança.....	63

LISTA DE SIGLAS

CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DDC	Declaração dos Direitos da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNBEM	Política do Bem-Estar do Menor
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SAM	Serviço de Assistência do Menor
SEDHAS	Secretaria dos Direitos Humanos e da Assistência Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	PERGUNTAS QUE NÃO NASCERAM HOJE: SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	11
2	INTERPELANDO AS INFÂNCIAS.....	17
2.1	Infância como categoria social, genealógica e micropolítica.....	17
2.2	As infâncias e as políticas públicas.....	20
2.3	No centro do debate: as crianças periféricas.....	24
3	A CHEGADA NA ESTAÇÃO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DE INSPIRAÇÃO CARTOGRÁFICA.....	27
3.1	A escuta das crianças como horizonte ético-político da pesquisa.....	28
3.2	Grupo Estação Alegre e o encontro com a pesquisadora.....	34
3.3	Os ditos das crianças e o processo de criação das oficinas como dispositivo metodológico.....	41
4	ANÁLISE DOS ACHADOS.....	49
4.1	O que as crianças pautaram - entre o prescritivo da política e o que elas queriam narrar.....	50
4.2	Pertencer ao grupo e seus efeitos.....	55
4.3	A escola como espaço formador ou deformador?	61
5	E POR FALAR EM DESPEDIDAS.....	65
	REFERÊNCIAS.....	70
	ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO.....	80
	ANEXO B- TERMO DE ASSENTIMENTO.....	81
	ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	83

1 PERGUNTAS QUE NÃO NASCERAM HOJE: SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Para iniciar este escrito, aproveito para narrar um pouco das minhas experiências erguidas ao longo dos últimos anos, como articuladora de projetos escolares, extensionista na pediatria de um hospital, psicóloga escolar, clínica, docente universitária, pesquisadora, tia e agora mãe da Olívia. Experiências essas compartilhadas com bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada no município de Sobral-CE.

Meu interesse pelos estudos das infâncias, aqui entendidas no plural, por considerar os vários modos de ser criança (Cohn, 2009; Valença, 2017), antecede à construção dessa pesquisa. Não ousarei aqui tecer cronologicamente cada um desses percursos, mas sim as aproximações e deslocamentos dos meus diversos (des)encontros com as infâncias que me permitiram construir o campo de problematização desta pesquisa que se volta para as narrativas de crianças, enquanto sujeitos das políticas públicas, sobre suas experiências cotidianas a partir de dispositivos da política de assistência.

No ano de 2010, iniciei minha atuação na Liga de Psicologia Hospitalar (LIPHS)¹, na pediatria do hospital Santa Casa de Misericórdia de Sobral. Revisitando memórias afetivas da minha experiência, percebo que algo me toca, afeta (Bondía, 2002) e ressoou no meu encontro com um ideal de criança naturalizado por especialistas e familiares naquele dispositivo de saúde. Consigo rememorar as diversas vezes em que fui convocada a ocupar o lugar da escuta do sofrimento das crianças e suas famílias. Tais convocações, na maioria das vezes, eram enlaçadas em discursos normatizadores, legitimados por uma posição de autoridade, amparada no saber científico que dita às crianças como elas devem ser e o que devem fazer. A cada vez que eu recebia algumas demandas, como por exemplo, da necessidade de conversar com uma criança porque ela não queria brincar ou aderir a algum tratamento, fui entendendo aos poucos que me via diante de uma perspectiva adultocêntrica e binária da relação adulto/criança, que se apossa da infância nos diferentes espaços que ocupam e/ou se ocupam dela, sendo estas, alvos da tecnologia do poder (Bujes, 2005) e que muitas vezes não nos permitem ver as linhas de forças que a atravessam. Afinal, teria uma

¹ A Liga de Psicologia Hospitalar de Sobral (LIPHS) era coordenada pela profa. Dra. Camilla Araújo Lopes Vieira, o projeto tinha como objetivos formar estudantes de psicologia no conhecimento científico em psicologia hospitalar a partir de grupos de estudo e de caso e a criação de espaços de escuta psicológica no hospital.

criança o direito de escolher não brincar naquele espaço sem ser interpelada como alguém que precisa da intervenção de um “especialista”?

Pensando a partir da lógica dos direitos da criança, a Convenção de Direitos da Criança (CDC) em 1989, torna-se um marco importante, pois reconhece os direitos civis e políticos da criança à participação individual e coletiva, concedendo assim, à criança o direito de expressar suas opiniões de forma livre e o direito de ser ouvida nos processos judiciais. Movimenta-se, portanto, a criança de um lugar de proteção, fragilidade e do vir a ser, para a possibilidade de narrar outros mundos, ocupar outros lugares. Essa concepção surge, consequentemente, a partir de um longo processo histórico em que se passa a reconhecer a infância como uma categoria social, diferenciando-a, desta forma, dos adultos.

Para Kramer (2007), o “sentimento de infância” com o advento do capitalismo, ganha força no âmbito social e na educação, nesse sentido, a criança passa a ser alvo de muitas áreas e estudos, dentre elas, a psicologia. Importante destacar que esse “sentimento de infância” não significa que se criou uma sensibilidade às infâncias, mas sim que há uma diferenciação entre essas duas experiências sociais, da criança e do adulto. Dessa forma, as questões que envolvem o direito das crianças e a minoridade devem ser entendidas a partir da construção desse “sentimento” e de uma concepção de infância (Cohn, 2005, p. 22).

Todavia, existem querelas em torno desse debate contemporâneo, diante das tensões e ambiguidades da própria CDC (Trevisan, 2020) entre a criança ter competência e maturidade para as decisões, já que algumas noções de infância a concebem como uma idade frágil, que não tem competência e é apolítica (Sarmiento; Marchi, 2008). Tais discursos muitas vezes aparecem nas visões da infância nos mais diversos espaços. Abre-se aqui, uma outra questão que me mobilizou e continua a me mobilizar na construção desta pesquisa, há espaços em que as diferenciações entre adultos e crianças dialogam?

Uma das minhas experiências na rede pública foi como professora agente de leitura – contadora de histórias, essa função era parte do Programa Jornada Ampliada². A partir dessa vivência, propus-me a refletir acerca das práticas lúdicas (aqui me refiro às contações) que me pareceram muitas vezes impregnadas de desejos e conceitos dos adultos que chegam à criança de forma unilateral. Como por exemplo, no caso da escolha dos livros, já que nós escolhíamos as histórias, as atividades a serem feitas. As crianças entravam como

² O Projeto Jornada Ampliada Escola Viva era desenvolvido em escolas municipais em Sobral, tendo como público-alvo crianças de quatro a dez anos, buscando reforçar os valores de cidadania a partir de atividades no contraturno escolar que envolviam diferentes áreas como contação de histórias, arte, dança, canto, capoeira. Fonte: <https://www.sobral.ce.gov.br>.

“participantes” de propostas já montadas pelos adultos que faziam parte do projeto, havia ali um plano a ser executado. Teríamos uma proposta construída para, e por que não com as crianças?

As considerações de Viégas (2010) sobre a escuta de alunos aponta que esses momentos pouco acontecem no campo da educação, destacando que essa escuta tem impactos diretos no que tange à construção de políticas públicas. Nessa direção, Santos (2010) destaca a preciosidade das informações que as crianças podem revelar acerca das relações construídas nos contextos escolares. Passeguí *et al.* (2014) em seu texto “Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica” enfatizam o esforço que as crianças fazem para verbalizarem sobre o que sentem, desejam ou não, sendo assim possível acessar os significados que constroem a partir de suas experiências nas brincadeiras e no cotidiano escolar. A partir da tessitura de experiências, as crianças vão ampliando suas visões de mundo ao passo que também vão se situando na coletividade, revelando assim, uma potencialidade em suas narrativas. Entretanto, ainda são poucos os trabalhos que legitimam as formas de ver e representar as perspectivas trazidas pelas crianças.

Compreende-se, portanto, a importância de que os dispositivos endereçados a essa categoria geracional sejam construídos considerando a criança como um sujeito, que reflete ao narrar suas experiências, que constrói, sente, faz, se apropria e produz cultura. Ademais, as vozes das crianças são elementos importantes para a construção e problematização sobre as políticas públicas que devem considerar não apenas a faixa etária, mas também os marcadores de gênero, classe social, raça e etnia (Rocha, 2008).

Retornando para os meus (des)encontros com as infâncias, o olhar de especialista, no caso psicóloga escolar, também me foi destinado, enquanto alguém que poderia dizer e resolver as mais diversas situações que envolvem uma criança no contexto escolar. O estar entre as crianças no parquinho, na sala de aula, nos eventos escolares, nas contações de histórias, nos atendimentos individualizados, causava-me familiaridade e estranhamento na mesma proporção. E mais uma vez, eu me via frente a frente com uma prática adultocêntrica. A partir desse paradoxo, algumas interrogações sobre que momentos são destinados à construção, ao diálogo, às negociações, às escolhas pelas crianças, faziam-se presente em detrimento do saber ditado pelos adultos.

Em continuidade as minhas aproximações com a infância, pude experimentar também na condição de mestranda em Psicologia e Políticas Públicas, o encontro com crianças no SCFV, vinculado ao CRAS num território periférico em Sobral que falarei mais

adiante. Ocupar esse lugar me permitiu alinhar vários acontecimentos ao longo do período em que pude encontrar as crianças semanalmente. Foi possível revisitar minha concepção de infância ao entrar em contato com os acontecimentos, com as indagações, observando suas formas de agir e ocupar os espaços, e compreendendo os impactos que os territórios periféricos exercem em suas vidas. Assim como me aproximar de uma política pública voltada para a infância, no caso o SCFV.

No que se refere ao SCFV, é importante destacar que com o II Plano Decenal da Assistência Social (2016/2026), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) pretende atender de forma diferenciada e inovadora crianças, adolescentes e jovens que morem em territórios com índices de pobreza e violência. Nesse sentido, prevê-se um trabalho social e preventivo com as crianças e adolescentes com apoio individual, familiar e coletivo, que valorize as potencialidades dos territórios, de forma a contribuir com projetos futuros, com a redução de homicídios de jovens negros, com o fortalecimento de vínculo e a permanência na escola, o acesso à qualificação profissional, sendo também uma estratégia de fortalecimento ao enfrentamento do trabalho infantil e das violências sofridas por crianças e adolescentes.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o SCFV precisa ser ofertado em todos os CRAS, sendo divididos em grupos organizados a partir dos ciclos de vida dos sujeitos participantes, sendo mediados por uma educadora social e com atividades regulares e planejadas (MDS, 2016, 2017a, 2017b; Eichherr; Cruz, 2022). Em Sobral, de acordo com o art. 31 da Lei Municipal 2.179/2021³, a Secretaria dos Direitos Humanos e da Assistência Social (SEDHAS) deve promover e estabelecer políticas públicas municipais de direitos humanos e desenvolvimento social, orientadas pelas diretrizes do SUAS. Atualmente, existem em Sobral seis CRAS, que se subdividem na sede e no distrito. O SCFV que me aproximei está vinculado a um CRAS que atende quatro bairros sobralenses e suas adjacências. No período da pandemia, ele foi interrompido, tendo retornado as atividades presenciais e coletivas em 2022.

Hillesheim e Cruz (2008) nos alertam que os SCFV estão inseridos em áreas vistas muitas vezes com problemáticas econômicas e políticas, e nesse sentido, há uma tentativa de controle por parte do poder público, não à toa, as atividades são pensadas em caráter preventivo na tentativa de cuidar do futuro desses sujeitos. Ademais, muitas dessas áreas são carregadas de preconceitos e estereótipos que acabam por criminalizar e desqualificar os sujeitos que vivem nesses lugares (Hüning; Cabral; Ribeiro, 2018). Eichherr e

³ Fonte: <https://sedhas.sobral.ce.gov.br>.

Cruz (2022) realçam a importância da criação de um espaço sensível e atento às singularidades dos sujeitos que não coincida com práticas que invisibilizam as experiências das crianças objetificando-as, mas que sobretudo esses espaços possam ouvir suas problematizações e perspectivas, numa micropolítica que faça frente a modelos neoliberais e coloniais de controle às infâncias. As autoras destacam ainda os diversos desmontes orçamentários e estruturais no campo da assistência desde o golpe de 2016 e tendo continuado no antigo (des)governo de Jair Bolsonaro que também precisam ser levados em consideração ao analisarmos os impactos no funcionamento dessas políticas.

Em um de meus encontros com as crianças, ao terminar a atividade do grupo, como de costume, chamei um táxi, ao chegar ao meu destino final, o motorista disse: “você se sente segura ao andar ali?” [...] Diante daquela pergunta, muitas reflexões foram ganhando forma. Eu não posso dizer que ao longo dos meses em que lá estive não senti receio em algumas vezes adentrar aquele contexto periférico, tão atravessado por dinâmicas de violência, mas ao mesmo tempo, reduzi-lo a isso, é muito violento. As marcas da violência e criminalidade nesses territórios não devem ser vistas como aspectos definidores e anuladores das potencialidades das distintas infâncias que ali se cruzam. As crianças que vivem na periferia não devem ser aquelas que devemos temer (Coimbra; Nascimento, 2008).

Aproximar-me da política de assistência social me desterritorializou ao cruzar linhas simbólicas que forjei enquanto pesquisadora branca que reconhece sua condição de privilégio, são tantos os atravessamentos, que ao encontrar as crianças, ladearam-me. Chegar, estar COM, ouvir, participar, acompanhar o cotidiano das crianças, das trabalhadoras no SCFV produziram ressonâncias nos meus (des)encontros com as infâncias. Os registros, os acontecimentos me fizeram pensar nas (de)formações no qual, muitas vezes, as crianças estão expostas, especialmente em contextos marcados pelas mais diversas vulnerabilidades sociais.

Essas reflexões me possibilitaram enxergar a infância para além das malhas discursivas que enlaçam o tensionamento entre inocência, fragilidade, despreparo e preparação. Foi possível deslocar a criança de um lugar familiar e naturalizado para o lugar da experimentação, que muitas vezes subverte a lógica estabelecida pelos adultos e, mais especificamente, as políticas públicas. Em paralelo, também foi possível que eu me deslocasse dos diversos lugares que a mim foram destinados, para continuar minha pesquisa inspirada numa perspectiva com as crianças. Os ecos, os efeitos, as reminiscências desses lugares em que estive/estou provocaram o problema desta pesquisa: como as narrativas das crianças sobre

suas experiências cotidianas articulam-se ao seu reconhecimento como sujeito das políticas públicas, especificamente a partir de dispositivos da política de assistência?

Desta forma, estabeleci como objetivo geral deste estudo mapear narrativas das crianças como sujeitos das políticas públicas, a partir de um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), percebendo os atravessamentos das questões escolares.

De modo específico, o estudo busca:

- a) debater processos de subjetivação das crianças vulnerabilizadas, diante do retorno a atividades presenciais no campo da Assistência;
- b) visibilizar o ponto de vista das crianças acerca de suas experiências mobilizadas no grupo Estação alegre e atravessadas pelas vivências da escola;
- c) problematizar a potência da escuta com ponto de relação entre política pública e crianças como sujeitos e atores sociais.

2 INTERPELANDO AS INFÂNCIAS

Neste capítulo, traço algumas considerações teóricas e reflexivas sobre as infâncias enquanto categoria social. Inspirei-me em autores que dialogam com as crianças, com as periferias, invisibilidades e modos de subjetivação. E Consequentemente, com as políticas públicas de educação e assistência que fazem fronteira com o meu objeto de pesquisa. Não se trata de um “estado de arte” dessas categorias conceituais, mas sobretudo de um passeio teórico que anuncia a trajetória conceitual e reflexiva adotada.

2.1 Infância como categoria social, genealógica e micropolítica

As concepções de infância e os lugares a ela destinados se constituem como uma construção histórica em diferentes tempos e espaços, entrelaçadas às práticas culturais de cada sociedade (Kuhlmann Júnior; Fernandes, 2012; Kuhn Júnior; Melo, 2020; Gondra, 2002; Castro, 2002b). A invenção discursiva da infância também se relaciona com práticas de regulação e controle que tendem a estabelecer padrões e etapas, determinando modos de viver a infância (Bujes, 2000) que acabam por afetar os modos de se olhar para essa categoria geracional em todos os aspectos, inclusive na construção de políticas públicas.

É importante lembrar que, durante o Período Colonial do Brasil, houve uma diferença no tratamento dado às crianças descendentes de europeus das de outra etnia. As crianças que possuíam vínculos com os nobres eram poupadas do trabalho infantil e da prostituição, ao passo que as demais eram expostas a diversas condições de sobrevivência vulneráveis (Castro, 2013). Tais condições ainda permanecem as mesmas para muitas crianças brasileiras, especialmente as negras, pobres e periféricas.

As escolas que foram implementadas por colonizadores assumiram perspectivas eurocêntricas que desconsideravam saberes indígenas e africanos. Temos, hoje, a manutenção da colonialidade desses povos, por meio da invisibilidade epistêmica. Nessa direção, a perspectiva decolonial me ajudou a pensar nas perspectivas adultocêntricas que produziram conhecimento acerca das infâncias. A própria psicologia lança suas bases em perspectivas eurocêntricas que idealizam o sujeito branco como se fosse universal. Nesse sentido, ressaltamos a importância de tomar um certo distanciamento de premissas que produzem um conhecimento condicionado a uma única concepção e história (Santos; Carneiro, 2021). Ademais, considerando que as experiências das crianças acontecem de forma diferente nos

lugares, não podemos apartar a criança da condição sociocultural em que ela está inserida (Cohn, 2005). É importante destacar a produção desigual das infâncias brasileiras, compreendendo que as crianças, interlocutoras desta pesquisa, estiveram e estão sujeitas à influência de determinantes sociopolíticos. Dessa forma, nosso ponto de partida é que a infância não existiu sempre e nem da mesma maneira: além de ter sido inventada, costuma ser negligenciada, violada e agenciada.

Os estudos de Ariès (1981) mostram os diferentes sentidos que a noção de “criança” adquiriu desde a Idade Média. Até então, era vista como um adulto em tamanho menor. Somente a partir do século XIX, construiu-se a percepção de que a infância era responsabilidade de instituições como o Estado, família, igreja, além de saberes como o da medicina (Müller, 2007). É importante destacar a presença de uma perspectiva eurocentrada da infância neste contexto, estreitamente ligada a uma concepção de educação e família nuclear burguesa e cristã. Essa perspectiva institui e perpetua discursos hegemônicos, que ignoram a diversidade de experiências existentes no Brasil. Em meados do século XX, a infância vista como uma categoria social, desloca-se, portanto, da posição subalterna em relação aos adultos. Tem-se então a legitimação da infância a partir de diferentes documentos legais que buscam regulamentar e padronizar a vida das crianças (Sarmiento; Marchi, 2008). Abordar a infância como uma categoria social, implica-nos reconhecer que as crianças são produzidas numa determinada construção histórica e constituídas nas práticas culturais atravessadas por complexas relações de poder (Hillesheim; Guareschi, 2007).

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (Kramer, 2007, p. 15).

A partir dos estudos da Sociologia da infância, problematizou-se o entendimento de que infância seria um vir a ser, composta por um sujeito não falante, que não constrói conhecimento sobre o mundo, reduzida a apenas um período de adaptação ou à preparação para a vida adulta (Sarmiento, 2005). Ademais, Sirota (2001) afirma que é justamente por não se compreender a infância sob essa perspectiva da passividade que se iniciam os estudos dessa área, o que fez emergir novos discursos e concepções teóricas que levam em consideração as

relações intra e intergeracionais e a cultura. Visões essas que colocam a criança como um agente social que é ativo, criativo, que produz uma cultura exclusiva, contribuindo assim para a “produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p. 15). Uma vez que produzem culturas, as crianças se afetam e afetam a sociedade. Como disse Jorge Larrosa (2001), a criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento.

Tais concepções desalojam a ideia de que as crianças são universais, únicas, puras e ingênuas. Concebem-nas como desafiadoras, pensantes, problematizadoras, provocativas e reivindicadoras de seus desejos. Muitas das significações que temos da infância nos impedem de pensar criticamente sobre os discursos generalistas legitimados em torno do que é infantil, o que tem nos impedido de pensar nas muitas infâncias, nos muitos Brasis-infantis que estão sendo produzidos ao longo dos séculos (Dornelles, 2008).

Na modernidade, lugares específicos entre espaços públicos e privados foram criados e configuram-se como espaços de diferenciação das categorias sociais e das identidades desses sujeitos. Todavia, manteve-se a visão da infância pela ótica da falta, da incompletude em relação ao adulto. Kohan (2007) nos inspira a pensar a infância não como uma etapa a ser vivida, mas como uma condição de experiência que não deve ser reduzida às questões cronológicas. Nesse sentido, o autor nos alerta que a infância deve ser vista “[...] a partir do que ela tem, e não que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade” (Kohan, 2007, p. 101).

...a infância é submetida a diferentes mecanismos de enumeração, esquadramento, observações, registros, classificações, pesquisas, saberes, os quais dissolvem sua alteridade, sendo o outro reduzido à mesma escala que o mesmo, ocupando o último nível dessa escala – daí a noção de menoridade. A alteridade infantil não vem, portanto, confrontar, sacudir ou desacomodar o adulto, mas é assimilada em uma relação de diferença, ou seja, de assimetria e desigualdade (Hilleshein; Guareschi, 2007).

Para Sarmento e Cerisara (2004), as infâncias foram e ainda são vistas a partir da negatividade, não tendo, portanto, sua existência reconhecida. Essa invisibilidade vem sendo sustentada pela naturalização dos dispositivos e práticas que legitimam as diferenças etárias (Costa, 2015), em que os adultos mantêm as crianças fora do campo de constituição discursiva da sociedade, formulando uma concepção modelar da infância inserida no processo de escolarização da modernidade (Castro, 1999) em que marcadores de classe, gênero, raça e geração criam e legitimam as desigualdades (Santiago, 2020).

2.2 As infâncias e as políticas públicas

Discutir o campo das políticas públicas direcionadas à infância é retomar um longo caminho com diferentes perspectivas na forma como se olhou, pensou e demarcou essa categoria. É preciso considerar as tensões, as prioridades, as invisibilidades, a participação, especialmente das crianças pobres, na construção das políticas públicas de assistência, educação e saúde muitas vezes ancoradas em normativas nacionais e internacionais.

No Brasil, houve uma grande institucionalização das crianças e dos adolescentes pelo Estado, desde o século XX. Destaco, inicialmente, o primeiro Código de Menores de 1927, que nomeava como “menores” as crianças e adolescentes com menos de 18 anos que haviam sido abandonados ou cometido algum ato infracional. Em 1941, foram instituídos o Serviço de Assistência do Menor (SAM) e os reformatórios, com o objetivo de corrigir os “defeitos” e recuperar esses sujeitos, reintegrando-os a partir de medidas disciplinares e repressivas (Cruz; Hillesheim; Guareschi, 2005) em um contexto de favorecimento, a política de bem-estar preocupada com a ordem social do modelo vigente (Scheinvar, 2009).

Posteriormente, em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Declaração dos Direitos da Criança (DDC), estabelecendo princípios de proteção integral para crianças e adolescentes. Após a extinção do SAM, a Lei Federal 4.513 de 01 de dezembro de 1964 criou a Política do Bem-Estar do Menor (PNBEM) que implementou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), reconhecida como a entidade que protegia os menores e que teve o trabalho de transformar a legislação do Código de Menores, que até então considerava que essas crianças e adolescentes eram doentes e precisavam de tratamento. A FUNABEM passou a sofrer muitas críticas, sendo considerada uma instituição que favorecia a produção de menores abandonados (Fernandes; Costa, 2021; Scheinvar, 2009).

Na década de 70, a institucionalização dos menores começa a virar objeto de preocupação, o que resultou na criação do Ano Internacional da Criança em 1976. Em seguida, no ano de 1978, houve a primeira proposta da CDC em uma reunião da ONU, embora ainda não tenha sido aceita, concretizando-se somente em 1989. Nesse período, aqui no Brasil, ainda eram fortes as iniciativas de institucionalização das crianças e dos adolescentes, tendo grandes investimentos na FUNABEM que, embora tenha sido pensada com um discurso pedagógico, uniu-se a práticas corretivas e de tutela aos “potencialmente criminosos” (Scheinvar, 2009). Com a crise política e econômica que se instaurou no país, a FUNABEM passou a sofrer algumas alterações e depois foi substituída pela Fundação Centro

Brasileiro para a Infância e Adolescência⁴ (FCBIA) objetivando fazer a normatização e a coordenação da política de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Assim, a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988) surgiram outros dispositivos legais, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵, documento em que foi abolido o termo “menor” e se configura como um marco importante para a percepção da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos, contribuindo para o campo das políticas públicas a partir da criação de conselhos dos direitos das crianças e dos adolescentes, assim como por meio de órgãos deliberativos, promovendo a elaboração, deliberação e controle das políticas destinadas à infância (Brasil, 1990).

Embora reconheça-se a importância do ECA e os desdobramentos positivos desde a sua construção no que refere às infâncias, algumas pesquisadoras, como Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005) e Scheinvar (2009), levantam críticas. Elas argumentam que o ECA adota uma abordagem compensatória que acaba por categorizar crianças e adolescentes pobres como carentes, vulneráveis e em situação de risco. Essa visão, segundo as pesquisadoras, reflete uma tendência de normatização baseada nos modelos hegemônicos estabelecidos pelo liberalismo. Essa perspectiva normativa pode ser problemática, pois uniformiza infâncias que são intrinsecamente diversas, desconsiderando as particularidades e contextos únicos nos quais essas crianças e adolescentes estão inseridos. Dessa forma, a crítica aponta para a necessidade de reconhecimento das diversidades de experiências infantis e adolescentes, evitando generalizações que possam reforçar estigmas e desigualdades. Segundo Fajardo (2002), apesar de expressar os direitos das crianças e dos adolescentes no âmbito sociocultural e econômico, o ECA não demonstrou como garantir que, de fato, esses sujeitos tenham seus direitos assegurados. Ademais, Scheinvar (2009) assinala que:

Assim, tanto a Constituição Federal “cidadã” como a legislação complementar que esta cria - O ECA- são a encarnação de um “dever ser” que se propõe universal, mas que é sempre um “dever ser” em um espaço- tempo determinado, com conteúdos concretos. As legislações são projetos políticos que se tornam hegemônicos conjuntamente, em um debate com muitos outros, num jogo em que a legalidade expressa uma forma de soberania que pode ser transformada de acordo com os interesses em disputa, por ser o espaço da legalidade um espaço de guerra (Scheinvar, 2009, p. 71).

Nessa direção, na visão de Estela Scheinvar (2009) no livro “O feitiço da política pública”, faz-se necessário atentar-se às relações de poder operadas em torno da criação do

⁴ A FCBIA foi extinta pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no ano de 1995.

⁵ O ECA foi instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

ECA. Construído a partir de uma legislação anterior, que era o Código de Menores, o referido estatuto configura-se como um instrumento que reproduz discursos hegemônicos, com princípios do pensamento liberal. Segundo a autora, o ECA acaba por instituir premissas absolutas e coerções, que operam regulações entre “bem e mal”, “certo e errado” e acabam por produzir discursos e verdades, constituindo assim novas subjetividades hegemônicas em um determinado contexto histórico.

Compreendo a noção de subjetividade a partir de Félix Guattari (2000, p.19), a saber: “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”. É, portanto, um processo que se produz constantemente, não como algo fixo ou estático, mas como um campo de forças em constante transformação, influenciado por distintos fatores. Em vista disso, têm-se os processos de subjetivação como modos de ser sujeito, que ocorrem pelo registro singular do indivíduo a partir do encontro com o outro, com os acontecimentos, com as instituições e tudo aquilo que nos rodeia, sendo esta uma produção variável, em que vários componentes estão envolvidos e na qual é imprescindível levar em consideração o caráter político e as relações de poder conectadas (Tedesco, 2006).

Assim como as infâncias, a noção de direitos humanos também se relaciona com o tempo e o espaço, sendo, portanto, uma construção social. Interessa-nos pensar na noção de crianças, enquanto sujeitos de direitos, a partir da noção da CDC, mas também de compreender que o fato dos direitos das crianças terem sido outorgados, não garante que a visibilidade e o lugar de fala desses sujeitos sejam legitimados. Essa outorga é importante, mas é preciso que outras relações e vínculos com as crianças sejam estabelecidos, outras inserções nos espaços públicos, além do lugar de consumo e de discursos que apenas dizem que elas são “portadoras” de direitos (Castro, 2007). Importa-nos, sobretudo, pensar nos efeitos da articulação da escuta de crianças, enquanto sujeito de direitos, com a construção de políticas públicas a partir da participação delas no SCFV. Nesse sentido, escutar as crianças se configura como um ato ético e, ao mesmo tempo, político.

Com Lúcia Rabello Castro, a partir de uma entrevista realizada em 2021, encorajei-me a pensar sobre o termo “político” com as crianças, para além de uma perspectiva que se atrela ao Estado ou ao institucionalizado. Sigo sua pista para pensar política como uma transformação de situações opressoras “uma ação que tem a ver com possibilidades desses sujeitos contestarem, problematizarem, agirem, dentro de situações que eles julgam ser de

opressão e dominação” (Santos; Carneiro, 2021, p. 214). Dessa forma, quando se trata de política com crianças, esse terreno ainda é muito escorregadio, já que elas são inseridas dentro de uma menoridade política que as impede de se expressarem, sendo os adultos os seus representantes. Logo, historicamente, as crianças são colocadas fora do campo político, vistas como incapazes, sendo representadas pelos adultos. Em razão disso, por não terem maioria política, mesmo que os adultos não sejam fiéis às reais necessidades e anseios das crianças, elas não têm como se impor, uma vez que nos espaços públicos não existem dispositivos que possam ser acionados quando um adulto diz algo que não seja verdade a respeito das crianças.

Nessa direção, em diversos aspectos de sua vida, a voz das crianças é agenciada pelos adultos, os quais detêm o poder de interpretar o que elas desejam, o que devem fazer e como devem ser protegidas e cuidadas (Castro, 2007). Pensando em torno da participação política das crianças, nota-se que ainda apresentam uma certa invisibilidade e, muitas vezes, são excluídas dos processos de decisão da sua própria vida e da vida coletiva, tendo seus direitos pouco reconhecidos, embora sejam o grupo geracional mais afetado pela desigualdade social e pela carência de políticas públicas (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2007).

Considero que a participação não se relaciona apenas com acolher as crianças ou incluir seus desejos e interesses, mas de pensar no “plano comum de afetações, que exige não só o envolvimento formal dos sujeitos que participam, mas um exercício conjunto de acolhimento dos afectos que surgem no encontro com o outro” (Almeida; Costa, 2021, p. 4). Disso, depreendo a importância de ouvir as crianças para que, assim, possamos conceber, operar, construir e repensar saberes, a partir das significações que elas próprias constroem. Considerando os estudos de Passeggi *et al.* (2014), posso afirmar que os estudos que compreendem a criança na sua inteireza de pensamento, movimento e ação são recentes. Além disso:

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 25).

As pesquisas com crianças e, também, aquelas que se debruçam sobre os efeitos dessa escuta têm sido uma pista importante para pensarmos como construir políticas que levem em consideração os seus atores e desconstruam pressupostos ancorados apenas em princípios protecionistas (Trevisan, 2020) e na lógica demarcatória, desenvolvimentista e

normatizadora por parte dos pesquisadores e especialistas que se ocupam da infância (Castro, 2002a).

2.3 No centro do debate: as crianças periféricas

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, a situação das crianças nos centros periféricos do Brasil imprime uma realidade complexa e desafiadora, marcada por diferentes desigualdades. A média nacional expressa que 44,7% das crianças brasileiras viviam em situação de pobreza e 12,7% em situação de extrema pobreza. Essa situação é ainda mais alarmante nas periferias urbanas, onde 63,2% das crianças vivem em situação de pobreza e 20,9% em situação de extrema pobreza. No Ceará, os dados apontam que 60,3% das crianças cearenses viviam em situação de pobreza e 17,8% em situação de extrema pobreza. Essa situação é ainda mais grave nas periferias urbanas do estado, onde 71,3% das crianças vivem em situação de pobreza e 23,7% em situação de extrema pobreza. Os dados realçam ainda que as crianças periféricas cearenses têm menor acesso à educação e à saúde. Em 2021, a taxa de abandono escolar na educação básica era de 11,2% nas periferias, enquanto a média estadual era de 7,9%. Além disso, a taxa de mortalidade infantil nas periferias era de 12,1 por mil nascidos vivos, enquanto a média estadual era de 10,8 por mil nascidos vivos.

Comumente, escutamos que as crianças precisam ser respeitadas e terem os seus direitos garantidos, nessa direção, parece que há um único modo de ser criança que desconsidera os marcadores sociais de gênero, classe, raça e as complexas relações de poder que circundam as crianças e seus efeitos nos modos de subjetivação dessa categoria. Castro (2007) aponta que os interesses dessa categoria se constituíram leis, contudo, estas foram criadas a partir da representação dos adultos e não da conscientização e luta política das crianças, nesse sentido, os adultos seguem mantendo uma posição hegemônica ao demarcar os direitos que as crianças devem ter e a forma de assegurá-los. Nessa posição, os adultos acabam por acrescentar algo próprio deles, algo que poderia não representar as crianças caso elas opinassem. É importante destacar que a orientação normativa em relação à infância transcende não apenas a esfera legislativa, mas um conjunto de conhecimento, ideias e representações sociais dominantes sobre o que é ser criança, ditando assim padrões comportamentais que acabam por configurar-se como normativas da infância (Sarmiento; Marchi, 2017).

Quando ainda estava na construção do projeto inicial, no percurso das leituras, indaguei-me como seria meu reencontro com a periferia, sobretudo, com as crianças, considerando meu distanciamento geográfico, social e profissional naquele momento. Adentrar numa periferia sobralense me desafiou, mas também permitiu estabelecer rupturas, encontros, invenções e afetações ao acessar os territórios geográficos de escuta e fala.

Considero importante trazer algumas estatísticas sobre as crianças, não na perspectiva de análise dos dados, mas sim para que seja possível traçar um panorama de acontecimentos que têm impactado a infância no país. Dados do 15º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022) mostram que entre os anos de 2016 e 2020, foram registrados 35 mil casos de mortes violentas⁶ de crianças e adolescentes de até 19 anos no Brasil. Em 2021, diariamente, foram 7 crianças ou adolescentes vítimas da violência letal por dia no Brasil, totalizando 248 crianças, destas, 66,3% das vítimas são negras e 31,3% brancas, considerando a faixa etária de 0 a 11 anos e tendo um percentual maior para meninos. 43,9 % dessas mortes são no próprio ambiente residencial, 20,6% em vias públicas e 35,6% não foram especificados. Um outro dado alarmante diz respeito ao estupro em que foram notificados 45.076 em números absolutos na faixa etária de 0 a 17 anos, no qual crianças de até 13 anos representam, em média, 60% das vítimas. 1.797 casos de pornografia infantil, e de exploração sexual, 733. No que se refere aos maus tratos, no ano de 2021, foram registrados cerca de 20 mil casos, sendo 62% na faixa etária de 0 a 9 anos, tendo o maior pico entre crianças de 6 anos. Todos esses crimes sendo tipificados no ECA. Os dados apontam para a urgência de ações efetivas que englobem estratégias preventivas, educacionais e sociais para proteger as crianças e adolescentes brasileiros, visando a proteção e garantia dos direitos fundamentais dessa categoria.

No cenário social brasileiro, a criança proveniente de contextos economicamente desfavorecidos, ainda se figura como um sujeito carente de direitos, permanecendo em uma condição acentuada de submissão nas relações de poder e saber. Mesmo com os avanços legais, como a promulgação do ECA (1989), destinado a assegurar direitos fundamentais às crianças pobres, especialmente às pretas e periféricas, estas ainda continuam privadas de direitos básicos. As vivências de crianças e adolescentes nestes contextos são permeadas por experiências traumáticas, desigualdades sociais, ameaças e, infelizmente, letalidade. Essa realidade é reflexo da presença de diversas formas de violência, incluindo a policial,

⁶ De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022), a categoria Mortes Violentas Intencionais engloba os crimes de homicídio doloso, feminicídio, lesão corporal seguida de morte, latrocínio e mortes decorrente de intervenção policial (p. 32).

doméstica e a associada ao crime organizado. Além disso, esses sujeitos enfrentam inúmeros desafios relacionados a abandonos sanitários, educacionais, políticos, entre outros, que frequentemente são direcionados a eles (Quixadá, 2022; Castro, 2013).

Esse contexto complexo exige um enfrentamento das múltiplas dimensões da vulnerabilidade que permeiam a vida dessas crianças e adolescentes, visando promover condições dignas e equitativas para todas as infâncias no Brasil, independente de sua origem social. Mesmo diante desse contexto, Costa *et al.* (2021) alertam que quando reconhecidas e ouvidas, as crianças podem operar mudanças em torno dos atributos negativos que lhe são destinados, sendo importante problematizar esse lugar de sujeição. Desse modo, resistir as invisibilidades das infâncias periféricas é uma aposta potente, que permite desconstruir a narrativa universal que só há falta, carência, perigo e delinquência junto das crianças periféricas, não valorizando outros modos potentes e possíveis de se viver na periferia, como nos diz o poema “Territórios livres”.

To-da pe-ri-fe-ri-a é um cen-tro, oooo!!!

To-da pe-ri-fe-ri-a é um cen-tro, oooo!!!

Com arte e cultura, vai

Ninguém nos segura, é

Ocupar é

Resistir

- Baticum, “Territórios Livres”

3 A CHEGADA NA ESTAÇÃO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DE INSPIRAÇÃO CARTOGRÁFICA

Diante dos deslocamentos experimentados e na tentativa de responder a questão central deste estudo - **Como as narrativas das crianças sobre suas experiências cotidianas articulam-se ao seu reconhecimento como sujeito das políticas públicas, especificamente, a partir de dispositivos da política de assistência?**— discuto, a seguir, as posturas metodológicas delineadas a partir do encontro com as crianças do grupo “Estação alegre”⁷. Desse modo, aliada com os eixos teórico-metodológicos dos quais me aproximo, o capítulo se estruturou em dois subtópicos, sendo esses: *Grupo Estação alegre: o encontro com a pesquisadora*, que diz respeito à chegada no grupo, o lócus e os sujeitos participantes da pesquisa e por fim, *Os ditos das crianças e o processo de criação das oficinas como dispositivo metodológico*, que anuncia as estratégias de produção e registro dos achados, assim como os procedimentos éticos.

É relevante destacar que, ao longo desses quase três anos, o dispositivo e o local de realização da pesquisa passaram por diversas modificações devido à pandemia causada pelo vírus da Covid-19. Com a diminuição gradativa dos casos em Sobral, a volta dos serviços de assistência social às crianças e das aulas presenciais, foi possível redesenhar o percurso, sendo o dispositivo de grupo, já existente no SCFV, um importante cenário para que eu pudesse estar com as crianças de forma presencial.

A pesquisa se delineou a partir de uma abordagem qualitativa. Buscou-se dialogar e ouvir as crianças acerca do que sentem, vivem e constroem em suas experiências cotidianas narradas no SCFV, assim como também provocar ressonâncias nos modos de participação das crianças periféricas nas políticas públicas. Nesse tipo de pesquisa, a proposta é que os pesquisadores analisem a compreensão dos fenômenos estudados a partir do olhar dos próprios sujeitos participantes da pesquisa e construam hipóteses ao longo da investigação (Minayo, 2012; Yin, 2016).

Nesse sentido, apostei na pesquisa intervenção como uma ferramenta que produz espaços de problematizações cotidianas, desarticulando práticas e discursos instituídos que coadunam com o compromisso social, político e ético. Trata-se de uma construção coletiva entre mim, enquanto pesquisadora, e as crianças com as quais pude conviver. Uma ação voltada para a produção de acontecimentos que pudessem demarcar a diferença e inaugurar

⁷ O nome do grupo foi modificado para preservar a identidade das crianças e dos profissionais.

novas questões a partir do habitar no território existencial, atenta à possibilidade de ineditismo em cada encontro, mas sem a antecipação de fatos ou acontecimentos (Paulon, 2005; Benício; Barros; Silva, 2018).

Desse modo, considerando pesquisa intervenção como uma abordagem participativa que pode se utilizar de vários tipos de investigações, inspirei-me na cartografia como uma possibilidade processual de encontro com as crianças, no qual o saber se deu a partir da experiência com elas, sendo, portanto, uma tessitura coletiva. Adiante, falarei sobre os modos como a cartografia foi construída, a partir de dois eixos: no acompanhamento semanal do grupo Estação alegre, que acontecia na periferia de Sobral; e na construção de oficinas em grupos, tendo como temas vivências do cotidiano escolar a partir de diferentes dispositivos.

3.1 A escuta das crianças como horizonte ético-político da pesquisa

Lembro que nas primeiras idas ao grupo, curiosamente, havia um desejo muito grande de “gravar” tudo aquilo que acontecia. *“E outra coisa que tem me incomodado, às vezes eu quero lembrar das coisas e não consigo, queria gravar na cabeça cada momento, cada coisa que elas falam, mas isso é impossível”* (Diário de campo, de 16 de agosto de 2022). Fui então me dando conta de que estar em campo não necessariamente coincidia com estar preparada para coletar, pegar as coisas tal como são, justamente por serem processuais, por serem efeito dos encontros. E foi somente com o corpo no campo, habitando o território da pesquisa e não me limitando a prestar atenção a um objeto ou situação, que pude experimentar, aprender e praticar a condição de cartógrafa aprendiz, partindo do campo, mas também interessada na produção de sentidos que os encontros podem nos proporcionar.

Apostei na cartografia por ser uma metodologia que se propõe a acompanhar um processo e não representar um objeto, inspirando-me a aprender o inesperado, a partir de um trabalho inventivo, que levou em consideração a rede de forças plurais e complexas nas quais as crianças periféricas estão conectadas (Passos; Kastrup, 2013; Escóssia, 2009; Alvarez; Passos, 2009). As cartografias infantis tendem a acompanhar os processos nos quais as crianças deslocam a si e aos pares, afetam e se relacionam, não ignorando suas representações de mundo, mas, sobretudo, atentando-se aos sentidos que elas podem oferecer.

Em cartografia o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo. É transformando que se conhece. Logo, não há sentidos para serem revelados, mas para serem criados. É da fecunda tensão das linhas que habitam um plano que será desenhada uma carta. Ela terá acidentes e mutações, intensidades distintas, devires a serem atualizados. As cartografias são multiplicidades que não formam um todo e se algum todo é formado é o das partes ao lado (Barros, 2007, p. 234).

Nessa direção, atentei-me aos processos de subjetivação e singularização e os efeitos destes na vida das crianças a partir das suas vivências enquanto sujeito das políticas públicas. Partimos do entendimento que há uma complexidade que compõe as realidades e os jogos de forças que atravessam as infâncias periferizadas que povoam as margens da cidade. Assim como também demarco o meu percurso enquanto pesquisadora mulher, branca, de classe social média, e as instituições nas quais fui me aproximando no caminhar da pesquisa. Ao longo desse processo, tentei me distanciar, portanto, de premissas generalistas, reducionistas e mecanicistas tão presentes nos estudos das infâncias (Rocha; Aguiar, 2010; Paulon; Romagnoli, 2010).

Almeida e Costa (2021), em seu texto “Cartografia Infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil”, exprimem a potência transformadora da cartografia enquanto um processo, tanto para quem investiga como para quem participa, no qual o ato de pesquisar tem relação com o ato de intervir e não apenas de colher ou interpretar dados. Nessa direção, as identidades de sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, criança e adulto operam uns sobre os outros a partir das transformações e afetações dos encontros. “Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 61).

A chegada na periferia, a entrada na Estação da Juventude⁸, a inserção no grupo, o encontro com as crianças, com a política pública de assistência e as experimentações com as oficinas temáticas reinventaram os caminhos da pesquisa, coadunando para que a experiência da pesquisa em processo pudesse acontecer (Hüning; Gomes, 2019; Barros, 2007). Assim, foi possível a nomeação e criação de acontecimentos como analisadores, a partir das enunciações e afetações experienciadas de forma coletiva com as crianças. “Analisadores como aqueles

⁸A Estação da Juventude é um equipamento ligado à Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer de Sobral que existe em alguns bairros periféricos e busca oferecer diversos serviços de promoção, inclusão e emancipação aos jovens da comunidade (Fonte: <https://www.sobral.ce.gov.br>).

acontecimentos que podem agitar [...], permitindo surgir com mais força uma análise, que fazem aparecer, de um só golpe a instituição 'invisível'" (Lourau, 1993, p. 35).

Que frio na barriga, rsrs! Na segunda, entrei em contato com a Sara⁹ para saber do grupo, ela sinalizou que na terça haveria atividade e então combinamos que eu poderia ir para a observação. Ao me organizar para ir pro grupo, percebi que não tinha o endereço no google, fiquei super nervosa, tentando encontrar e perguntando a conhecidos que eu imaginava que pudessem me indicar a localização geográfica. Fui catando, catando e até que consegui mais algumas informações, pois o nome da rua não aparecia no google e a estação aparecia como fechada. Entrei no uber, e expliquei para onde iria. Foi fácil achar, ao entrar no bairro, de longe vi aquele prédio colorido, era lá. Cheguei na estação da juventude! Era uma tarde ensolarada em Sobral, de longe observei algumas crianças jogando futebol em frente à estação. Fui me aproximando e perguntei sobre a Sara, uma pessoa me sinalizou que ela ainda não havia chegado. Sentei nas escadas e fui observando o movimento, escutando o barulho e tentando viver um pouco daquele lugar, tão estranho e ao mesmo tempo tão próximo (**Diário de campo, 26 de julho de 2022**).

Figura 1- Entrada da Estação da Juventude



Fonte: Registro realizado pela própria pesquisadora (2022).

Estar com o corpo na Estação da Juventude me fez perceber que o campo estava ali e foi sentada nessa escada, observando o movimento das crianças antes de começar o grupo, que mais uma vez ocupei a posição de cartógrafa aprendiz ao experimentar a posição de estrangeira, desconhecida, e mesmo com todos os receios de uma pesquisadora, ali estava numa posição atenta e receptiva ao campo (Alvarez; Passos, 2009, p. 136). Dali em diante, a construção da pesquisa foi atravessada por encontros presenciais todas as terças-feiras, apostando na observação participante como uma ferramenta metodológica cartográfica,

⁹ Nome fictício da orientadora social responsável pelo grupo.

embora por muitas vezes eu tenha sido vista e colocada como uma mediadora do grupo, alguém que devia intervir, ordenar e propor algo. Essa diferenciação entre a mediadora e a pesquisadora, foi algo que foi muito importante para que eu pudesse me aproximar das crianças do grupo, discutirei isso mais adiante.

O friozinho na barriga inicial, aos poucos vai cedendo lugar para uma sensação de pertencimento. Ao passo que me sinto tranquila ao saber que vou encontrar as crianças e ir para a Estação da Juventude, também me sinto estranha, um estranhamento que me dá possibilidade de me estranhar, de não tomar os acontecimentos como estáticos, mas ao mesmo tempo de tentar ver os detalhes, as coisas simples, de perceber os modos como as crianças se relacionam, os discursos que elas entoam, os endereçamentos dos adultos a elas...e tem sido um exercício cada vez mais precioso (**Diário de campo, 16 de agosto de 2022**).

Foi sentada naquela escada que pude conversar com as crianças sobre seus cotidianos, perceber os modos como elas se relacionavam com os funcionários da Estação, com o SCFV, entre eles, com o bairro, com a escola. Aquilo que de início me pareceu ser um dos maiores desafios, enquanto pesquisadora, que era *estar com*, foi se rearranjando a cada encontro. Após um tempo, eu já não sentava sozinha na escada, eles queriam sentar comigo ou estávamos juntos em outros espaços ali na entrada da estação. Assim, eu não era só a tia que esperava o grupo começar e ajudaria a tia Sara (como alguns carinhosamente a chamavam), mas alguém com quem eles poderiam conversar, brincar e contar suas fofocas, falar daquilo que tinham interesse. Os momentos que antecederam o grupo eram de grande interação entre mim e as crianças, priorizando a construção de um *ethos* da confiança (Sade, Ferraz; Rocha, 2013) para que pudéssemos ali construir vínculos. Uma construção coletiva e de partilha de sentidos, que foi apostando na potência de cada encontro, tensionando as questões que o estudo se propunha e dando espaço para o surgimento de novas problematizações e reflexões.

O *ethos* da confiança tem o sentido de abertura ao plano da experiência e de aumento da potência de agir. A cartografia como método pressupõe uma descentralização nas práticas de pesquisa, em prol de um processo coletivo e compartilhado de produção de conhecimento. Em vez de um regime de suspeita em relação à experiência, no qual toda dimensão de vínculo é tratada sob a égide do controle e do juízo, a cartografia aposta na riqueza deste plano. Conta com a sua potência de criação, abrindo-se para ser articulada por ele. Eis o que encontramos na palavra confiança – con fiar – fiar com, tecer com, composição e criação com o outro/outrem (Sade; Ferraz; Rocha, 2013, p. 283).

Muito antes da presença física na Estação e do encontro com as crianças, muitas questões já se movimentavam, mas o contato com o campo permitiu outras conexões,

imersões e escutas que produziram efeitos no percurso da investigação. Para a cartografia, interessa acompanhar esses efeitos, interessa uma escuta que acompanhe a dimensão processual do relato, em que o olhar e a escuta ultrapassem a experiência do que se vive e seja apreendido nas mais diversas variações, compondo vozes polifônicas que se misturem umas às outras. Uma escuta que volte sua atenção não apenas para o que dizem as crianças, mas sobretudo nas circunstâncias em que elas podem ou não falar, levando em conta os agenciamentos envolvidos (Tedesco; Sade; Caliman, 2013; Almeida; Costa, 2021). E uma das questões que sempre me retornavam nesse processo era: ‘Como me aproximar e escutar essas crianças de modo que mesmo estando ligada de algum modo à política de assistência, eu não a representasse?’ Contudo, foi me aliando à política de assistência, em uma condição de “dentro” e “fora”, de “estrangeira” e “pertencente” do SCFV que pude manejar os afetos e os vínculos que semanalmente foram sendo construídos e fortalecidos, para que assim, eu pudesse acompanhar as transformações decorrentes deste encontro.

Importante mencionar que escutar as crianças me convocou a ocupar um lugar de desterritorialização enquanto pesquisadora, que embora afetada pelas experiências anteriores, meu movimento foi de repensar e rever teorias que me foram forjadas e naturalizadas para que assim eu pudesse acessar outros mundos a partir das e **com** as narrativas das crianças. Nessa direção, foi interesse de minha pesquisa pensar na escuta de crianças como um dispositivo, capaz de “cartografar, percorrer terras desconhecidas”. Como uma “máquina de fazer ver e de fazer falar” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 1) os ditos, mas também os não ditos da criança.

Povoar os territórios das infâncias me chega como algo complexo e desafiador, que ultrapassa a premissa de que escutar as crianças seria apenas ouvir suas falas a partir de um roteiro previamente estabelecido, que inclusive era a minha proposta inicial para o projeto de pesquisa. Propor uma pesquisa que envolve a escuta de crianças me convoca a pensar nas diversas formas em que é possível fazer isso, basta pensar nos movimentos corporais, nas interações, performances, produções lúdicas e narrativas em que elas podem produzir. Parti do pressuposto de que lançar um olhar para essas produções seriam formas de aproximação do que elas sentem, vivem e pensam a partir delas mesmas, a fim de que os dados produzidos não fossem apenas o espelho das minhas representações enquanto pesquisadora (Alderson, 2005; Friedmann, 2020; Sarmiento; Pinto, 1997; Quinteiro, 2002).

As considerações de Jobim e Souza (1996) sobre as teorias desenvolvimentistas que versam sobre as crianças e os adolescentes são inspiradoras para essa pesquisa. Há uma

discussão crítica em relação à Psicologia do desenvolvimento, enquanto teoria, prática e discurso, no que se refere à classificação, segmentação e ordenação das fases do desenvolvimento. Classificações essas que formulam ideais que enquadram e objetalizam as crianças e adolescentes em modelos padronizados de comportamentos cognitivos, psicomotores, afetivos, fragmentando assim os sujeitos, a partir de interesses econômicos, políticos e culturais.

As teorias do desenvolvimento cognitivo são pautadas nessas coordenadas; o que as caracteriza é colocar o problema da transformação temporal da cognição em termos de gênese, descendência ou filiação. A criança, bem como o adulto, são entendidos através de suas formas ou estruturas específicas de conhecer. Tais teorias têm ainda como característica tomar o homem adulto como ponto de chegada e termo eminente da série de transformações que têm lugar na cognição da criança (Kastrup, 2000, p. 373).

Nesse sentido, a infância é vista apenas como uma passagem, uma etapa a ser cumprida, na qual há uma desqualificação de saberes e contribui para que os ditos especialistas “enquadrem” as crianças, “lugar” esse que pretendi em campo e na escrita me distanciar na condição de pesquisadora da infância. Para Castro (2013), há uma normatividade pedagógica que acaba por conceber a transição entre adulto e criança como uma etapa de capacitação para a vida adulta, de acúmulo de experiências. E muito do que podemos perceber nas políticas públicas direcionadas à infância, relaciona-se a essa perspectiva, como se houvessem garantias de que ao participar de programas assistenciais, as crianças pudessem ter um futuro melhor, instituindo formas de controle e agenciamentos que favorecem o binarismo adulto - criança resultando em políticas representacionais e que atendem aos modelos hegemônicos (Kastrup, 2000; Costa; Barros, 2020).

Levando em consideração a abordagem metodológica, foi interessante estabelecer uma conexão dialógica com os sujeitos da pesquisa, de modo que eu pudesse estar atenta para a pluralidade dos sentidos e modos de existência das infâncias, sobretudo das crianças periféricas, pobres e, em sua maioria, negras. Para Jobim e Souza (1996), a criança cria outros sentidos para os objetos já definidos culturalmente, trazendo novas significações para os iguais, revelando assim uma outra verdade para a realidade que encontra. Dessa forma, os acontecimentos, as instituições, as formas de existir e significar as experiências com as crianças precisam ser escutadas e dialogadas.

As inquietações contribuíram para a construção do *ethos* metodológico, primando pela coerência com a proposta de escutar as crianças, que não coadunasse com o excesso de

interpretações adultocêntricas e colonizadoras, por vezes tão sedutoras e se afastasse também da lógica de que a criança pobre, negra e periférica precisa de solidariedade e ajuda, anunciando pistas de resistências frente a lógica posta (Achinte, 2017). Uma outra pista que nos auxiliou nesse processo, foi a compreensão da escuta a partir de uma perspectiva que considerasse os diferentes modos de ser e viver das infâncias, de modo que as crianças fossem vistas como sujeitos participantes e não como meros fornecedores de dados para as questões de pesquisa. Para que assim, fosse possível debater as significações, construções, indagações e inquietações que as crianças constroem diante das políticas públicas que lhes são ofertadas.

Nesse sentido, produzimos achados que emergiram do percurso com as crianças, como uma forma de que elas também pudessem ser interlocutores da pesquisa e, assim, advir distintos devires criança, considerando as afetações, a potência do novo e as reinvenções, os encontros, as movimentações (Guatarri, 1981). Acontecimentos esses que foram cuidadosamente analisados e problematizados, ultrapassando, portanto, variáveis simplistas, hierarquizadas, adultocêntricas, etapistas e eurocentradas, que acabam por invisibilizar a forma como olhamos e estamos com as crianças.

3.2 Grupo Estação Alegre e o encontro com a pesquisadora

Antes de falar especificamente sobre o grupo, acho importante destacar dois aspectos, um deles é abordar sobre o território geográfico que as crianças participantes habitam e também falar um pouco mais sobre o equipamento da Estação da Juventude, conforme mencionado anteriormente, que era o espaço físico em que aconteciam os encontros. Segundo a orientadora responsável pelo Grupo, o espaço físico da estação era emprestado ao CRAS para que as atividades do grupo ocorressem, já que, geograficamente, ficava mais próximo de suas casas, não tendo a necessidade de um deslocamento com transporte.

Nas andanças de pesquisa, percebeu-se que não existem muitos registros públicos oficiais sobre o bairro em que aconteciam as atividades, uma periferia que se avizinha ao centro da cidade, que por questões de sigilo, terá o nome preservado. De acordo com a narrativa de moradores, algumas pessoas fugiam de uma seca e se acomodaram naquela região (Silva; Parente, 2009). Embora os moradores já considerassem aquele território como bairro, durante muito tempo, nos dados oficiais da prefeitura, ainda era integrado ao centro da cidade.

Ao adentrar no bairro, percorria ruas tranquilas e arborizadas, com casas e alguns estabelecimentos comerciais, havia poucos moradores circulando, acredito que até mesmo pelas condições climáticas do horário do grupo. A estação fica localizada numa grande praça, e se localiza em uma rua que circunda uma parte do bairro. O prédio tem um destaque pelo seu colorido e, embora tenha um espaço físico pequeno, é sempre muito movimentado por crianças, jovens e moradores do bairro, esse movimento é percebido não apenas pelos corpos circulando, mas ele também se inscreve nas paredes através de desenhos e registros fotográficos de eventos que lá acontecem. Na praça, acontecem algumas festividades, como por exemplo, a festa junina e há também uma academia pública, que segundo as crianças, em alguns dias havia ginástica funcional e pude observar que sempre tinham crianças lá jogando futebol. Importante destacar a relevância das trocas entre as crianças na sua comunidade e como essas brincadeiras podem ser um elemento importante para a cultura de pares e a socialização infantil (Souza, 2020; Rua, 2007) “é através da interação com os pares que as crianças constroem e recriam sistemas simbólicos e de valores que configuram, em cada contexto, as culturas infantis” (Rua, 2007, p. 207).

Não lembro de ter cruzado aquele bairro antes de ter ido para a Estação da Juventude, embora trabalhasse num bairro ao lado. O trajeto que eu fazia para chegar na Estação era contrastante, pois eu saía de uma torre comercial luxuosa, onde atendia crianças de classe média e alta, para adentrar num bairro periférico e dialogar com crianças pobres, periferizadas e, em sua maioria, negras. De acordo com dados da Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer, aquela Estação da Juventude, no ano de 2023, teve 251 crianças e jovens cadastrados, destes, 69 eram da faixa etária compreendida entre 6 e 14 anos. Muitas das crianças participantes do grupo também frequentavam a estação em outros momentos. Comumente nos nossos diálogos, eles narravam alguns acontecimentos, desde a expectativa e preparação como foi na festa junina, assim como também me mostravam produções e registros fotográficos que estavam dispostos nas paredes da estação, como por exemplo, quando desenvolveram atividades em setembro, em alusão ao Setembro amarelo.

Figura 2- Lateral da Estação da Juventude



Fonte: Registro realizado pela própria pesquisadora (2022).

Figura 3- Vista da escada da Estação



Fonte: Registro realizado pela própria pesquisadora (2022).

Figura 4- Praça da estação da Juventude



Fonte: Registro realizado pela própria pesquisadora (2022).

Quanto ao grupo, está vinculado diretamente ao CRAS, que se configura como equipamento da rede SUAS que deve ofertar ações endereçadas às famílias e às comunidades, atentando-se às dinâmicas sociais, territoriais, às potencialidades do bairro e ao fortalecimento de vínculos (Brasil, 2011). Um dos serviços oferecidos pelo CRAS é o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) que objetiva acompanhar as famílias no território de forma contínua, com ações de caráter preventivo e protetivo, “[...] a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida” (Brasil, 2014, p. 12), ou seja, o PAIF organiza diversos serviços que atendem a comunidade, sendo um deles, o SCFV.

Nesse sentido, uma família assistida pelo CRAS, quando referenciada ao PAIF, tem seus filhos convidados ao SCFV. Uma outra forma de participação aos SCFV são as buscas ativas realizadas nos territórios pelos técnicos. Era comum a orientadora social do grupo relatar algumas visitas às famílias no bairro, especialmente quando ela percebia que a frequência do grupo era menor ou também para seguir sua agenda de trabalho que incluía essas visitas. Era evidente que na semana em que ela fazia as visitas domiciliares, o grupo tinha uma maior frequência. Em nossos diálogos, comumente ela relatava alguns aspectos de vulnerabilidade das crianças ali presentes, que em sua maioria estavam relacionados a álcool e

drogas, pobreza e aos cuidados assistenciais por parte das famílias. Em muitos momentos, questionei-me sobre a relação entre o desejo das crianças estarem no grupo *versus* a “obrigatoriedade” da política.

O SCFV caracteriza-se como um serviço protetivo, que geralmente é conduzido por um orientador social, em que este precisa ter cursado no mínimo o ensino médio e ter conhecimento sobre o território. No caso do grupo Estação Alegre, o qual pude acompanhar, ele já teve outros orientadores, mas na minha inserção, ele estava sendo mediado por uma mulher negra e que tem bastante conhecimento sobre o contexto social, afetivo e econômico das crianças participantes do grupo. Um outro aspecto definidor deste serviço tem relação com a faixa etária, com as seguintes subdivisões: crianças até 6 anos; crianças e adolescentes de 6 a 15 anos; adolescentes e jovens de 15 a 17 anos; jovens de 18 a 29 anos; adultos de 30 a 59 anos; idosos.

E foi inicialmente, por aproximações de ordem afetiva, que estabeleci contato com um CRAS localizado próximo ao centro da cidade¹⁰ para que eu pudesse me aproximar de algum dispositivo grupal com crianças. O referido CRAS é responsável por desenvolver atividades em distintos territórios, e por ter um grupo acontecendo na faixa etária que eu havia pré-estabelecido, fui direcionada a conhecer o grupo Estação Alegre. Desde o início do meu percurso investigativo, não havia definido um bairro, uma escola ou um serviço, meu desejo era encontrar, ouvir e conversar com distintas crianças sobre seus cotidianos, minha única demarcação era de que elas fossem da rede pública e do Ensino Fundamental.

A escolha das crianças do ensino fundamental, justifica-se pelo fato de que durante a pandemia elas terem tido encontros síncronos pelo *google meet* com as/os professoras/es e colegas, diferentemente da educação infantil que funcionou apenas com atividades via *WhatsApp*, como eu desejava investigar o atravessamento das práticas escolares, mesmo com a mudança no lócus da pesquisa, decidi manter a investigação com elas. Não demarcar uma instituição escolar específica justificou-se pelo interesse em acessar diferentes processos de subjetivação e escolarização, em distintos territórios. Sobral possui 35 escolas que atendem o ensino fundamental - anos iniciais, destas, 19 escolas estão localizadas nos distritos e 16 se localizam na sede, sendo três exclusivamente de fundamental - anos iniciais. As crianças do Grupo Estação Alegre estavam em sua maioria numa escola de Fundamental - Anos iniciais, apenas uma criança frequentava uma escola de Fundamental -

¹⁰ O nome do CRAS será preservado considerando as questões éticas e de sigilo.

anos finais. Havia algumas crianças que estudavam na mesma sala, mas também outras que estudavam em salas e séries diferentes.

De acordo com a orientadora social, o grupo existe desde 2018, compreendendo a faixa etária de 7 a 14 anos, tendo sido interrompido de forma presencial no período da pandemia. Havia uma certa variação na frequência e no número de meninas e meninos, em algumas semanas havia mais meninos e em outras mais meninas. Todas as crianças moravam no entorno do bairro, a maioria morava com seus pais, porém, duas crianças estavam sob responsabilidade afetiva de suas avós, embora morassem com seus genitores. Entre 2020 e 2022, ocorreram alguns encontros virtuais, nos quais Sara não soube falar muito a respeito, por não ser a responsável na época. Em 2022, o grupo voltou de forma presencial e foi onde tivemos nosso primeiro contato em julho do referido ano. Ele acontecia todas as terças-feiras, com estimativa de início às 14h estendendo-se até às 15h30. Infelizmente, de forma muito abrupta, no início do ano de 2023, com a implementação do Sistema Integral de Educação no município de Sobral, o grupo foi extinto, tendo sido substituído por um grupo de idosos e um grupo para crianças e mães, com uma faixa etária de 0 a 6 anos.

O grupo apresentava semanalmente o mesmo formato, inicialmente, havia uma temática a ser trabalhada, escolhida pela Secretária de Assistência Social e que geralmente tinha uma relação com alguma “data comemorativa”. Por exemplo, em setembro, foi trabalhada a temática de Valorização da vida, em alusão ao Setembro Amarelo, em outubro, por ser o mês da criança, as temáticas giraram em torno dos direitos das crianças. Após a atividade do dia, as crianças lanchavam e o grupo era finalizado. O lanche vinha pronto do CRAS e geralmente era um ponto de discussão entre elas. Pude presenciar alguns momentos de reclamações das crianças, quando o lanche era algo que elas não gostavam, sendo recorrente a pergunta sobre o que seria o lanche: *“tia, o que é o lanche hoje?”*; *“Affê, tia café com bolacha de novo?”*; *“Esse café é muito doce”*. A maioria das crianças lanchava, poucas não queriam e algumas repetiam várias vezes.

Considerando os contextos de vulnerabilidade econômica ali presentes, questionei-me se para algumas crianças o lanche também não seria um atrativo para que elas permanecessem até o final do grupo, mesmo quando demonstravam não estarem gostando da atividade. Também percebi que em alguns momentos, nas festividades ou eventos, havia um lanche diferenciado, como por exemplo, cachorro quente, pipoca, bolo e me interoguei sobre os critérios utilizados para tais diferenciações e a relação com a precarização dos serviços que são ofertados diariamente às crianças, já que havia uma escassez também de materiais

didáticos para as atividades. Não pude presenciar momentos em que, por exemplo, o lanche fosse dialogado com eles. Afinal, quem escolhe o que as crianças do SCFV comem?

Durante esse período, algumas atividades ocorreram no CRAS, sendo uma delas uma vivência e outra uma parte da programação do mês das crianças. Nesses dias, havia uma certa convocação às crianças e, geralmente, a frequência aumentava. Muitas crianças nunca haviam ido àquele equipamento e fiquei refletindo sobre a forma como as crianças conhecem e ocupam esses dispositivos. Quando as crianças são convidadas a participarem e contribuir também com os equipamentos e programas que lhe são oferecidos?

Numa dessas idas, acompanhei as crianças durante o trajeto de volta para a estação, além do motorista, não havia um outro responsável adulto no deslocamento, por um momento me surpreendi, ‘Como crianças poderiam se deslocar de um bairro para o outro sem um responsável?’ Mesmo com todos os receios e me sentindo responsável de algum modo por elas, experimentei esse trajeto, as crianças interagiam o tempo todo entre si, com a cidade e com as pessoas que encontrávamos. Ao adentrar naquele ônibus, percebi uma certa mudança na postura, nos dizeres, na forma de se relacionar, de ocupar a cidade. Ali, elas pareciam “estar livres” para falar e agir, sem ordenamentos dos adultos. Naquele dia também, lembrei das diversas vezes em que acompanhei crianças da rede privada em passeios externos¹¹, e o quanto havia ali uma vigilância, um controle e um cuidado para que em todos os momentos elas estivessem rodeadas de adultos. Saí atravessada por tantas questões, dentre elas: Em que diferem os cuidados entre crianças da rede pública e privada? Em que difere o “estar no mundo” de uma criança na presença de adultos? A presença dos adultos protege ou emudece as crianças? Sigo com esses questionamentos.

Em um primeiro momento, pude acompanhar as atividades do grupo, para somente depois propor as oficinas temáticas que aconteceram no próprio grupo. Como percebi que havia uma oscilação na frequência do grupo, caso alguma criança faltasse, defini que ir somente a um dos encontros, não prejudicaria a pesquisa, considerando o ato inaugural de cada momento.

Durante o percurso de inserção e aproximação do grupo e das crianças, sempre chegava alguns minutos antes do início do grupo e aqueles momentos eram preciosos, pois foi ali que de maneira intencional e processual, eu pude me aproximar das crianças. No início, eu sempre tentava dialogar com eles a respeito das questões escolares, foi então que percebi que não estava ali para falar com eles sobre o que eu queria, mas sim para escutá-los.

¹¹ Aqui me refiro à experiência de psicóloga escolar na rede privada.

Ao me aproximar da estação, as crianças correm em direção ao táxi, lembro que já estavam Augusto¹², Maria Ellen, Jade, Iria e acho que Vanessa. Eles ficaram “brincando” e “brigando” ao lado do táxi, enquanto eu aguardava o motorista terminar de falar. Segui o fluxo em direção à estação com eles, pela primeira vez, não subi logo para as escadas, como rotineiramente faço. Na descida do carro, coincidentemente, eles também começam a falar em política. Jade diz: “tia, você vai votar em quem? E eu no impulso da conversa anterior, digo, Lula. E pergunto, e vocês estão torcendo para quem? Todos respondem, pro Lula. E eles começam a falar que o Bolsonaro não presta, que o Lula iria ganhar. [...] Fiquei ali embaixo com eles conversando, já que geralmente subo para a parte mais fria da estação. [...] Naquele instante, havia ali um movimento de muita energia e treta (como eles chamam). [...] Comecei a me sentir um pouco mal com o calor e comentei com eles, e então os convidei para subirmos as escadas e ficarmos na parte externa. Augusto tratou logo de pegar uma cadeira pra mim e para ele, ali outras crianças também foram pegando e se aproximando. Alguns meninos continuaram brincando na parte debaixo. Augusto disse, “ande, sente aqui que eu quero lhe contar uma treta”, foi engraçado que depois nem ele mesmo sabia o que queria me contar... **(Diário de campo, 26 de setembro de 2022).**

E assim, a cada semana interessada nas tretas e nas fofocas fui então me permitindo conversar sobre diversos assuntos que surgiam a respeito do bairro, da escola, da vida deles. Naquele momento que antecedia o início do grupo, conversávamos, brincamos, até que num certo dia, eu ouvi “tia, você é tão legal, com você a gente pode conversar de tudo”. Mais uma vez emudeci e pensei o quanto as marcas da intergeracionalidade atuam por vezes como mordças para as crianças, todavia, minha aliança com alguns autores e meu desejo ético-político foi possibilitando que outras rotas de estudos e de estar com as crianças pudessem ser desenhadas, levando em conta a importância do aspecto relacional na compreensão dos modos de subjetivação (Costa, 2015).

3.3 Os ditos das crianças e o processo de criação das oficinas como dispositivo metodológico.

Foi a partir de inspirações na disciplina de Arte e Intervenção em Educação e Psicologia¹³ que pude experimentar a criação de dispositivos que falassem sobre o meu projeto, naquele momento, tomando a pandemia como um cenário analisador. Foi quando então que me deparei com diversas questões metodológicas de como prosseguir com minha pesquisa, dentre elas: Qual/quais o/os melhor/melhores caminho(s) para trilhar esse percurso? Como tornar possível a produção? Como encontrar as crianças da rede pública? Considerando

¹²Os nomes das crianças foram substituídos por outros por questões éticas. Essa substituição não foi feita de maneira aleatória; em cada novo nome, foi mantida uma letra que se repetia no nome original da criança.

¹³ Disciplina do Programa de Pós graduação Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral, ministradas pelas docentes Dra. Érica Atem e Dra. Rita Helena Sousa.

o cenário inicial em que as atividades presenciais e grupais com crianças estavam interrompidas em virtude do cenário da covid-19. Cenário esse que foi se modificando e entre o ano de 2022 e início de 2023, pude estar junto delas.

Enquanto cartógrafa, fiquei me perguntando, como sustentar o lugar da inventividade, da insurgência que promova outras imagens, olhares e mundos possíveis com as crianças. Como não tornar minha pesquisa mais uma em que as crianças são apenas as informantes, que não favoreça as hierarquias e as práticas instituídas e naturalizadas que as circundam. Que desmonte essa lógica da reprodução, mas que leve em consideração os processos de subjetivação que são produzidos no registro social, nos agenciamentos coletivos e que não olhe para as crianças apartadas das condições que a produzem. Nessa direção, isso reverberou no meu modo de fazer com e um dos meus desafios era “construir dispositivos que reconheçam a experiência do outro, que contribuam para a emergência de novas subjetividades” (Sade; Ferraz; Rocha, 2014, p. 68). E também trouxe inflexões para a minha escrita, Lemos, Nascimento, Galindo (2016) me inspiram, à medida que me convocam a uma escrita responsável pelo que se diz e escreve, que problematize, transforme, liberte o pensamento e que seja construída a partir da dimensão ética, política e estética. Penso que todas essas inquietações compuseram a minha pesquisa e o meu lugar de pesquisadora.

No que se refere às negociações das questões éticas, elas foram divididas em diferentes momentos que relatam também o percurso das exigências legais, mas também de aproximação ao campo, considerando a implicação ética das escolhas metodológicas e dos desafios éticos que podem surgir ao habitarmos o campo (Bicalho, 2019). A pesquisa encontra-se em conformidade com os preceitos éticos que regulamentam a pesquisa com seres humanos, a saber, a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510, de 07 de abril de 2016 e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, conforme parecer 5.131.897.

O processo de autorização para realização da pesquisa inicialmente se deu com a instituição, o CRAS, numa reunião com a orientadora social responsável pelo grupo. Após a aprovação também da coordenação do CRAS, foi possível a inserção no grupo Estação Alegre em julho de 2022. Desde o primeiro momento da minha apresentação, dialoguei com as crianças que ali estavam na condição de pesquisadora e percebi desde então que elas tinham muita curiosidade para o início das nossas oficinas. No início, a orientadora também me perguntava, mas, posteriormente, ela entendeu que eu precisava daquele momento de inserção

no grupo. Foi um período muito oportuno para que eu pudesse passear pela política pública, me aproximar do grupo e sobretudo das crianças.

Considerando os desafios éticos na pesquisa com crianças e o desejo de respeitá-las enquanto sujeitos de pesquisa, inicialmente, utilizei o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) com as crianças, antes de iniciar a primeira intervenção, de modo que elas pudessem ser consultadas sobre sua participação na pesquisa e esclarecidas acerca da pesquisa. Foi um momento importante, pois no primeiro momento em que apresentei o termo para elas, eu fiz a sua leitura e elas não pareciam prestar muita atenção no que eu falava, foi somente quando disponibilizei os termos para cada uma, que puderam ler que aquilo fez sentido para elas e, em seguida, assinaram. Pude experienciar naquela cena o quanto as diferenciações entre adulto e crianças também podem ser uma armadilha para uma pesquisadora que também pode operar numa lógica adultocêntrica e hierárquica. Nos momentos posteriores das oficinas temáticas, caso aparecesse alguma criança que não estava presente nesse dia, elas eram convidadas a conhecer o termo e assiná-lo. Também estive atenta ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE¹⁴), para que os familiares/responsáveis das crianças pudessem autorizar a pesquisa, por questões de logística dos familiares e minha também, as crianças e a própria orientadora sugeriram que ela (orientadora) pudesse ajudar na assinatura do TCLE.

Ao acompanhar as atividades do grupo durante alguns meses, pude em muitos momentos me inquietar, seja por pouco espaço dado à inventividade, à abertura ao diálogo com elas e à forma como muitas vezes elas eram estimuladas a respostas prontas ou padrões frente ao que se espera delas. Desse modo, delineamos modos de produzir narrativas com as crianças, tendo em vista experimentações com desenho, escrita, fotografias e diálogos. Considerando a potência dos encontros, trabalhei com possibilidades de construção com as crianças, estando sempre atenta aos acontecimentos nas oficinas temáticas.

Os disparadores para a construção das oficinas foram pensados diante do objetivo de mapear narrativas das crianças como sujeitos das políticas públicas. A primeira oficina teve como disparador o pedido para que as crianças construíssem um jornal com notícias sobre acontecimentos escolares, elas poderiam ficar à vontade para construir a matéria que quisessem.

¹⁴ Os termos estão em anexo, e com o nome anterior à pesquisa, pois a mudança do título se deu posteriormente.

Eles estavam animados com a possibilidade de construir algo, foi aí que eu disse que eles construiriam um jornal. Perguntei para eles inicialmente se eles sabiam o que tinham num jornal, eles disseram que sim e conjuntamente foram dizendo: notícias, mortes, barruadas, assassinato, fofoca. As expressões das crianças estavam atravessadas por acontecimentos que de alguma forma as enlaça com a sua história de vida. Também perguntei se eles já haviam construído um jornal, todos mencionaram que não. Então, perguntei a eles se topavam construir um jornal com notícias da escola. Eles se animaram muito e disseram que sim. Disse que eles poderiam ficar à vontade para colocar a notícia que quisessem da forma que desejassem e também poderiam dar um nome para o jornal. Fui distribuindo o material e os dividi em duas mesas para que ficassem melhor para a construção deles. Diferentemente de outras atividades, percebi que eles ficaram muito à vontade para participar, todos foram pegando recursos para a construção de sua materialidade e para desenvolver suas ideias. Naquele momento, estava uma bagunça boa de criança, todos muito empenhados na sua construção e ao mesmo tempo dialogando entre si. Entre uma mesa e outra, eles trocavam materiais **(Diário de campo, 01 de novembro de 2022)**.

Naquele dia, oito crianças participaram da atividade, sendo em sua maioria meninos, todos os presentes aceitaram participar da construção do jornal. Os materiais disponibilizados foram: papel reciclado, pincéis e cola colorida. Após anunciar a atividade, deixei eles livremente para produzirem, eles se dividiram em duas mesas. A maioria das crianças começou o jornal pelo título, algumas se deteram horas nessa produção, pois além de escrever o nome, elas queriam enfeitar suas produções. Os termos que mais apareceram foram o próprio nome deles e também o termo fofoca, “giro da fofoca”; “Fofoca news”. Por conta do tempo do grupo, não consegui deixá-los livremente para produzirem, isso de algum modo me gerou uma frustração, mas era também um elemento importante na nossa organização enquanto coletivo. Após a produção, pedi que elas falassem um pouco sobre o que tinham colocado ali para que pudéssemos partilhar de forma coletiva. No momento de produção do jornal, senti eles mais leves e envolvidos, porém, no momento da partilha, por algum motivo alguns recusaram ou tiveram dificuldade de se expor, esse comportamento também se fez presente em outros momentos do grupo. De uma maneira geral, os assuntos que mais saíram no jornal foram: brigas, namoro, campeonato, amizade, fofocas e intrigas.

Figura 5- Construção do jornal



Fonte: Registro da própria pesquisadora (2022).

Figura 6- Jornais das crianças



Fonte: Registro da própria pesquisadora (2022).

A **segunda oficina** teve como mote fotografias, todas retiradas da internet, do site da Prefeitura Municipal de Sobral, que retratavam diversas experiências escolares, destas, algumas eram das escolas em que eles estudavam. Combinei com eles que inicialmente eles apreciassem as imagens e depois pudessem escolher qual fotografia eles escolheriam para falar de suas experiências escolares. Nesse dia, participaram da atividade dez crianças, percebi que eles estavam um pouco mais agitados, pois já haviam participado de uma atividade

anterior sobre educação financeira, até pensei se não seria melhor deixar a oficina para um outro dia, mas Sara disse que daria certo, que aquele era um momento oportuno. Nesse dia, ficamos na sala de games e lá conseguimos ficar num só grupo ao redor de uma mesa, ao dispor as fotos na mesa, eles ficaram eufóricos e logo diziam: “tia, quero essa!”, “olha tia, é o tio tal...”, “tia, isso é na minha escola, cadê eu?”. Eles apreciaram cada foto, conversavam entre si, faziam memórias de acontecimentos que viveram, foi um momento de muitas trocas e diálogos tanto de acontecimentos felizes, em sua maioria relacionados ao esporte, mas também de acontecimentos marcados por violências no contexto escolar. No momento da partilha, percebi mais uma vez que eles tiveram receios e embora todos tivessem partilhado, havia uma certa repetição nos discursos ou poucas palavras. As fotos que eles mais escolheram tiveram relação com eventos ou esporte.

Figura 7- Apreciação das fotos



Fonte: Registro da própria pesquisadora (2022).

Na terceira oficina, pretendeu-se a criação de um desenho que tivesse inspiração nas partilhas anteriores trazidas, tendo como pergunta disparadora: “o que tem na minha escola?”. A ideia foi que utilizando-se de diversos materiais não-estruturados (papéis, tintas, tesoura, pincéis, lápis, massinhas etc.), as crianças pudessem criar um desenho apresentando a escola para um desconhecido. Sobre os desenhos, Gobbi (2014, p. 156) relata:

Os desenhos criados por meninas e meninos coexistem com outras linguagens, alimentam-se delas e as nutrem ao mesmo tempo. Existem simultaneamente com diferentes maneiras de construir culturas e infâncias e, sem dúvida, das crianças construir a si mesmas e dar-se a conhecer. Menos ou mais tangíveis, intrigam a

quem os olham, quando olham, no tempo sem tempo que temos e disponibilizamos (ou não) para a criançada.

Nesse dia, nove crianças participaram do grupo. Eles ficaram extremamente animados com a possibilidade de construírem algo, mas também percebi que o fato de ter levado alguns materiais como a massinha, também os estimulou. Assim como na primeira oficina, eles se demoraram bastante e queriam mais tempo para concluir. Algumas crianças relataram aspectos de cunho negativo, referindo-se à escola, como por exemplo, “na minha escola tem uma bruxa, a diretora”, mas outras também trouxeram aspectos da estrutura, referindo-se principalmente aos espaços destinados ao esporte, assim como também mencionaram a questão das amizades.

Figura 8- O que tem na minha escola?



Fonte: Registro da própria pesquisadora (2022).

Figura 9- Quando as crianças criam



Fonte: Registro da própria pesquisadora (2022).

Considerando o manejo cartográfico, foi fundamental a abertura ao interesse da criança nas atividades. Não houve ao longo das oficinas recusa das crianças na participação da atividade, mas algumas se recusaram a partilhar suas produções, conforme dito anteriormente. Em consonância à importância da análise das implicações e da não neutralidade nas pesquisas-intervenção, utilizei o diário de campo como lugar de encontro entre perspectivas descritivas, analíticas e implicadas. De acordo com Cruz Neto (2004), é um instrumento em que poderemos colocar nossas angústias, nossas percepções que poderão servir para a descrição e análise do objeto estudado. Utilizei também como recurso adicional os registros fotográficos das produções das crianças e de momentos do grupo, tendo as imagens grande potencial discursivo, assim como podem ajudar no acesso da pesquisadora às processualidades.

Os vários encontros com as crianças, a que me referi no início do escrito, possibilitaram uma reflexão acerca do meu processo de reposicionamento do lugar da especialista que por diversas vezes me foi destinado e ocupado à pesquisadora-adulta, um percurso entre o conhecido e o desconhecido. Nesse sentido, um dos grandes desafios era também experimentar distanciamentos da perspectiva adultocêntrica, colonizadora, que aprisiona a infância no lugar de frágil, imatura, incapaz e naturaliza práticas excludentes e estigmatizadoras com as crianças em contextos vulneráveis. Movimentos esses que intencionaram a escuta e a construção de narrativas com as crianças que não coadunassem com as práticas de assujeitamento, cristalizações e naturalizações operados no campo da infância.

4 ANÁLISE DOS ACHADOS

A análise dos achados sob inspiração cartográfica foi processual e aconteceu durante toda a pesquisa, considerando a importância de acessar a experiência e dar visibilidade às relações que constituem a realidade, na qual crianças e pesquisadora são participantes e estão implicadas, sustentando assim, uma posição de abertura e não neutralidade (Barros; Barros, 2013). Um desafio contínuo nesse processo foi o cuidado ético e metodológico para uma aproximação com as crianças que se atentassem às suas narrativas como sujeitos de políticas públicas.

Acompanhar as movimentações das crianças permitiu uma discussão acerca dos grupos de convivência e dos espaços escolares em territorialidades periféricas. Territórios que enunciam processos de subjetivação marcados por negligências, silenciamentos e precarização da vida, especialmente de crianças pobres e pretas. Não se trata de uma tentativa de vitimizar esses contextos e muito menos essas crianças, mas sobretudo de produzir micropolíticas que sejam precursoras de novos olhares e conhecimentos sobre as infâncias produzidas.

Os fragmentos dos diários de campo, as observações participantes, os diálogos com os profissionais articulados ao Serviço de Convivência, os registros fotográficos, as oficinas, alinhados aos objetivos da pesquisa foram importantes na construção de analisadores que possibilitaram reflexões e inflexões que trarei adiante. No primeiro momento, discuto as “focas” das crianças, temáticas não previstas no “funcionamento” do grupo e que a princípio também não interessava à pesquisa, mas que possibilitou que as crianças narrassem suas travessias e travessuras, histórias e acontecimentos cotidianos de modo espontâneo. Aproximações essas que me permitiram, enquanto cartógrafa, uma construção de vínculos processuais e uma atenção flutuante à multiplicidade de sentidos que aquelas narrativas e os nossos encontros traziam. Em seguida, as análises giram em torno do pertencimento ao grupo, tendo em conta as falas e comportamentos das crianças e dos adultos em torno de cenas analisadoras que anunciaram táticas de reexistências frente ao discurso hegemônico de funcionamento da política pública que não se atenta aos desejos e necessidades das crianças. E por fim, as experiências escolares, com ênfase nos ditos das crianças, entram como cenas analisadoras. Os sentidos e as vivências são interrogados a partir da minha condição de pesquisadora-adulta e estrangeira nos territórios periféricos e escolares.

4.1 O que as crianças pautaram - entre o prescritivo da política e o que elas queriam narrar

Neste subtópico, destaco como cena analisadora os momentos de "fofocas" compartilhados com as crianças. Esses momentos frequentemente ocorriam antes do início do grupo, durante o lanche, ou ao seu término, enquanto eu aguardava o transporte para retornar. Em ocasiões mais raras, esses espaços também se desdobraram ao longo do grupo. A escolha desta cena se justifica pela potência da narrativa que as crianças traziam de seus cotidianos, revelando que aquilo que nós, adultos, elencamos como pauta discursiva direcionada a elas nem sempre reflete o que elas priorizam partilhar conosco. As fofocas anunciaram pistas de como modos de subjetivação hegemônicos (Rolnik, 2019) invisibilizam narrativas e trajetórias de grupos subalternos.

Ao longo dos meses de inserção, não acompanhei no SCFV espaços direcionados à escuta dos interesses infantis, incluindo as temáticas a serem abordadas, escolhas de lanches ou definição de horários, por exemplo. Em certa medida, havia uma restrição na participação das crianças, já que estas se limitavam às atividades prescritas pelos adultos. Era a última terça de setembro de 2022, Sara tenta fazer uma retrospectiva da temática trabalhada, com as crianças que era “Valorização da vida”, ela comenta que precisa gravar um vídeo com eles para o encerramento da temática. Eles começam a dizer que não querem participar da atividade. “Eu não quero participar”, Ellen falou: “eu não gosto de vídeo”, completou Augusto. Ela tenta mostrar para eles um vídeo que um grupo de idosos que ela acompanha fez, Jade enfaticamente comenta “mas nós somos crianças e não queremos gravar vídeo”. Nenhum deles sinalizou o desejo de participar e demonstraram isso de forma muito clara e objetiva. Naquele momento, tentei me posicionar e disse: “Sara, já que eles não querem o vídeo, porque não tentamos outra forma em que eles possam expressar o que eles entenderam sobre a temática trabalhada?”. Notei uma certa tensão e um descontentamento dela com aquela resposta das crianças. Foi então quando ela disse: “mas eu preciso levar o vídeo, porque foi o que eu fiquei responsável”. E naquele instante, percebi que não só as crianças estavam dentro de uma política prescrita, Sara também.

Também pude perceber que outras nuances eram prescritas às crianças no que se refere a comportamentos: “Você não se aquieta, não para de falar”; “Vocês não vão deixar eu falar não?”; “Eita, que hoje vocês estão fazendo muito barulho!” Esse aspecto, ao meu ver, aponta a necessidade de repensar e reformular a abordagem do SCFV. Isso implica

reconhecer a importância do grupo como um espaço para que as crianças expressem suas opiniões, contribuam ativamente nas decisões e sintam-se envolvidas no processo, promovendo assim uma participação ética e política das crianças na política pública que inclusive é anunciado nos princípios do SUAS quando articulam proteção como/com participação comunitária e estimam a potência das relações entre os pares.

No final de cada mês, as orientadoras recebiam formação para definir o tema e as atividades a serem desenvolvidas nos serviços de convivência. Todas as temáticas eram propostas por adultos inseridos nas políticas públicas de assistência do município. No meu entendimento, essa hierarquização das escolhas revela a invisibilidade da escuta e participação das crianças em relação aos assuntos que elas poderiam sentir necessidade de dialogar. Reconhecer a criança como sujeito de direitos envolve considerar sua participação em diversos momentos, que incluem não apenas a participação nas atividades organizadas pelos adultos, mas também a possibilidade de deliberar sobre assuntos de seu interesse (Carvalho, 2021).

Foi a partir dessa perspectiva da "fofoca" que consegui me aproximar das crianças, assumindo a postura de uma "fofoqueira" e pesquisadora interessada nos assuntos que elas queriam partilhar. Como cartógrafa, esse também foi um dos grandes desafios: permanecer atenta a realidades que não estavam ali "expostas". Na minha ingenuidade, eu pensava que chegaria lá e perguntaria às crianças sobre os processos de escolarização, e elas me responderiam. Foi então que compreendi a necessidade de um rearranjo na minha postura, para escutar de forma ética o que elas desejavam falar, e não o que eu esperava que narrassem. Compreendi também que, a partir dessa postura desconhecida tanto para elas quanto para mim, efeitos seriam gerados (Barros; Barros, 2013; Carvalho; Muller, 2010).

Na cena a seguir, diversos elementos apontam o interesse das crianças em relatar os acontecimentos cotidianos, ao mesmo tempo que ressaltam a necessidade de uma mudança na minha atenção cartográfica. Essa mudança atentou-se às singularidades e à emergência do inusitado nas narrativas infantis.

E aí eles começaram a comentar sobre uma briga que havia tido no Dimas¹⁵, a escola que a maioria estuda. E eu perguntei para eles o que tinha acontecido. Paulo gritou: “eita tia, você é fofoqueira” e eu fui reafirmando para eles o desejo de saber sobre os acontecimentos da vida deles. Diante de muitas vozes, nomes e barulho, Isabel disse: “tia, a menina estava chorando pelo menino que ela gostava”. Daí Paulo e Augusto começaram a nomear as meninas do grupo que também gostavam

¹⁵ Nome fictício da escola mencionada.

desse menino e ali iniciava-se mais uma treta entre eles (rsrs). Augusto, o único que estuda em outra escola, disse que também queria contar uma fofoca e anunciou, “tia, até a coordenadora pegou um murro”, ele logo pegou uma cadeira para sentar ao meu lado. Percebi que algumas crianças também quiseram ficar perto para ouvir “Tudo começou tia, porque o menino queria mandar uma foto íntima da menina”, eles dizem o nome de alguns dos envolvidos, mas agora não consigo lembrar. “E aí outro menino que gostava dessa menina e alguns amigos dela descobriram e começaram a bater nele, foram muitos murros e nem a coordenadora escapou”. Quando o questionei sobre o que as outras crianças fizeram, ele disse ‘todo mundo ficou olhando e gritando’. Todos estávamos atentos à narrativa de Augusto e ao perceber isso, ele também quis trazer um outro caso [...] (**Diário de campo, 6 de setembro, de 2022**).

As “fofocas” tornaram possível a socialização das vivências cotidianas sobre as escolas, os conflitos amorosos, as relações de amizades, fatos que envolviam a comunidade e acontecimentos pessoais. Nesses momentos, percebi o quanto as crianças tinham o desejo de falar, o quanto eles se envolviam, se posicionavam, discordavam, narravam e atentavam às narrativas uns dos outros. O dispositivo de grupo operava ali como um rizoma, um emaranhado, as histórias deles e dos outros se cruzavam numa constante interação de fluxos.

A partir de vivências compartilhadas, as crianças conseguiam coletivizar, inventar sentidos e narrar os modos de ser criança nos diferentes contextos na periferia, construindo também territórios existenciais intergeracionais (Costa *et al.*, 2021; Barros; Silva; Gomes, 2020; Costa; Barros, 2020).

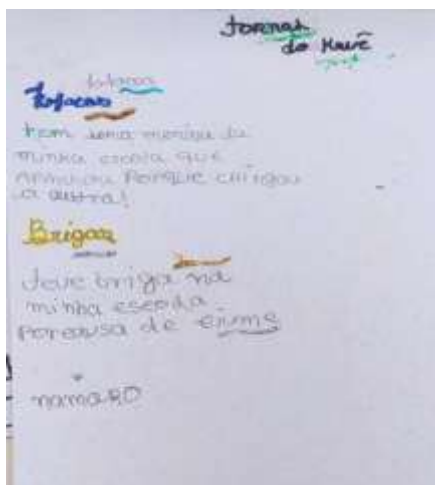
Um outro aspecto na fala de Augusto, que também me chama atenção “foram muitos murros, nem a coordenadora escapou”, essa fala me trouxe algumas reflexões, então os murros são destinados apenas às crianças? Porque só as crianças podem apanhar? Que outros murros as crianças têm levado nos contextos periféricos? Como elas encontram formas de lidar com as desavenças, com os conflitos? A cena, que destaca o mau comportamento de crianças e jovens também nos faz pensar sobre como as violências atingem de forma diferente a comunidade escolar.

Considero importante que a realidade das crianças sejam visibilizadas, a partir do que elas falam sobre seus territórios existenciais, fugindo a qualquer romantização que as crianças pobres, pretas e periféricas possam ter, possibilitando assim novos devires- criança (Guatarri, 1987). E por sinal, as tretas, eram um dos assuntos mais discutidos entre eles, “Tia, venha cá que quero lhe contar uma treta”. Muitas vezes, no momento em que começavam a relatar as desavenças, acabava ocorrendo algum conflito entre eles também. Apesar de, às vezes, necessitar da intervenção de um adulto, na maioria das vezes, eles mesmos resolviam a

situação, mas era algo recorrente a troca de xingamentos e ameaças entre as crianças do grupo.

Relacionado também ao que eles nomeiam de “tretas”, também apareceu o significante “briga” em diversos jornais que eles produziram na primeira Oficina Temática. Eles tanto mencionaram brigas que poderiam acontecer, como também mencionaram situações que poderiam desencadear uma briga na percepção deles. Uma das crianças relatou em seu jornal: “na minha escola minha amiga intima com pessoas do 5º ano, gente maior que ela. Isso pode prejudicar ela, ela pode apanhar das meninas mais velhas que ela”. Aqui parece ser destaque na sua escola, tanto as relações que se estabelecem como também uma certa preocupação do que poderia acontecer com sua amiga, diante daquele comportamento, mais uma vez possíveis “atos violentos” aparecem como uma possibilidade de resolução de conflitos. No jornal, a seguir, um dos participantes do grupo, relata no tom de “fofocas” duas cenas que também trazem aspectos de brigas, ou seja, quem chinga, quem provoca ciúme, quem intima é alguém que vai apanhar. As violências têm impactado as crianças, e elas desejam abordar essa questão. Isso representa uma forma de evitar a naturalização desses contextos/territórios escolares como violentos entre si.

Figura 10- Jornal do Kevê



Fonte: Registro da própria pesquisadora (2022).

As vivências da infância na periferia, atravessadas por conflitos entre os pares, evidenciam uma realidade multifacetada e complexa, moldada pelos contextos subalternos, mas também pela constante vitimização a que os territórios periféricos são submetidos. Os conflitos não são apenas eventos isolados, mas se relacionam a marcadores sociais,

econômicos e culturais que impactam diretamente nos modos de ser criança na periferia. Numa outra perspectiva, crianças e jovens periféricos também criam e inventam formas de sobrevivência e luta que vão resistindo às exclusões que experimentam cotidianamente dentro da lógica neoliberal, movimentos esses que produzem revoluções moleculares e forjam micropolíticas que apontam para caminhos inventivos e de resistência, no grupo, na escola, na praça, em vários lugares (Costa; Cavalcante, 2020).

Certo dia, escutei: “Tia, com você a gente pode conversar de tudo”. Mais uma vez, saí me questionando sobre quais são os ambientes que as crianças têm a possibilidade de inventar e protagonizar sem julgamentos. O encontro intergeracional, entre mim e as crianças, permitiu que outras rotas fossem inventadas, uma “involução criadora” (Barros, 2007, p. 69) e a construção do *ethos* da confiança (Sade; Ferraz; Rocha, 2013) que foi se redesenhando a cada terça. Quando as crianças partilham suas vivências, o dispositivo grupal também se fortalece (Barros, 2009), já que elas sentem que sua história também é valorizada.

Destaco mais uma cena, em que as crianças experimentam tensionar seus próprios cotidianos. Na atividade do dia, Sara propõe a criação de uma carta que deveria dizer como gostaríamos de estar futuramente, aquela carta deveria ser entregue a uma pessoa que confiássemos para guardar.

Figura 11- Atividade Correio da Vida



Fonte: Registro da própria pesquisadora (2022).

Estavam presentes naquele momento Isadora, Valéria, Paula, Ellen, Cássio e Paulo. A Sara não pediu que eles lessem, mas ali estávamos escrevendo e conversando. Isadora, uma das mais tímidas do grupo falou “eu queria ser rica”, quando eu a questioneei sobre “como assim ser rica?”, ela foi narrando: “quero comprar coisas, quero viajar pra Europa, quero ser rica tia, comprar o que eu quiser”. Sara tentou um discurso sobre as formas de se conseguir o que quer através do trabalho, mas Isadora

insistentemente dizia: “quero ser rica, quero ter as coisas que eu quero”. Todos em burburinho ao redor, começaram a falar sobre os seus desejos (**Diário de campo, 13 de setembro, de 2009**).

Nas tramas da periferia, a desigualdade social se faz presente. Mais do que uma mera condição socioeconômica, essa condição produz efeitos nos processos de subjetivação das crianças que, por sua vez, são marcadas por essa complexa teia de desafios. O contexto periférico, frequentemente representado pela escassez de condições dignas de moradia, alimentação, e lazer, entre outras facetas, impõe desafios substanciais que moldam a maneira de viver nos territórios periféricos. Nessa direção, algumas vidas parecem ser desvalorizadas em detrimento de outras, visto que a necropolítica impõe práticas políticas de controle sobre a vida e a morte, acentuando ainda mais as disparidades nos modos de vida nas periferias urbanas (Mbembe, 2018; Butler, 2018; Barros *et al.*, 2019).

Ao fazer uma produção escrita sobre o sonho de ser rica, Isadora também nos ensina a esperar e a reexistir diante de contextos tão adversos, por outro lado, numa posição marcada pelo adultocentrismo, Sara anuncia caminhos de como ela poderia ficar rica, como se o percurso que Isabelly devesse escolher fosse trabalhar e estudar. Por que os adultos persistem em ditar o caminho que as crianças devem seguir em suas vidas? Não me pareceu que Isadora estivesse preocupada ou interessada nos caminhos, mas sim, ela queria expressar o desejo de que as coisas para ela fossem diferentes e que sobretudo ela pudesse realizar sonhos e assim inventar novos caminhos para sua vida. Numa sociedade consumista e marcada pela desigualdade social, o que deseja uma criança preta, pobre e periférica? Colocar as experiências de vida subalternas no cerne do debate implica não apenas em destacar sua importância, mas também em tensionar as relações que oprimem e invisibilizam esses sujeitos, assim como também possibilitam processos inventivos de reexistência (Spivak, 2010; Achinte, 2017).

4.2 Pertencer ao grupo e seus efeitos

Frequentar aquele bairro semanalmente e ocupar a estação com o corpo surgiu como uma alternativa metodológica cartográfica que a partir dos encontros e afetos tornaram possíveis o surgimento de narrativas e problematizações (Huning; Gomes, 2019). Nesse sentido, houve o acompanhamento das atividades do grupo, momentos de construção junto às crianças, mas também uma postura atenta às relações que os adultos vinculados ao CRAS (orientadora e a técnica responsável) e à Estação da Juventude (funcionários responsáveis

pela estação) estabeleciam com as crianças. A escolha da pesquisa-intervenção como estratégia metodológica possibilitou a exploração da potência política (Colaço; Galvão; Menezes, 2018) da escuta de crianças em situações periféricas, dentro do contexto do dispositivo grupal. Essa abordagem proporcionou a abertura de rotas de fuga, incentivando a criação de novos caminhos e invenções diante da lógica operante no campo das políticas públicas de assistência.

Na perspectiva de Foucault (1999), a dinâmica de um grupo é entrelaçada por relações de poder e estratégias disciplinares. Nessa direção, os grupos não se resumem a uma reunião de sujeitos, mas sim a espaços nos quais práticas disciplinares e normas se presentificam e se reforçam. Nessa perspectiva, a lógica do grupo subjaz mecanismos de vigilância e controle, onde as interações entre os participantes são reguladas por normas sociais internalizadas. Desse modo, é preciso considerar “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Foucault, 1979, p. 244) que compõem os grupos. A autora Regina Benevides (1997) em seu texto "Dispositivos em Ação: O Grupo", ressalta que o dispositivo grupal revela-se como um campo dinâmico de produção de subjetividades e interações sociais. Nessa direção, o grupo opera como um constante devir, um dispositivo no qual acontecem processos complexos de poder, resistência e produção de subjetividades, a partir das relações sociais, dos discursos compartilhados e das práticas coletivas, e que impactam diretamente na constituição dos sujeitos participantes.

Compreendo que o grupo Estação Alegre também era atravessado por normas, discursos e instituições que de algum modo pretendiam exercer um controle sobre os corpos das crianças periferizadas. Ditava-se a forma como elas deveriam se comportar, como deveriam responder as questões e onde deveriam estar. Na contramão desse viés, questiono-me sobre como aquele grupo poderia ser para aquelas crianças espaços de narrativas insurgentes capazes de questionar, subverter e resistir às narrativas hegemônicas de opressão e controle. Narrativas essas que frequentemente se preocupam apenas com o aspecto quantitativo do grupo, prescrevendo temas e atividades sem consultar as crianças sobre seus próprios interesses.

Ao me aproximar daquele dispositivo grupal, pude perceber as crianças circulando de forma muito livre pelo bairro e também pelo espaço da estação. Apenas uma criança era acompanhada pela avó no trajeto ao grupo; as demais, ou iam sozinhas ou em pequenos grupos com outras participantes. Nos momentos em que estive lá, percebi que, além

das crianças do grupo, outras crianças e adolescentes do bairro também se utilizavam daquele equipamento, sendo os espaços mais ocupados a sala de games e a prática de esportes na praça, com os materiais da estação. Inclusive, pude acompanhar a preparação das crianças para alguns momentos que aconteceriam no bairro, vinculados à estação, sendo um deles a festa junina e que pareceu movimentar toda a comunidade.

Eles estavam eufóricos porque na quinta seria a quadrilha e algumas crianças participariam, durante todo o encontro falaram sobre o evento. Inclusive, no meio da atividade Paula olha e diz “você vão vir nos assistir?” Se dirigindo a mim e à orientadora. Comentei que infelizmente não conseguiria ir por conta do trabalho. Ela fez uma carinha triste naquele momento. E logo o diálogo foi retomado. Eles começaram a narrar detalhes sobre o evento, falaram dos passos ensaiados e depois de uma das crianças que estava doente e era justamente o noivo “tia, ele está internado, mas parece que já vai sair e vai para a quadrilha”. Sara, comentou que o CRAS ajudaria com algumas comidas para a barraca. Quando eu perguntei da decoração, Augusto disse “fomos nós que fizemos” e Paula complementou: “nós viemos ontem a tarde pra cá fazer. Se referindo ao espaço da estação (**Diário de campo, 26 de junho de 2022**).

As diversas vozes daquela cena evidenciaram um engajamento e uma alegria das crianças em participarem, mas sobretudo em construir um evento que era para elas, e também para a comunidade. Até mesmo as crianças que não participariam da quadrilha, estavam envolvidas e disseram que assistiriam. As crianças também, numa perspectiva afetiva, nos convocam a estarem lá. Elas de algum modo estavam ali conosco, no momento do grupo, respondendo a um convite/ convocação e também reivindicaram a nossa presença naquele momento que parecia ser tão importante para elas. Havia ali um cuidado, uma entrega, uma participação potente daquele coletivo num evento cultural que, por vezes, não era percebido em algumas atividades durante o grupo. Não pude presenciar momentos festivos no grupo em que as crianças pudessem construir com. Esses acontecimentos cotidianos de circulação e participação das crianças no bairro, por vezes, não são vistos como espaços de potência, construção e trocas. Rua (2007, p. 207) destaca que “as interações na comunidade local e na cidade nunca são equacionadas como processos de aprendizagem importantes, complexos e multiculturais”. Essa visão simplista legitima o lugar marginal que as crianças ocupam nas dinâmicas sociais de suas comunidades e evidencia práticas de assujeitamento com essa categoria geracional e como foi importante nas minhas andanças enquanto pesquisadora testemunhar as saídas que elas forjam para novas rotas.

Como anteriormente anunciado, a entrada no grupo Estação Alegre era, em sua maioria, proveniente do PAIF. No entanto, havia também uma minoria de crianças que

participavam do grupo sem estar referenciada por esse programa, ou seja, entravam no grupo pelo desejo de participar do coletivo, como foi o caso da Maria Ellen que no primeiro dia em que eu estava lá chegou e disse: “tia, eu posso participar do grupo?” E se dirigiu a mim, fiquei meio perdida e disse: “vamos falar com a Sara, ela é a responsável e vai lhe orientar”. Ao habitar esse território, uma das primeiras questões que emergiu foi relacionada à presença dessas crianças no grupo. Estariam elas ali por obrigação? Estariam elas implicadas com o grupo Estação Alegre? Ali também, porque eu a direcionei a Sara, a adulta responsável? As crianças não poderiam “orientar” Maria Ellen?

A maioria das crianças chegava antes do horário do grupo; por vezes, elas iam chamar algum colega que ainda não havia chegado e, às vezes, já vinham com a informação quando alguém, por algum motivo, iria se ausentar. Elas conheciam onde cada um morava, e em alguns momentos, também esboçaram conhecer as famílias uns dos outros. A postura das crianças revelou que, além da presença física no grupo, elas constroem relações sociais entre si para além do próprio contexto do grupo. Além de demonstrarem conhecimento sobre o território físico, evidenciaram relações socioafetivas de cooperação e compartilhamento de informações de suas vidas entre elas, desenhando uma teia de relações comunitárias.

No primeiro dia do grupo, ali sentada na escada, escutei algumas vozes: “A Sara vem hoje?”, “A Sara já chegou?”, “Eita, ela não vem não!” E fiquei me perguntando por que, em momentos diferentes, essa pergunta se fazia presente entre eles.

Como de costume, logo cedo mandei mensagem para a Conceição, ela informou que haveria grupo. Cheguei uns minutinhos mais cedo na estação, já estavam Jade, Vanessa e Pedro (ainda não o conhecia) mas ele já é do grupo, segundo as meninas. Ao chegar perguntei como eles estavam e já sentei no chão, na escada que tem na entrada da estação. Ao perguntar como eles estavam, Jade, disse que estava estressada e começou a reclamar que semana passada não tinha tido grupo e ela não tinha sido avisada. “Tia, se hoje ela não vier, vou até a casa dela, ela num faz isso quando a gente não vem? Pois agora eu que vou lá na casa dela. “E disse em tom brava e repetidas vezes. Comentei com ela que era importante ela conversar com a Sara quando ela chegasse. Ao chegar, falei com a Ellen, dizendo que bom que ela tinha ido, e ela foi logo dizendo que sabia que semana passada não teria grupo, pq disse “tia, você chega é cedo, se você não chegou logo é porque não teria grupo” (**Diário de campo, 06 de setembro de 2022**).

Com o passar dos encontros, compreendi que questões como o atraso e a ausência do grupo sem uma comunicação prévia eram frequentes. De acordo com a orientadora, isso se dava em virtude da precarização no sistema de transporte responsável pelo deslocamento

deles. Inicialmente, às terças pela manhã, eu mandava mensagem para a Sara para saber se haveria grupo, ou seja, quando não tinha grupo, eu já não me deslocava à estação.

O relato semanal das crianças “Viemos de besta”, “Affe maria, a Sara nem avisa que não tem, um menino tia, ele perdeu foi aula pra vir pro grupo, pq ele estuda de manhã e de tarde”, as reflexões proporcionadas pelas leituras dos diários, fizeram eco frente a minha posição detentora de privilégios “aquela que sabe se o grupo vai acontecer”. Quis tensionar esse lugar e experimentar com as crianças a incerteza de saber se teria ou não grupo. Quando eu passei a não perguntar, a própria Sara mandava mensagem “estou chegando”. E foi então que eu também fazia o meu trajeto sem saber se teria ou não grupo. Numa dessas terças, estávamos nos nossos momentos de “fofocas” e Ellen retoma a questão do atraso.

Novamente Ellen fala dos atrasos e das ausências do grupo, com muita indignação, e eu digo, “o que você acha que pode ser feito?”. Eles se olham entre si e ficam pensativos. Todas as crianças que ali estavam pareciam estar incomodadas com a situação, mas Augusto e Ellen se destacavam nos comentários. Um certo silêncio se fez presente. Até que Ellen falou que a alternativa seria criar um grupo de *WhatsApp* para que ela avisasse e eu disse, pois vamos conversar com a Sara sobre isso (**Diário de campo, 11 de outubro de 2022**).

Deixei que as próprias crianças tomassem a frente daquele assunto no grupo, embora as tivesse encorajado a pensar que, se a situação estava difícil para elas, era preciso que algo fosse feito. No momento em que Sara estava apresentando a atividade do dia, Maria Ellen olhou para mim e disse: “tia, fala”. E eu respondi com uma pergunta “não era você que iria falar?”. Mesmo com vergonha, notei que ela se encorajou e, juntamente com o Augusto, disse: “é porque você falta muito, e pensamos em criar um grupo de *WhatsApp*”. Naquele momento, Sara passou a relatar inúmeras atividades nas quais ela tinha que participar e, por isso, se ausentava. Tentei ajudar no diálogo com as crianças para que ela compreendesse que o que estava em jogo era a falta de comunicação entre elas. Sara, pareceu não dar muita importância. Ainda assim, insistimos na proposta e as duas crianças ficaram de conseguir os números do *whatsapp* dos pais e levar até ela. O grupo de *whatsapp* não foi criado, mas as crianças puderam reivindicar aquilo que elas queriam.

As políticas públicas por vezes negligenciam a escuta das crianças, o que no meu entendimento, provoca uma lacuna no entendimento das necessidades e perspectivas dessa categoria geracional. Desconsiderar as reivindicações e opiniões das crianças, pode perpetuar desigualdades e limitam o potencial de sua participação enquanto sujeito de direitos. A

participação das crianças na tomada de decisões que afetam suas vidas não apenas implica em novos modos de subjetivação, mas também contribui para a construção de uma sociedade ético política em que elas também participem como sujeitos.

O dispositivo grupal pode facilitar processos de transformação nos quais os participantes podem trazer à tona demandas relacionadas à garantia de direitos, justiça e iniciativas de cuidado. Acompanhar esses processos de devir constante é também a forma do grupo operar como um dispositivo (Benevides, 1997; Rodrigues; Assis; Leonardo, 2021).

Uma outra cena que gostaria de destacar também anuncia formas delas se aproximarem da política pública de assistência como sujeito de direitos. Lembro-me de que se aproximava o dia das crianças. A orientadora informou que haveria uma programação e disse que uma delas seria uma manhã de lazer com banho de piscina. Uma das crianças começou a questionar a impossibilidade de participarem, já que todos estudavam pela manhã. A orientadora continuou insistindo, e Jade enfaticamente disse: “Pois então, nesse dia não iremos participar, pois estaremos em aula”. Mesmo em outros momentos demonstrando alguma insatisfação com aspectos relacionados à escola, naquele momento ela claramente se posicionou contra o horário de uma atividade pensada para eles. As outras crianças também concordaram e disseram que não iriam. Augusto ainda questionou: “Por que não pode ser em outro horário?” A orientadora explicou que a manhã de lazer só poderia ocorrer pela manhã e, após certa tensão, abriu-se um silêncio no grupo e minutos depois a atividade do dia foi proposta.

Foi possível perceber que as crianças também encontravam formas de expressar seus interesses, seja manifestando apreço por uma atividade ou recusando-se a participar de algo que não despertasse seu interesse, principalmente ao formularem questionamentos e inquietações. As crianças, ao agirem e interagirem em seu ambiente, têm o potencial de desencadear microrrevoluções ao desafiar normas e estruturas preestabelecidas. Nesse processo, operam lógicas de transformação, que contribuem para a construção de subjetividades e possibilitam a formação de ambientes disruptivos e inventivos. Essa possibilidade de problematizar as normas estabelecidas promove resistências às formas opressivas de poder a nível individual e social, assim como também possibilita que as crianças se impliquem social e politicamente a partir de suas vozes e desejos (Deleuze; Guattari, 1980; Rolnik, 2019).

4.3 A escola como espaço formador ou deformador?

Logo no primeiro dia que cheguei na estação, escutei a seguinte narrativa de uma criança: “Aí eu não estou com um pingão de saudade da escola, não queria que a escola voltasse. Eu tenho tarefa pra fazer, mas eu fico só adiando”. Narrativa essa que foi respondida com um sorriso por outra criança e, ali, aquele assunto foi encerrado. Estávamos no final de julho, próximo ao fim das férias escolares. Aquela fala produziu efeitos e me peguei refletindo sobre as representações que as crianças fazem dos contextos escolares. Antes de qualquer análise, considero importante esboçar um pequeno panorama sobre a política pública de educação em Sobral antes de retomar as narrativas.

Atualmente, Sobral atende diversos segmentos educacionais, incluindo a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Essa abrangência totaliza aproximadamente 117 dispositivos, os quais servem à comunidade tanto na sede quanto nos distritos, compreendendo 64 escolas na rede municipal e 53 anexos. A cidade é reconhecida nacionalmente por apresentar o melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB, criado pelo Ministério da Educação (MEC), serve como indicador da qualidade da educação, levando em consideração tanto o fluxo escolar quanto as médias de desempenho nas avaliações. Os estudos de Camini (2010) e Oliveira (2007) apontam algumas problemáticas em torno do IDEB considerando a importância de olhar para o processo e não apenas para os resultados quantitativos obtidos nas avaliações, sendo, portanto, os processos mais importantes que os cálculos.

Na semana seguinte, as aulas já haviam iniciado e curiosamente a mesma criança faz um novo comentário sobre a escola: “affé, que hoje a tia estava estressada, só brigando!” Paula sorriu, e Vanessa repetiu: “tava estressada demais”, a colega questionou, porquê? E ela “sei lá”. As duas se calaram. Alguns minutos depois vamos organizando as cadeiras, para que Sara possa iniciar o grupo, enquanto ela conversa com alguém da estação, sento com eles e vou tentando conversar. Pergunto sobre o retorno das aulas e quase que em coro respondem, “foi péssimo tia, foi péssimo”. Quando pergunto porque Jade diz: “aula, né tia?” E completa: “como é que aula é bom?”.

As falas de Vanessa e Jade problematizam as interações das crianças com a escola. A pergunta de Jade, “como é que aula é bom?”, sugere uma perspectiva desencantada em relação ao ambiente escolar, instigando uma reflexão sobre como as práticas pedagógicas

em Sobral estão sendo percebidas pelas crianças. Esse questionamento também ressalta a importância de considerar a experiência subjetiva das crianças nos diferentes contextos em que elas estão inseridas. Vanessa, ao tecer críticas e afetos em relação à escola, anuncia a potência das interações sociais entre os membros do grupo no SCFV, evidenciando que as narrativas das crianças são marcadas por suas experiências, mas também operam em uma dimensão ética e política.

Numa das oficinas, a pergunta disparadora era: “O que tem na minha escola?”, nessa atividade, houve diferentes perspectivas em relação a que as crianças narraram, por exemplo, uma parte das crianças elencou o esporte como algo positivo na escola, e várias crianças desenharam espaços voltados para práticas esportivas. “Tia, o futebol é a única coisa que eu gosto na minha escola”. Esse aspecto também foi observado na Oficina dois, no qual as fotografias que tinham relação com o esporte foram escolhidas repetidas vezes. “Tia, eu escolhi essa fotografia porque eu gosto muito do meu professor de educação física, ele incentiva a gente”. “Tia, posso escolher essa aqui?” Fazendo referência a uma fotografia em que os alunos estavam na quadra. “O meu time ganhou e nós vamos meter gol no próximo campeonato.”; “tia, oh, os meninos ficaram putos porque perderam do meu time”. Nos jornais, os campeonatos também apareceram como referência de notícias na escola.

Figura 12- Na minha escola tem quadra



Foto: Registro da própria pesquisadora (2022).

A narrativa sobre o professor que incentiva e o entusiasmo em participar de campeonatos revela a importância dos processos relacionais entre adultos e crianças no contexto escolar, mas também nos permite ver as brechas que as crianças constroem frente às cobranças educacionais que lhe são direcionadas. A menção aos campeonatos nos jornais e

nos desenhos sugere que esses eventos são momentos importantes para as crianças, não apenas como atividades esportivas, mas também como espaços em que elas são reconhecidas e interagem umas com as outras. A anunciarem o gosto por atividades como esporte, festa junina e brincadeiras, as crianças nos dizem que experiências promovem um bem-estar para elas, aspectos valiosos numa sociedade que insiste em medicalizar e diagnosticar as crianças e por vezes negligencia a diversidade de caminhos para a promoção de saúde mental das crianças.

Numa outra perspectiva, a escola apareceu com poucas interações, “na minha escola tem aula, fica todo mundo sentado nas cadeiras e a professora dando aula, se a gente levantar, ela briga”. “tá vendo aqui, ela brigando”; Quando questiono, e o que mais tem na sua escola? Isadora responde: “briga, fofoca e namoro. É isso”.

Figura 13- A escola vista por uma criança



Fonte: Registro da própria pesquisadora (2022).

Na esteira do pensamento foucaultiano, a escola configura-se como um espaço atravessado por relações de poder, manifestado por vezes de forma sutil. As práticas disciplinares, a normatização dos corpos e a regulação dos comportamentos emergem como dispositivos que produzem modos de subjetivação. Nessa perspectiva, a instituição educacional não é apenas um local em que ocorre a transmissão de conhecimentos, mas é também um território de produção e reprodução de relações de poder que permeiam todas as interações no chão da escola.

Jade, por exemplo, fez questão de no desenho da sua escola representar um cão, e ao ser perguntada sobre seu desenho ela disse: “Aqui é o cão da diretora, ela só sabe brigar, tia. Eu não gosto dela”. É preciso reconhecer a escola como um espaço de conflitos e tensões, e que há, portanto, interações sociais complexas. A pluralidade de vivências das crianças,

mostra como suas narrativas refletem diferentes aspectos da vida escolar, desde as atividades esportivas até a influência positiva de professores, assim como os conflitos e desencantos, revelando a importância de compreender essas múltiplas perspectivas no contexto periférico.

Num dos nossos encontros, eu insisti na pergunta sobre a escola. “Gente, e como vai a escola?” Jade responde, “tá ótimo” e a Maria Ellen comenta que estava tudo bem. E eu cutuco, “ah então melhorou porque da última vez que nos encontramos vocês disseram que não estava tão legal”. Maria Ellen então retrucou, “é só uma forma de dizer, por educação, modo de falar, tia.” Jade riu e concordou, “Isso! É só um jeito de falar”. Elas começam a rir. Foi só uma forma de dizer? As crianças falam por falar ou não costumam ser escutadas pelos adultos. O que elas falam não têm importância? Elas conseguem dizer o que querem? Para onde ecoam os ditos e os não ditos das crianças? Perguntas sem respostas, mas que aqui se fizeram presentes.

Assim, a análise dos diálogos reitera a necessidade de diálogo e escuta atenta nas interações entre os participantes do grupo e nas relações estabelecidas com a política de assistência e de educação. As narrativas infantis emergem como elementos fundamentais na construção de significados sobre as experiências escolares e, mais amplamente, nas vivências das crianças na periferia.

5 E POR FALAR EM DESPEDIDAS...

Escrever cartas é tecer um lugar de partilha, de confiar coisas que estão saindo, brotando, gosto de pensar elas como um espaço de instante e ao mesmo tempo de coisas que estavam guardadas para poder ser colocadas para alguém, que de alguma forma nos conecta. Talvez a carta fale por ela e por quem lê e escreve. Tem algo aí de confiar para um mundo devastado (Saulo, correspondência pessoal, janeiro de 2021). Trecho retirado do livro

Entre cartas e conversas: por uma política de pesquisa feminista e contra-colonial para a psicologia social



O mesmo lugar onde iniciei é o mesmo lugar que me inspira a me despedir... A escada vazia do primeiro dia já não existe; tanto barulho se fez na estação, no Grupo Estação Alegre e, sobretudo, no meu processo de pesquisadora. Pesquisar com as crianças e ousar ocupar a posição de cartógrafa me fez verdadeiramente percorrer territórios e caminhos desconhecidos. No decorrer desse trajeto, as crianças foram mais que participantes; foram guias, narradoras e sujeitos de direitos. Sinto que algo não foi finalizado, a brusca interrupção do grupo não permitiu despedidas, novos encontros e é com esse sentimento de despedida que peço licença para usar esse espaço de considerações finais para a

escrita de uma carta, inspirada nas cartas de Battistelli (2022). Minha ideia inicial era escrever para a Política de Assistência, mas fiquei com receio de que os meus devaneios e anseios tornassem essa escrita burocrática. Então, comecei a escrevê-la sem saber para quem ela se destinaria, poderia ter tantos destinatários...

São tantas coisas a contar que nem sei por onde começar... São muitas histórias e movimentos que se cruzaram até eu conhecer as crianças do grupo. Antes de lá chegar,

tantas outras crianças em tantos lugares também me interrogaram e aos poucos me fizeram entender a posição adultocêntrica e colonizadora que por tantas vezes eu ocupei. Foi somente naquele bairro, ao me destituir de tantos lugares e sentar com as crianças, na escada, nas cadeiras, dentro e fora da estação, que me desloquei sem saber para onde iria, assim como saí de casa na primeira vez que fui à estação. Não é fácil ocupar um lugar que você desconhece, caminhar sem saber onde vai chegar; ainda assim, eu apostei e ousei, mesmo diante dos receios de uma jovem pesquisadora branca, psicóloga e professora universitária que cruza a cidade para adentrar a periferia.

Numa tarde ensolarada de terça-feira, quando meus pés pisaram pela primeira vez na Estação da Juventude, as crianças e meu bloco de notas me fizeram sentir que não estava mais sozinha e ali fizemos nossa aliança diante de muitas fofocas e tretas. Acho que a pandemia nos roubou um pouco desses sabores, e eu confesso que tinha esquecido o quanto é bom brincar, fofocar e experimentar a vida junto das crianças de forma “despretensiosa”, curiosa e sem tantos recursos, pois em muitos momentos, percebi que havia uma precarização dos materiais destinados às atividades para as crianças dentro do SCFV.

Foi diante das imprevisibilidades e acontecimentos cotidianos que minha pesquisa foi ganhando corpo e forma. A pesquisadora e aquela pesquisa pensada em outros tempos e lugares encontram-se com uma política, um serviço, uma orientadora e um grupo de crianças num território periférico. Jamais imaginei que, inclusive, eu pudesse fazer pesquisa sendo vista como fofoqueira, brincando de telefone sem fio, construindo jornais, vendo fotos e desenhando com massinha. Hoje percebo que foram tantas as formas encontradas que me inscreveram outras formas de se fazer pesquisa. Foi preciso praticar, "perder tempo", como nos lembra Kastrup (2000), para que eu pudesse estar atenta e assim seguisse inspirada na metodologia escolhida, a cartografia.

Em vários momentos durante o meu percurso diante das problematizações, minhas e das crianças, eu precisava retornar aos meus objetivos. Somente assim, eu poderia mapear as narrativas das crianças numa perspectiva em que elas não fossem tomadas apenas pelas minhas representações enquanto adulta. Para isso, foi preciso que eu estivesse com elas, que elas também construíssem comigo aquele percurso. As crianças me ensinaram sobre as narrativas. Destituir-me desse papel de detentora do saber e criar aberturas para as narrativas das crianças em meio a uma política prescrita e, na mesma medida, potente, foi um dos meus desafios. Comecei achando que era eu que precisaria abrir brechas para que

as crianças pudessem traçar outras rotas diante de imposições e engessamentos que podem estar embutidos dentro de um serviço de convivência. E o que aconteceu foi que eu me enganei, as próprias crianças abrem suas brechas, inventam, se reposicionam e também vão narrando modos de insistir e resistir em seus territórios. E ali, um outro desafio na escrita se fez presente, que era o de não permitir que a minha narrativa apagasse a delas.

Diante de tantos encontros, processos e rupturas, acredito que posso compartilhar alguns resultados significativos. Durante as reflexões que emergiram da aproximação das atividades presenciais no âmbito da Assistência, pude debater os processos de subjetivação das crianças vulnerabilizadas. Ao atentar-me às narrativas, foi possível refletir e perceber os atravessamentos que os marcadores sociais deixam nos modos de subjetivação das crianças que vivem em contextos marginais.

Longe das naturalizações e estigmas impostos para quem vive na periferia, pude testemunhar que as crianças têm redesenhado caminhos e escapado das cristalizações e imposições. Por outro lado, os modos de se relacionar e compor o mundo também são marcados por condições precárias de sobrevivência e muitas violências. Ao passo que vi muita boniteza, também vi dureza. Lembro de um dia que cheguei e as crianças me disseram que no dia anterior um carro havia jogado no lixo várias mercadorias e todo mundo foi lá pegar. Nesse mesmo instante, Jade e outras crianças se dirigem a esse local (do lado da estação, uma espécie de terreno baldio e abandonado) e lá vão catar o que sobrou dessas mercadorias. Ela chega e sai distribuindo bolsas de TNT para as crianças. Me peguei mais uma vez refletindo sobre o que as crianças periféricas fazem com aquilo que chegam para elas.

Acho importante dizer também sobre a potência do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que pode seguir uma lógica burocrática, que pode esperar modelos padronizados de comportamentos e padrões, reproduzindo assim discursos hegemônicos, mas, ao mesmo tempo, revela-se como um serviço no qual as crianças cuidam umas das outras, estabelecem relações, tensionam e se posicionam de forma política no mundo.

Um outro ponto que almejei nas minhas andanças de pesquisa era visibilizar o ponto de vista das crianças. Castro (2007) nos lembra dos cuidados que devemos ter ao representar as infâncias, de modo que nós, adultos, não produzamos mais invisibilidade política. Nessa seara, penso haver uma certa tensão no terreno da política pública, pois naquela experiência pude perceber que elas são pensadas de maneiras universais e que

pouco levam em consideração os sujeitos que ali vão participar. É como se a própria política traduzisse o que é desejo e interesse das crianças. Sei que podem haver alguns indicadores, por exemplo, nas escolhas das temáticas e das atividades, mas em um grupo que se destina a fortalecer e construir vínculos, que preza pela proteção e emancipação das crianças, como não operar diante de uma lógica ética, participativa e política com as crianças? Uma estação potente, crianças participativas e envolvidas com a comunidade e com os pares. Me pergunto, porque aquelas crianças não são convidadas a contribuir, a construir. É preciso que haja disposição, é preciso que nos arrisquemos para ouvi-las (Santiago; Faria, 2016).

Lembro que numa das atividades, as crianças tinham que encontrar soluções para determinadas situações sociais como essa: “uma criança que não estava indo para o colégio”, que a orientadora havia levado e em grupo eles precisavam anunciar o que fazer, de início, elas ficaram com receios, do lado delas, fui levantando questionamentos e as convidando a se posicionarem. “ela pode estar doente”, “ela pode ter se mudado”, “pode ter morrido alguém da família dela”. Elas também pontuaram que a escola precisava ir atrás para saber o que tinha acontecido. Aquela atividade foi muito marcante para mim e parece que para elas também: “tia, eu adorei aquela atividade que a gente tinha que dizer o que fazer”. Por que as crianças também não podem nos dizer o que temos que fazer? Foi tão bonito de ver e viver elas construírem perspectivas juntos, falarem sobre a experiência do vizinho, do amigo. Não seriam essas e outras narrativas das crianças que precisamos visibilizar ao dizer que elas são sujeitos de direitos?

Sempre gostei de escrever fazendo perguntas; a maioria nunca consigo responder. Elas seguem comigo e acabam por ecoar nos meus dizeres, fazeres e se transformam em outras. E com as infâncias, não tem sido diferente; elas me interrogam o tempo inteiro, seja como pesquisadora, psicóloga, tia e agora na minha melhor função, a mãe da Olívia. Mas parece que agora, na conclusão do mestrado, não terei como fugir de questões que estão brotando aqui. E sim, as narrativas das crianças anunciam possibilidades de intervir, reivindicar, cuidar, resistir, construir, interagir, brincar, elaborar, recordar e se alegrar num SCFV. Numa trama complexa e contraditória, há também entraves, de modo que as crianças também são colocadas numa condição de caridade, enquadre e silenciamentos na política pública. E se eu pudesse agora contribuir com algo, seria de reforçar a importância desses serviços nos territórios periféricos, que mesmo diante de práticas contraditórias, que ora são potentes e ora anulam as crianças são espaços importantes de participação política e social das crianças.

E para finalizar esta carta, gostaria de registrar a saudade de cruzar a periferia, dos gritos ao parar o táxi, "tia, você chegou!", dos abraços, do calor compartilhado e das tantas fofocas que ali compartilhamos. Que as vozes das crianças continuem fazendo eco, que os risos, gritos, conflitos e brincadeiras continuem ocupando a estação, a praça e o bairro. Que a escada, que testemunhou tantos encontros e partilhas, continue a ser ocupada de diferentes formas e em diferentes celebrações. Que as narrativas insurgentes que emergiram nesse espaço sejam reverberadas, fazendo rupturas, dissidências e outras rotas. Tenho a sensação de que nossas trajetórias seguirão entrelaçadas, ainda que à distância.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, A. A. **Prácticas creativas de re-existência**: más allá del arte... el mundo de lo sensible. Buenos Aires: Del Signo, 2017.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200007>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ALMEIDA, T.; COSTA, L. B. da. Cartografia Infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 1-24, fev. 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219726>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Pista 7: Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, Manoel de. **Ensaaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARROS, J. P. P. *et al.* Criminalização, extermínio e encarceramento: expressões necropolíticas no Ceará. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 19, n. 46, p. 475-488, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2024.

BARROS, J. P. P.; RODRIGUES, J. S.; BENICIO, L. F. de S. (Org.). **Violências, desigualdades e (RE) existências**: cartografias psicossociais. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2021.

BARROS, J. P. P.; SILVA, D. B.; GOMES, C. J. A. Dispositivos Grupais Com Jovens: Rizomas Em Territorialidades Periféricas. In: LEMOS, F. C. S et al (org.). **Pesquisar com as Psicologias**: artesanías e artificios. 1. ed. CRV: Curitiba, 2020. p. 30-50.

BARROS, L. M. R. de; BARROS, M. E. B. de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 373-390, maio 2013.

BARROS, R. B. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina/Editora UFRGS, 2007.

BATTISTELLI, B. M. **Entre cartas e conversas**: por uma Política de Pesquisa feminista e contra-colonial para a Psicologia Social. 1. ed. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2022. v. 1. 450p.

BENEVIDES, R. Dispositivos em ação: o grupo. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 97-106, 1997.

BENICIO, L. F. de S.; BARROS, J. P. P.; SILVA, D. B. da. Entre sufocamentos e alguns possíveis: violência urbana e políticas públicas. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 129-156, dez. 2018. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2018000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2025.

BICALHO, P. P. G. A Ética em Jogo no Campo Surpreendente da Pesquisa. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, RS, p. 20-35, dez. 2019. ISSN 2238-152X. DOI:

<https://doi.org/10.22456/2238-152X.98443>. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/98443/55361>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 1, n. 19, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 15 jul. 2021.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 4.513**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporado o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. 01/12/1964.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**. Brasília: MDS, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 1-2, 7 jul. 2011.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 25, n. 1, 2000. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/50778/31639>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BUJES, M. I. E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico**

científico editado pela ANPAE, [s. l.], v. 26, n. 3, abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19797>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARVALHO, C. N. “A infância e o território da favela: entre proteção e participação”. **Linhas Críticas**, [s. l.], v.27, p. e36018, DOI: 10.26512/lc.v27.2021.36018, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36018>. Acesso em: 11 abr. 2023.

CARVALHO, A. F. de; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CASTRO, L. R. de. (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

CASTRO, L. R. de. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 7, n. 14, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2007000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2021.

CASTRO, L. R. de. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, pp. 47-85, 2002a. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/134>. Acesso em: 07 maio 2021.

CASTRO, L. R. de. Re-visitando a infância contemporânea: passagens, possibilidades e destinos. In: **Anais do 3º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, São Paulo, 2002b. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300013&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 20 jan. 2022.

CASTRO, L. R. de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7letras, 2013.

CASTRO, L. R. de. Política, participação e pesquisa com infância e juventude: uma entrevista com Lúcia Rabello de Castro. Entrevista concedida a Bruno Vieira dos Santos e Jéssica de Souza Carneiro. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 209-216, jul./dez. 2021.

CEARÁ. **Decreto Nº 33510**. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. 16/03/2020.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. do. A produção de crianças e jovens perigosos: a quem interessa?. In: **Direitos Humanos não têm idade**. São Martinho: CEDECA, 2008.

COLAÇO, V. de F. R.; GALVÃO, K. A.; MENEZES, J. de A. Implicações políticas na pesquisa-intervenção com jovens. **Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 8-17, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/20638>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, E. A. G. de A. **Com que diferenças se fazem adultos e crianças na escola: uma analítica das posições discursivas pela ótica da fronteira e da experimentação**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

COSTA, E. A. G. de A. et al. Resistências de crianças em territórios periféricos cearenses. **AGENDA SOCIAL (UENF)**, v. 15, p. 204-225, 2021.

COSTA, E. A. G. de A.; BARROS, J. P. P. Intergeracionalidades em análise: (re)composições ético-estético-políticas em pesquisas-inter(in)venções com crianças e adultos. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 127-139, dez. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2022.

COSTA, E. A. G. de A.; CAVALCANTE, A. P. P. Políticas públicas culturais para as infâncias cearenses: anúncio de novos ventos?. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 20, n. spe1, p. 1-11, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692020000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2024.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. de F. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia & Sociedade** [online], [s. l.], v. 17, n. 3, pp. 42-49, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300006>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CRUZ, S. H. V. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. In: ASSOCIAÇÃO Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2008.

EICHHERR, L. M.; CRUZ, L. R. da. Escutação: encontros entre crianças, assistência social e pandemia. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 34, n. Psicol. Soc., v. 34, p. e263894, 2022.

FAJARDO, S. P. Retórica e realidade dos direitos da criança no Brasil. Em C.M.L. Nahra & M. Bragaglia (Orgs.), **Conselho Tutelar: gênese, dinâmica e tendências** (pp. 41-70). Canoas: ULBRA, 2002.

FERNANDES, M. N.; COSTA, R. P. da. O estatuto da criança e do adolescente de 1990, a extinção da FUNABEM e a criação da FCBA: implementação de um modelo neoliberal. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 22, n. Edição Especial, pp 23-40, 2021. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10846/7014>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. **16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**. Escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Educação, 2020.

GOBBI, M. A. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 20, n. 41, p. 147-165, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4265>. Acesso em: 05 jan. 2022.

GONDRA, J. G. (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUATTARI, F. **A revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUATTARI, F. Heterogênesse. In: F. Guattari (Org.). **Caosmose**: um novo paradigma estético (pp. 11-95). São Paulo: Editora 34, 1992/2000.

HILLESHEIM, B.; CRUZ, L. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. **Psicologia & Sociedade [online]**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 192-199, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000200006>. Acesso em: 3 dez. 2021.

HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. de F. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento?: Algumas reflexões. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 25, p. 75-92, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 dez. 2021.

HÜNING, S. M.; CABRAL, R. J.; RIBEIRO, M. A. T. Nas Margens: Psicologia, Política de Assistência Social e TerHüning, Simone, Cabral, Rosângela J., & Ribeiroritorialidades. **Revista Polis e Psique**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 52-69, 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.22456/2238-152X.86108>.

HÜNING, S. M.; GOMES, C. A. R. A pesquisa-experiência na psicologia: Corpos, afetos e experiências em territórios urbanos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 39, n. spe2, 2019.

KASTRUP, V. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300006>. Acesso em: 3 dez. 2021.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista De Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação infantil e sociedade**. Questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012.

KUHN JÚNIOR, N.; MELLO, B. B. de. A noção de infância e adolescência: inflexões decoloniais sobre os direitos de crianças e adolescentes na América Latina. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s. l.], v. 12, n. 24, p. 284-312, 2020. DOI: 10.14295/rbhcs.v12i24.11899. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11899>. Acesso em: 3 out. 2021.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LEMO, F. C. S.; NASCIMENTO, M. L. do; GALINDO, D. Escrita, psicologia e produção de cuidado: ética, estética e política. **Arquivos. brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 84-94, Apr. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 ago. 2021.

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MARCHI, R. DE C.; SARMENTO, M. J. INFÂNCIA, NORMATIVIDADE E DIREITOS DAS CRIANÇAS: TRANSIÇÕES CONTEMPORÂNEAS. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 951-964, out. 2017.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3ª ed. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MINISTÉRIO do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS. **Caderno de Orientações**: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Autor. 2016.

MÜLLER, V. R. **Histórias de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 100, pp. 661-690, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PASSEGGI, M. da C. *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 85-104, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11345>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, 2009.

PAULON, S. M. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 18-25, set. 2005.

PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85–102, 2010. DOI: 10.12957/epp.2010.9019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/9019>. Acesso em: 28 out. 2025.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em formação. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

QUIXADÁ, L. M. Crianças na periferia e narrativas compartilhadas: por uma gramática da esperança. *In*: QUIXADÁ, L. M; MENEZES, J. de A. (Org.). **Infâncias em territórios de (in)segurança**: narrativas compartilhadas com crianças. Fortaleza, Ceará: Editora da UECE, 2022. p. 218-236.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Entreatos: percurso de construção da psicologia na rede pública de ensino. **Estudos e Pesquisas de Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 68-84, 2010. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf>. Acesso em 30 set. 2021.

RODRIGUES, J. S.; ASSIS, P. M.; LEONARDO, C. S. O dispositivo grupal como estratégia de apoio psicossocial e resistências: inter(in)venções com mulheres e mães de jovens

assassinados ou encarcerados. *In*: BARROS, J. P. P.; RODRIGUES, J. S.; BENICIO, L. F. S. (Orgs.). **Violências, Desigualdades e (Re)existências**: Cartografias Psicossociais. 1ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2021, p. 361-379.

ROLNIK, S. **Esferas da Insurreição**: Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2019.

RUA, M. A. Infância em territórios de pobreza: os falares e sentires das crianças. *In*: Vasconcellos, V. M. R. & Sarmiento, M. J. **Infância (In)visível**, [s. l.], p. 205-242, 2007.

SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal: Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 281-298, maio 2013.

SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; & Tedesco (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e o pensamento interseccional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37835>. Acesso em: 20 set. 2021.
SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 28 out. 2024.

SANTOS, A. A. C. Construindo modos de conversar com crianças sobre suas produções escolares. *In*: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2010.

SANTOS, B. V. dos; CARNEIRO, J. de S. Política, participação e pesquisa com infância e juventude: uma entrevista com Lúcia Rabello de Castro / Politics, participation and research with childhood and youth: an interview with Lúcia Rabello de Castro. **Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 209 - 216, 1 jul. 2021.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A., 2004.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. “Políticas públicas e participação infantil”. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l.], v. 1, n. 25, pp. 183-206, 2007. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. de C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. **Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho**, [s. l.], v. 4, n. 1, pp. 91-113, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36735>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCHEINVAR, E. **O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 112, pp. 7-31, mar. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 maio 2021.

SOUZA, A. R. de. **O brincar na favela da Maré: jogo de vida e resistência em território conflagrado**. Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, S. J. Re-significando a psicologia do desenvolvimento uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: SOUZA, Solange Jobim e; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOBRAL. **Decreto Municipal nº 221**. Dispõe sobre a criação das escolas da Rede Municipal. 22/07/1999.

SOBRAL. **Lei nº 2.179/2021**. Altera a a lei Nº.1,607, de 02 de fevereiro de 2017, e dá outras providencias. 01/12/2021.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEDESCO, S. As práticas do dizer e os processos de subjetivação. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 357 - 362, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7694/5486>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia [online]**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006>. Acesso em: 20 jan. 2022.

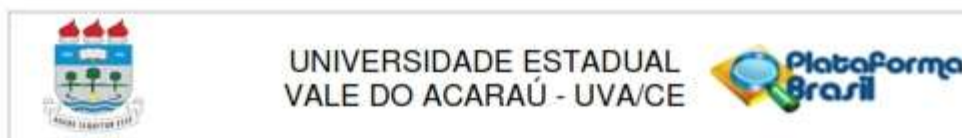
TREVISAN, G. de P. A participação das crianças nos discursos e práticas: um breve “estado da arte” na procura de novos desafios In: **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras** / organizadores Manuel Jacinto Sarmento, Natália Fernandes, Romilson Martins Siqueira. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020.

VALENÇA, V. L. C. A participação das crianças no cotidiano: da progressão individual às reproduções coletivas. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 3-11, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449650489002>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VIÉGAS, L. de S. Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da Progressão Continuada: apontamentos metodológicos. *In*: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2010.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPARANDO A ESCOLA COM CRIANÇAS: ENCONTRO ENTRE NARRATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SOBRAL - CE

Pesquisador: GEORGIA BEZERRA GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52876521.8.0000.5053

Instituição Proponente: Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.131.897

Apresentação do Projeto:

Este projeto pretende analisar narrativas das crianças sobre suas experiências escolares, enquanto a vivem cotidianamente e como sujeitos das políticas públicas de educação no município de Sobral. Pretende-se, ainda, mapear como tem sido efetivada a educação escolar do município de Sobral com crianças do Ensino Fundamental I; debater processos de subjetivação e escolarização das crianças, no contexto pandêmico; produzir

ressonâncias na política pública de educação de Sobral a partir da narrativa das crianças. O referencial teórico alinha-se a perspectivas do campo das infâncias, em diálogo com a sociologia da infância, estudos pós-estruturalistas e decoloniais. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pesquisa intervenção sob o método cartográfico, com a realização de encontros temáticos com crianças do ensino fundamental -anos iniciais, do município de Sobral. Os encontros acontecerão no Serviço de Psicologia Aplicada – SPA da Universidade Federal do Ceará / Campus Sobral. Espera-se com a realização deste estudo, contribuir para a construção de políticas públicas que possam escutar os seus atores, especialmente as crianças, por vezes tão negligenciadas enquanto categoria geracional diante dos seus direitos enquanto sujeito.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Av Comandante Maurocéllo Rocha Ponte, 150
Bairro: Derby **CEP:** 62.041-040
UF: CE **Município:** SOBRAL
Telefone: (88)3677-4255 **Fax:** (88)3677-4242 **E-mail:** cep_uva@uvanet.br

ANEXO B- TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS SOBRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS
TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa **REPARANDO A ESCOLA COM CRIANÇAS: ENCONTRO ENTRE NARRATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SOBRAL- CE**. Seus pais / responsáveis permitiram que você participe.

Queremos saber o que as crianças dizem sobre suas experiências escolares no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. As crianças que irão participar dessa pesquisa são todas estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais de Sobral e podem ser da sua escola ou não. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Estação da Juventude – Bairro Tamarindo com os participantes do Serviço de convivência de crianças do CRAS Mimi Marinho, as crianças farão desenhos, contarão histórias e conversarão com a pesquisadora. Para isso, serão usados papel, tinta, pinceis, canetinhas coloridas, giz de cera, lápis de cor, brinquedos e outros materiais.

Caso tenha alguma dúvida ou aconteça algo errado, você pode falar comigo na Estação da Juventude – Bairro Tamarindo, por e-mail : georgiabgomess@alu.ufc.br ou pelo número de telefone (88) 999616152. Eu me chamo Georgia Bezerra Gomes, sou a pesquisadora, e você pode me comunicar também se alguma coisa deixar você chateado/a na pesquisa. Mas há coisas boas que podem acontecer, como você se divertir nos nossos encontros.

Não falarei a outras pessoas sobre o que for desenhado e conversado nos nossos encontros durante as atividades e brincadeiras, nem darei a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminar a pesquisa, voltarei para conversar com todas as crianças sobre os resultados dela.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UVA - Av. Comandante Maurocéllo Rocha Pontes, 150 - Bairro Derby Clube, fone: (88) 3677-4255. Eu _____ aceito

participar da pesquisa **REPARANDO A ESCOLA COM CRIANÇAS: ENCONTRO ENTRE NARRATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SOBRAL- CE.** Que tem como objetivo saber o que as crianças dizem sobre suas experiências escolares. Entendi o que pode acontecer de bom e de ruim. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que não vai ter problema. A pesquisadora Georgia Bezerra Gomes tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento, que li/leram para mim e concordo em participar da pesquisa.

Sobral, ____ de _____ de 2022.

Assinatura da criança participante da pesquisa

Assinatura do/a responsável pela criança

Assinatura da pesquisadora

ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS SOBRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

A criança sob sua responsabilidade está convidado como participante para contribuir com a pesquisa intitulada : **REPARANDO A ESCOLA COM CRIANÇAS: ENCONTRO ENTRE NARRATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SOBRAL- CE.** da pesquisadora **GEORGIA BEZERRA GOMES.** Essa participação não pode ser contra sua vontade ou da criança. Segue abaixo informações importantes sobre a pesquisa e seus procedimentos:

Objetivo desta pesquisa: Analisar narrativas das crianças sobre suas experiências escolares, enquanto a vivem cotidianamente e como sujeitos das políticas públicas de educação no município de Sobral.

Benefícios da Pesquisa: Pretende-se com esta pesquisa trazer contribuições para o campo temático da infância, educação e políticas públicas

Público-alvo: crianças do Ensino Fundamental – anos iniciais da rede sobralense.

Organização: A presente pesquisa irá se organizar em encontros temáticos, no máximo quatro com a temática definida para o estudo, com duração média de 1 hora cada na Estação da Juventude – Bairro Tamarindo, no horário do Serviço de Convivência do CRAS Mimi Marinho, as terças, as 14h.

Riscos mínimos: Essa pesquisa oferece riscos mínimos. Caso haja algum constrangimento ou incômodo das crianças durante os encontros temáticos será respeitado e acolhido, podendo a mesma decidir sobre sua permanência ou não na pesquisa.

Registros fotográficos: Pedimos, desde já, a permissão para o registro fotográfico das produções das crianças. Respeitando o sigilo na divulgação das informações.

Participação livre e voluntária: A criança é livre para escolher participar da pesquisa e sua decisão será respeitada sem qualquer prejuízo, assim como pode decidir desistir a qualquer qualquer momento e pedir informações sobre esse estudo e seus resultados. Sendo a participação voluntária e isenta de pagamento.

Divulgação dos Resultados: Esse estudo vai produzir informações para a construção de uma dissertação e de um artigo científico para obtenção do título de Mestre em Psicologia e Políticas Públicas e será apresentado para uma banca de professores e para o público interessado. Essa pesquisa pode também gerar trabalhos científicos que, por ventura, virão a ser apresentados em congressos e/ou publicados em revistas científicas. Não citaremos nomes ou quaisquer fontes que possam identificá-las.

Esclarecimentos sobre a Pesquisa: Você terá esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer ponto que desejar, sendo livre retirar seu consentimento ou interromper a participação do adolescente/jovem a qualquer momento. Você receberá, também, uma via deste termo.

Confidencialidade da pesquisa: Todas as informações coletadas nesta pesquisa são confidenciais e serão mantidas em sigilo. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, a pesquisadora responsável e sua orientadora. É relevante ressaltar que a seguinte pesquisa segue os cuidados éticos que se devem salvaguardar sempre que os indivíduos são expostos a alguma intervenção. Essa pesquisa segue as diretrizes e normas éticas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, o que assegura os direitos dos participantes da pesquisa.

Pagamento: Não haverá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação. Se você desejar, poderá ter acesso as cópias dos relatórios produzidos contendo os resultados do estudo, por meio do telefone, email ou endereço da pesquisadora principal.

Nome: Georgia Bezerra Gomes. Instituição: Universidade Federal do Ceará (Campus Sobral). Endereço: Rua Coronel Estanislau Frota, 563, Sobral - CE, 62042-270. E-mail: georgiabgomess@alu.ufc.br
Telefone para contato: (88) 999616152

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UVA - Av. Comandante Maurocéllo Rocha Pontes, 150 - Bairro Derby Clube, fone: (88) 3677-4255.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

O abaixo assinado _____, ____ anos,
RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como
participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o
seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por
completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Local

e

Data:

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora principal: _____