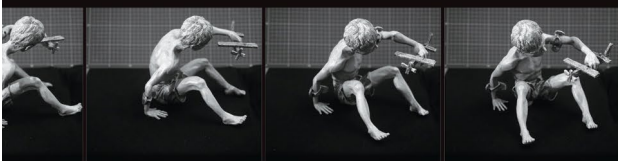
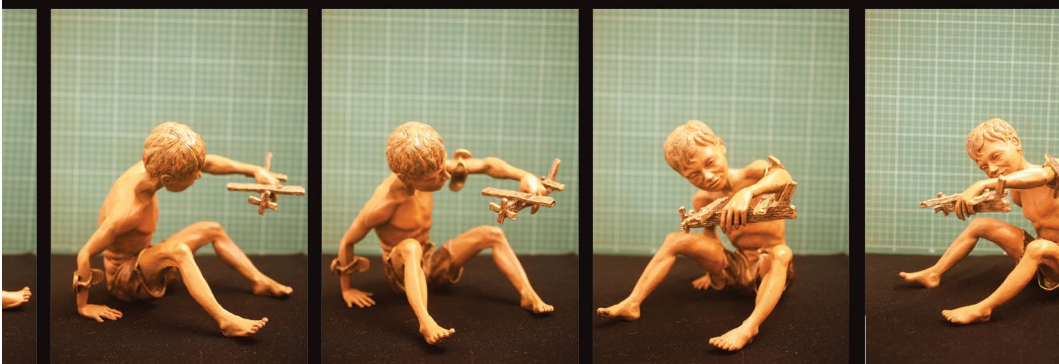




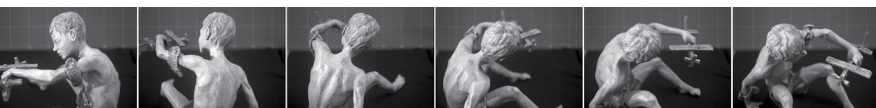
INFÂNCIA, CIÊNCIA, ARTE

METODOLOGIAS E ESCRITAS DE PESQUISA



Organizadoras:
Rita Ribes Pereira
Núbia de Oliveira Santos
Caroline Trapp de Queiroz





INFÂNCIA, CIÊNCIA, ARTE

METODOLOGIAS E ESCRITAS DE PESQUISA



INFÂNCIA, CIÊNCIA, ARTE

METODOLOGIAS E ESCRITAS DE PESQUISA

Organizadoras:

Rita Ribes Pereira

Núbia de Oliveira Santos

Caroline Trapp de Queiroz

Rio de Janeiro

2025

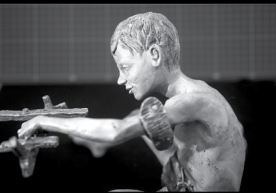
NAU
E D I T O R A

 **FAPERJ**
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	PREFÁCIO:	
	CARTA ABERTA AOS 20 ANOS DO GRUPO DE PESQUISA “INFÂNCIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA” (GPICC): SEU MODO DE SER NO MUNDO	7
	Lisandra Ogg Gomes Conceição Firmina Seixas Silva	
	APRESENTAÇÃO	25
	Rita Ribes Pereira Núbia de Oliveira Santos Caroline Trapp de Queiroz	
1.	A METODOLOGIA MORA NO TEMA: INFÂNCIA E CULTURA EM PESQUISA	39
	Rita Ribes Pereira	
2.	FALAR AO LADO DAS CRIANÇAS E DAS INFÂNCIAS: PROVOCAÇÕES METODOLÓGICAS A PARTIR DA RACIALIDADE	71
	Perseu Pereira da Silva	
3.	DA VIVÊNCIA À CIÊNCIA: EXPERIÊNCIA COTIDIANA COMO CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO	101
	Anna Paula Oliveira da Silva	
4.	FAZER PESQUISA COMO QUEM FAZ UM BALAIÓ: UMA METODOLOGIA PARA COMPREENDER MORTES DE CRIANÇAS	115
	Isabela Moreira de Araujo Abreu Silveira	
5.	PESQUISA-MILITANTE: CONFLUÊNCIAS ENTRE LUTA SOCIAL E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	133
	Camila Rodrigues Leite Caroline Trapp de Queiroz Thays Lorena dos Reis	
6.	NO LIVRO, NA TELA E NA VIDA: CAMINHOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO	169
	Fernanda de Azevedo Milanez	
7.	MEMÓRIAS DE INFÂNCIA NARRADAS POR CRIANÇAS: UMA METODOLOGIA CONSTRUÍDA EM CAIXINHAS	195
	Cecília de Miranda Schubsky	

8.	OLHARES MIÚDOS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR Paula Tássia Ferreira Vianna	215
9.	COMO CHEGUEI ATÉ AQUI? A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA CRIANÇAS POR TRÁS DAS CÂMERAS: INFÂNCIAS EM PRODUÇÃO Luciana Bessa Diniz de Menezes	235
10.	O DESENHO INFANTIL COMO EXPRESSÃO NARRATIVA E TESTEMUNHO HISTÓRICO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INFANTIS ENVIADAS AO MUSEU NACIONAL APÓS O INCÊNDIO DE 2018 Patrícia Braga do Desterro	255
11.	ESCRITAS DE PESQUISA: INFÂNCIA, CIÊNCIA E ARTE Rita Ribes Pereira	281
12.	INFÂNCIA CRÔNICA: MATERIALIDADE DOS COTIDIANOS A PARTIR DE UM OLHAR INTERSECCIONAL Núbia de Oliveira Santos Perseu Pereira da Silva Taynara de Oliveira Roberto	309
13.	ENTRE A FABULAÇÃO E O TRÁGICO: O PROCESSO CRIATIVO DE PRODUÇÃO DO LIVRO <i>E SE A HISTÓRIA FOSSE OUTRA?</i> Fabiana Pedreira Gelard	333
14.	RELICÁRIOS: INFÂNCIA, MEMÓRIA, ARTE E CIÊNCIA Caroline Trapp de Queiroz Perseu Pereira da Silva Rita Ribes Pereira	359
15.	“PODE ENTRAR, MAS (NÃO) REPARA!” – UM BREVE ENSAIO SOBRE ACOLHER E SER ACOLHIDA EM UM GRUPO DE PESQUISA Priscila Danielle Ladeira	381
	SOBRE AS/OU AUTORES	393
	POSFÁCIO Beatriz Fabiana Olarieta	398



PREFÁCIO



**CARTA ABERTA AOS 20 ANOS DO GRUPO DE PESQUISA
“INFÂNCIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA” (GPICC):
SEU MODO DE SER NO MUNDO**

Rio de Janeiro, 8 de julho de 2025.

Querido GPICC, recebemos o convite para a escrita deste prefácio com muita alegria, pois, para nós, é muito especial estar ao lado de vocês nesta comemoração. Um convite que nos fez lembrar da nossa chegada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) como professoras recém-concursadas e que, pouco a pouco, iam conhecendo a organização acadêmica com as suas exigências não apenas do cumprimento das funções docentes, mas também da execução de pesquisas e atividades extensionistas. Era 2015 e também ano de celebração, pois, naquele momento, vocês festejavam os 10 anos do Grupo. Foi nesse contexto de festejo que fomos convidadas a participar dos encontros semanais de estudo do Grupo, que se apresentou para nós como um rico espaço de debate, pesquisas, mas, sobretudo, de amizades, que se ampliavam com a entrada de novos participantes: pesquisadores, mestrandos, doutorandos, estudantes de graduação; todos com um interesse em comum – estudar a infância e as crianças.

Tomadas pela alegria do convite, escolhemos escrever esta carta, porque ela possui beleza singela, uma forma miúda de conversa com outro significado, sobretudo no apressado tempo tecnológico informacional, de aplicativos de mensagens e correios eletrônicos em que estamos imersos. Não se trata de criticar o

internetês e as novas tecnologias do mundo contemporâneo: sabemos o quanto vocês já pesquisaram sobre esse tema e que é preciso constantemente “repensar a relação histórica entre oralidade, textos, escrita e imagem” (Simões, 2007, p. 8). Mas com a carta nos demos conta de que há muito não escrevemos uma, e esse desafio nos instigou. Ela é uma prática de linguagem, que aqui queremos um pouco mais informal para conversar com vocês – e para aqueles que aqui nos leem –, com a possibilidade de recuperar memórias, sentimentos, momentos, ideias, e de pensar sobre como vamos guiar as letras na escrita deste nosso diálogo. É evidente que concordamos com o Grupo que textos emanam certos poderes que posicionam o leitor num lugar, isto é, “o leva para uma certa posição e para uma certa forma de experienciar-se a si próprio” (Olarieta, 2008, p. 13); experienciar-se a si junto a outros. E estamos aqui nos experienciando neste diálogo permeado de afeto com a trajetória do GPICC!

Pareceu-nos apropriado começar refletindo sobre o que é um grupo e, de modo mais específico, um grupo de pesquisa. Esta análise nos leva a questões políticas e ideológicas da prática do pesquisador – assim como àquelas epistemológicas e metodológicas – para, então, tratarmos da infância, das crianças e da cultura contemporânea, que são os temas e os campos nos quais vocês estão mergulhados e que também nos unem. Se, de fato, temos um caminho traçado, iniciamos nos questionando: para que servem os grupos? Ou, ainda, para que serve um grupo de pesquisa?

Madalena Freire Weffort (2003, p. 22) diz que “Grupo é... grupo”! No entanto, não se trata de um amontoado e tampouco é um simples encontro entre pessoas. O grupo é “Mais complexo que isso”. Um grupo vai se constituindo no encontro e no cumprimento de trabalhos em torno de um objetivo em comum. “Grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos,

suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inseridos”. Nesse espaço compartilhado entre as demandas do grupo e as individuais – que são contornadas por um contexto social externo –, tensões, aproximações, aprendizados, deslocamentos, movimentos de transformação e também de resistência vão sendo postos em cena.

Madalena, que se debruçou sobre esse tema, também ampliou o debate ao se fundamentar em Enrique Pichon-Rivière (1998), que diz que podemos falar de um grupo, quando um conjunto de pessoas se apresenta como instrumento de transformação da realidade e, na medida em que se constitui, seus integrantes passam a ter ações criativas e críticas a partir das interações e dos vínculos que estabelecem.

Olhando por esse prisma, isso ocorre quando cada participante do grupo exercita sua fala, sua opinião, expõe suas ideias e também seu silêncio. E nesse colocar-se em defesa, reflexão, análise e debate de um interesse mútuo, é que cada um, que é diferente, se mostra e revela sua identidade. É no exercício de apresentar-se, aproximar-se e diferenciar-se que cada um vai introjetando o outro. “Isto significa que cada pessoa, quando longe da presença do outro, pode ‘chamá-lo’ em pensamento, a cada um deles e a todos em conjunto” (Welfort, 2003, p. 29). Em nosso entender, é a construção da individuação a partir de uma coletividade, em que é preciso primeiro se ver no outro, para constituir o seu próprio “eu” e depois poder ser um “eu” com o “outro”, em um constante exercício do olhar (Bizzo, 2009).

Mas para que serve um grupo de pesquisa? E um grupo que pesquisa a infância contemporânea? Se um grupo é um espaço de encontro, interações e amizades, ter a pesquisa como fundamento o qualifica de outra forma?

Agora, pensando com vocês, seria a pesquisa uma viagem, no sentido de pôr-se a caminho? Seria a viagem uma aventura que, como o próprio nome diz, implica entrar em contato com o

inesperado e o desconhecido e, por isso, é também acompanhada de tensão? Que vislumbra caminhos, mas está em constante movimento? Que visualiza novas paisagens e prova novos sabores, consciente de que é na e com a realidade que cada pesquisa se faz (Marrafa, 2010)? E a pesquisa sobre infância, por vezes com crianças, produziria contornos diferentes na conformação do grupo? E quando o grupo de pesquisa, num movimento metalinguístico, transforma o ato de pesquisar em objeto de estudo?

Aqui entram vocês, pois o GPICC é um grupo que não apenas produz pesquisa e conhecimento sobre infância, crianças e cultura contemporânea, mas também se debruça, aliado principalmente a dois autores importantes – Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin –, sobre a temática da pesquisa e do ato de pesquisar. Admitindo que a produção de conhecimento não se volta à simples descrição, sistematização e generalização do mundo, mas, ao proceder, também o instaura, com Benjamin o Grupo se distancia das pesquisas que se apoiam nos princípios positivistas modernos, visto que estas não consideram as miudezas, as experiências singulares, as lutas, as contradições e a pluralidade da vida, expropriando os sujeitos de sua própria história e cultura. Com Bakhtin, o Grupo toma a pesquisa – e no campo das Ciências Humanas – como um acontecimento, “um processo dinâmico de interlocução e produção de sentidos que implica um modo de ser no mundo” (Pereira, 2012, p. 62). Assim sendo, trata-se de um agir ético que, como tal, convoca o pesquisador a se posicionar diante do seu tema, do contexto social, dos sujeitos de sua pesquisa, dos interlocutores aos quais se alia e dos resultados que são publicizados. Foi com vocês que aliamos às nossas ações de pesquisadoras os questionamentos: “o que desejamos fazer existir com a pesquisa que realizamos? Que caminhos e desafios metodológicos são postos em cena no ato de pensar e construir uma pesquisa? Também aprendemos que, nesse momento da construção, separar pesquisa e utopia – em outras

palavras, a atividade de busca da verdade da atividade de sonhar com um futuro qualitativamente diferente do presente – nos distancia do compromisso político e ideológico que toda pesquisa deve abraçar. Portanto, não faz pesquisa

quem não acredita na transformação, quem não se incomoda, não se implica, sobretudo quem não admite a sua miopia e não alimenta a sua utopia. Reconhecer sua própria miopia passa, em primeiro lugar, pelo reconhecimento de sua condição humana e seu permanente estado de inacabamento (Macedo, 2008, p. 44).

Foram e são muitas as temáticas de pesquisa interseccionadas com a infância que já passaram pelo GPICC, e seus pesquisadores são constantemente convocados a assumir o compromisso de não apenas desenvolver seus temas, construir caminhos metodológicos, chegar a conclusões a partir de determinados resultados alcançados, mas, antes de tudo, refletir sobre a própria experiência do ato de pesquisar, do lugar que ocupam, como pesquisadores, frente ao seu tema, à sociedade e às crianças. Apoiado no exercício de fazer perguntas, interrogar a realidade, o Grupo compactua política e ideologicamente com a produção de conhecimento que busca resgatar a história da objetificação pretendida pelas ciências modernas, que a escandalize e escancare seus fatos, denuncie suas mazelas e que seja um aliado na construção de um mundo justo, consentindo que o terreno da pesquisa não é neutro e que, portanto, o ato de pesquisar implica posicionamento ético de quem o faz e em relação ao qual não há ingenuidade (Pereira; Gomes; Silva, 2018).

E você, GPICC, é um grupo que se consagrou no estudo e pesquisa da infância e das crianças na cultura contemporânea, tornando-se uma referência para nós estudiosos da área. Sendo a atualidade cultural ampla e complexa, são diversos e variados os seus temas de pesquisa. E assim são, porque, como diz Rita Ribes

(Pereira, 2021, p. 4), o “tema é sempre o mundo, vasto mundo, o assunto sobre o qual se fala ou se cala” ou até o de quem fala e quem cala. Os temas do grupo não nascem no vazio, mas “no mundo social e cultural” e a eles se dirigem.

Nessa vastidão, em que diversos temas insurgem como potencialidades de pesquisa, há de se considerar que, para um grupo que se volta a pesquisar a infância, implica assumir que este é seu tema primeiro, o que o coloca frente ao desafio ético “que se desenha naquilo que supomos ou intuímos ser a infância” (Pereira, 2021, p. 10). Nesse território, é preciso caminhar com sensibilidade – talvez possamos nos aventurar e dizer: uma sensibilidade de ética-teórica-metodológica –, mas firmes no posicionamento político e crítico para dialogar com aquilo que o mundo social e cultural apresenta. Exige do pesquisador, muitas vezes, coragem para desencastelar a forma idealizada, idílica e romantizada com que a noção de infância foi se conceituando, forçando retirar o conceito de certa abstração teórica e fazendo-o dialogar com questões que podem parecer espinhosas, como a morte, o racismo, o assassinato e o refúgio, mas que atravessam as condições de vida de muitas crianças do globo. Diante da convocação a se posicionar em relação à barbárie, às desigualdades raciais, sociais, territoriais, entre tantas outras que alcançam um país como o Brasil, que foi fundado pela violência, vocês, GPICC, têm assumido a responsabilidade de, a partir da produção da pesquisa no campo dos Estudos da Infância e com crianças, a tarefa de produzir conhecimento e formar pesquisadores aliados a esse compromisso ético-teórico-metodológico.

Durante o momento em que fomos acolhidas pelo GPICC, escrevemos com a sua coordenadora, Rita Ribes, um texto que trata exatamente dessa questão, posicionando a ética como um agir que deve guiar a pesquisa e que, no território da infância, tenha a força de transformar essa temática primeira em causa (política):

Assumir a ética como parte da questão de pesquisa e como balizadora de uma construção teórica nos convoca a ocupar a pesquisa que fazemos de um outro lugar, não daquele que se permite passear desinteressadamente pela literatura acumulada sobre infância, mas daquele que, ao posicionar-se, teoricamente, transforma a infância numa causa, não uma causa no sentido panfletário, mas uma causa para o pensar (Pereira; Gomes; Silva, 2018, p. 776).

Ter, na infância, uma causa para o pensar foi assumido por nós (Pereira; Gomes; Silva, 2018), em diálogo com Benjamin (1987), como o compromisso de produzir conceitos e conhecimentos que não pudessem, de modo algum, ser apropriados pelo fascismo. Tarefa importante e difícil, porém delicada, pois conduz o pesquisador para um terreno movediço, incerto, por vezes arriscado, mas sempre consciente de que é responsável pelo mundo que habita. Como vocês tão bem sabem e colocam em prática, ao fazer existir a pesquisa, consolida-se a responsividade, que é a indissociabilidade entre responder e responsabilizar-se pelas respostas produzidas (Bakhtin, 2003, 2010). É isso que temos visto percorrer em suas teses e dissertações, uma vez que o Grupo vem “gestando novos pensamentos e semeando novas práticas de pesquisar com crianças, como um ato ético e responsivo” (Dias, 2014, p. 19).

Este é o terreno da politização que a todo instante indaga o pesquisador sobre a ética que é posta em relação aos conhecimentos que produz. Com Castro (2008), nós e o Grupo entendemos que, uma vez que não há uma verdade imanente que fundamenta a história, o processo de politização – no campo das ciências, das artes, das políticas públicas, do mercado etc. – implica desarticular arranjos societários instituídos em nome de uma justiça social e, levando em consideração a infância, uma justiça geracional. Quando pensamos no GPICC, encontramos pesquisadores questionadores, textos cheios de perguntas, indagações sobre qual compromisso a pesquisa que se faz e o texto que se escreve assumem com a sociedade brasileira, com

o tempo que temos e com as crianças que compartilham o mundo com vocês e também conosco.

Nesse ínterim de 20 anos, as defesas e as qualificações de mestrado e doutorado, como também as apreciações de iniciação científica, movimentaram pesquisas a respeito da infância em torno de diferentes temas. Um tempo de pesquisar, mas sem nunca perder de vista o compromisso com as crianças e a infância contemporânea. Vocês ampliaram o debate a respeito da cibercultura, a relação das crianças com as mídias e os audiovisuais, falaram de comemorações e turismo, pensaram a cidade, o museu, o tempo, a memória, o refúgio, a favela, a escola, os cacarecos e as questões étnico-raciais.

Queremos dizer-lhes que percebemos que são temas que nascem no grupo ou vocês chegam até eles nas relações estabelecidas entre pesquisadores, orientadora e grupos. São conhecimentos construídos e sustentados por temas fundantes, que buscaram saber as experiências da infância e das crianças com: mídia, narrativas, cronotopos, fisionomias, insurgências, popularização da ciência e a condição de existência de crianças e mulheres. Pesquisas que se inserem no amplo campo interdisciplinar dos Estudos da Infância.

De modo mais amiúde, GPICC, ao tomarmos conta das suas produções, a infância e as crianças se revelam de diferentes formas, mas com pontos em comum entre os trabalhos. O primeiro que destacamos, e que apontamos anteriormente, é o do lugar da criança na cultura, pois, se ali elas estão, isso implica reconhecer a “presença dela no mundo independentemente de ser do modo que a ela recomendamos” (Pereira, 2018, p. 24 e 19).

Ora, dialogar com as crianças e a infância, bem como compreender as formas como se fazem presentes, consiste em temas que buscam uma interlocução delas com os processos comunicativos: da radiodifusão (Barros, 2008); da produção, da recepção e

da apresentação de um programa radiofônico feito com e para elas (Milanez, 2015); das perspectivas delas sobre como atuam seus pares na televisão brasileira (Flores, 2011); dos usos que elas fazem da internet ao acessar sites (Freire, 2012); dos lugares da infância em uma experiência de comunicação comunitária (Luna, 2014); e das fisionomias das infâncias nos vídeos virais (Silva, 2019).

Se as pesquisas do grupo se iniciam com foco nas crianças, na infância e em suas relações com as mídias eletrônicas, digitais e consumo, por tratar da contemporaneidade, gradualmente outros interesses ganham destaque, pois, como vocês bem conhecem, elas estão na cultura. Atentas e atentos às questões candentes de nosso tempo, suas pesquisas se deslocam para conhecer mais sobre o cotidiano das crianças, uma vez que são elas que materializam as condições de sua própria vida e existência. Portanto, outro aspecto relevante para o grupo é aquele que abriga as metodologias, as quais abarcam temas que alteraram os caminhos de pesquisa do grupo.

Foi nesse “estar lá sem deixar de estar aqui”, que vocês conheceram a relação que as crianças estabelecem com seu aniversário (Santos, 2013); o sentido do conceito de tempo para elas (Queiroz, 2016); seus processos de criação em oficinas de artes visuais (Soares, 2013); suas participações nas Folias de Reis (Dias, 2014); suas percepções do ser turista (Bonifácio, 2016); elas nas rodas de samba (Venas, 2019); o ser criança no trem da Central (Viegas, 2020); e as memórias delas sobre o Museu Nacional, que foi consumido pelo fogo em 2 de setembro de 2018 (Desterro, 2020).

Diante dessa diversidade, as crianças e a escola não foram esquecidas e foram pesquisadas, porque essa instituição continua a ser um aparato sociocultural fundamental da infância. Se, em um primeiro momento, abrangeu os ecos, no contexto escolar, dos registros linguísticos e da cultura eletrônica (Simões, 2007) ou, ainda, a música e a cultura de massa (Macedo, 2008), mais recentemente

as pesquisas se voltaram para a compreensão da participação das crianças em um projeto sobre alimentação (Perrota, 2023) e das relações por elas tecidas com a diretora de uma escola de Educação Infantil (Vianna, 2023).

Como podem perceber de toda essa produção, é um grupo intenso, com uma força abusada, atento ao seu tempo e que trabalha com temas individuais e/ou coletivos de tal forma que eles vão se introjetando dentro de cada participante. É um grupo!

É um grupo que deixa o tema evidenciar-se por diferentes percursos, criados a partir de estranhamentos, sensibilizações, observações, fisionomias, afastamentos, desvios, conversas, deslocamentos, alteridades, espaços e tempos. E nas sutilezas das experiências infantis contemporâneas, com seus lampejos e fragmentos, vocês vão produzindo pesquisas com crianças e alargando o tema da infância contemporânea.

Um canteiro de obras na produção teórica-metodológica que revela, por meio de teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos e livros, a vida e as experiências das crianças e as práticas e narrativas destinadas à infância. Entre elas, cenas cotidianas de crianças que se colocaram diante do grupo, de uma forma que pode parecer banal, mas que, por meio de crônicas, revelaram a “Infância Crônica” (Venas; Pereira, 2025), como aquela que reivindica permanência junto ao tempo. Uma polissemia das muitas infâncias que circulam pelas ruas da cidade e pela “crônica dificuldade do adulto em compreender e retratar a criança” (Gouvea, 2020, p. 104).

Dificuldade suplantada no grupo ao se preocupar em retornar para a comunidade acadêmica, a sociedade e, especialmente, para as crianças, o que tanto sobre elas foi estudado e escrito. E uma das formas para fazer chegar esse conhecimento foi através da produção de livros de literatura. Como participantes desse projeto, reconhecemos que foi um grande desafio para vocês e para os

outros grupos participantes. Desafio de traduzir e tornar palatável um conhecimento que, por vezes, é escrito em inúmeras páginas e de acordo com as normas acadêmicas. O que produzimos – vocês e nós, os grupos participantes – foram livros que estão chegando às crianças e aos adultos de diferentes formas: distribuídos no Trem do Samba, na contação a convite das escolas, em congressos e eventos, e em centros culturais. Mais uma vez, o GPICC encara o desafio, constantemente posto aos pesquisadores, de como devolver os dados alcançados na pesquisa àqueles que participaram do processo e prestar contas dos investimentos públicos nos projetos da universidade à sociedade. De modo geral, a publicação de artigos, livros, teses, monografias e trabalhos acadêmicos de diversas ordens tem sido, normalmente, a forma como nós, pesquisadores, devolvemos à sociedade o que temos pesquisado. Trata-se de algo muito importante, porém nem sempre dialoga com os sujeitos que participaram da pesquisa, principalmente quando estes são crianças. Transformar o resultado das pesquisas em livro de literatura foi uma forma de fazer chegar a produção das pesquisas dos grupos a esses indivíduos. Traduzir para as crianças o que normalmente dizemos aos nossos pares foi um processo permeado por desafios, em que éramos constantemente provocados por Rita Ribes: se investigamos sobre e com crianças, precisamos ser capazes de escrever para elas.

E foi pensando na boniteza disso tudo, desse mosaico de ideias e caminhos em torno da infância, que percebemos o impacto dos encontros, dentre eles, aquele lembrado no início desta carta. Um convite que nos fez rememorar trajetórias, trabalhos e também as amnésias convenientes, porque, como diz Konder (Bazílio; Pereira; Jobim e Souza, 2001, p. 7), a “gente acredita sempre, até na descrença”. Acredita na universidade pública e popular, nos vínculos afetivos, nos fundamentos científicos e no nosso compromisso ético responsivo com as crianças, a infância e a socieda-

de. E mesmo nessa nossa contemporaneidade, que nos revela uma realidade com desigualdades ainda mais crônicas, a onipresença das tecnologias digitais e os novos desafios éticos na pesquisa com a infância, assumimos, com vocês, a responsabilidade de produzir conhecimento que dialogue com as existências, as utopias e uma política do cuidar – a sua mais recente pesquisa.

Então, GPICC, nesta data em que se comemora a ciência e o Dia do Pesquisador, encerramos esta escrita agradecendo o convite para celebrar os seus 20 anos. Somos gratas pela parceria e pelos ensinamentos que nós e os leitores temos tido com vocês. “Até a próxima carta”, um até breve e parabéns!

Com afeto e admiração,
Conceição Firmina Seixas Silva e Lisandra Ogg Gomes

SITE DO GRUPO DE PESQUISA
INFÂNCIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA
(GPICC)



REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BARROS, Josemir Almeida. **Rádio e educação**: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM e SOUZA, Solange. Ideologia, utopia e conhecimento: uma conversa com Leandro Konder. **Teias**, v. 2, n. 4, p. 1-7, jul./dez., 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. v. 1: Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114–119.
- BIZZO, Katia de Souza e Almeida. **Crianças e telenovelas**: diálogos silenciados. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- BONIFÁCIO, Ana Luz Passos. **Crianças e turismo**: reflexões sobre a construção da pesquisa com crianças. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- CASTRO, Lucia Rabello de Castro. “A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência”. **Psicologia Política**, v. 14, n. 7, 2008.
- DESTERRO, Patrícia Braga do. **“Você sabe o que é o fogo da vida?”** Narrativas de crianças sobre o Museu Nacional. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- DIAS, Patrícia Alves. A. **O pequeno mundo próprio das crianças e a Folia de Reis dos Penitentes do Santa Marta**: recreação na cultura. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- FLORES, Renata Lucia Batista. **A gente se vê por aqui?** Percepções de espectadores infantis sobre crianças na televisão. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- FREIRE, Joana Loureiro. **Crianças, sites e metodologias de pesquisa**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. “Crianças na cidade: olhares instantâneos”. **Desidades**, n. 27, p. 103-106, maio/ago., 2020.
- LUNA, Eunice Muruet. **Os lugares da infância em processos de comunicação comunitária**. *Jornal o cidadão da Maré como experiência*. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- MACEDO, Nélia Mara Rezende. **O que as crianças cantam na escola?** Um estudo sobre infância, música e cultura de massa. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- MARRAFA, Sonia Maria David. **Elas por elas: professoras (d)e telenovela**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- MILANEZ, Fernanda de Azevedo. **Abrindo os microfones**: revisitando a experiência de um programa radiofônico infantil. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- OLARIETA, Beatriz Fabiana. **O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com crianças**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 25-57.
- _____. **Uma imagem, duas décadas e três princípios**. Memorial Acadêmico apresentado para o Processo de Promoção funcional para Professor Titular. 2018. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- _____. “A metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa”. **Educação e Realidade**, v. 46, n. 1, p. 1-20, 2021.
- PEREIRA, Rita Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. “A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético”. **ETD: Educação Temática Digital** Campinas, v. 20, n. 3, p. 761-780, jul./set. 2018.
- PERROTTA, Camila da Silva. **Almoçar e fofocar com os amigos**: infância, cultura e alimentação na escola. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- QUEIROZ, Caroline Trapp de. **O relógio e o vento: conversando com crianças sobre o tempo**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- SANTOS, Núbia de Oliveira. **Quando menos é mais: a criança e seu aniversário**. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- SILVA, Perseu Pereira da. **Fisionomias das infâncias contemporâneas na cibercultura: crianças em vídeos virais**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- SIMÕES, Robson Fonseca. **Vozes inconclusas: mosaicos linguísticos presentes na sala de aula e na vida**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- SOARES, Ivana de Souza. **Processos de criação em artes visuais: o tempo tecendo encontros**. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- VENAS, Raíza Moreira Martins. **Tem criança na roda: percepções da infância nas rodas de samba**. 2019. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- VENAS, Raíza Moreira Martins; PEREIRA, Rita Ribes (org.). **Infância crônica**. Rio de Janeiro: NAU, 2025.
- VIANNA, Paula Tassia Ferreira. **A diretora e as crianças: miudezas do cotidiano na gestão da educação infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- VIEGAS, Juliana Botelho. **Nos trilhos da infância: ser criança no trem**. 2020. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- WEFFORT, Madalena Freire. **Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

APRESENTAÇÃO

Rita Ribes Pereira

Núbia de Oliveira Santos

Caroline Trapp de Queiroz



Para enxergar, o olho humano depende da luz que atravessa o globo ocular e é refratada, formando as imagens em nossa retina. Não temos no cotidiano a exata percepção da complexidade deste processo, por nós experienciado como dado na maior parte da vida – excetuando-se casos em que acidentes, doenças e outras circunstâncias específicas nos obrigam a prestar atenção à nossa visão. No entanto, para se efetivar, esse intrincado movimento de recepção de luz, sua refração e consequente formação de imagem se desenrola simultaneamente no tempo e no espaço, na medida em que a luz viaja a 299.792.458 metros por segundo.

Se, num exercício de imaginação livre, pactuamos que o olho de um ser extraterrestre realiza o mesmo movimento, na mesma complexidade e na mesma velocidade que o nosso, isso significa que se este ser, de outro planeta hipoteticamente situado há 100 milhões de anos-luz da Terra, tivesse um telescópio capaz de ver a superfície do nosso planeta, ao apontá-lo em nossa direção, ele provavelmente veria dinossauros. Pode parecer confuso, mas nosso ET veria no presente, com seu telescópio, o planeta Terra como existiu no passado, justamente devido ao tempo que a luz leva para percorrer a distância entre um planeta e outro, atingir o objeto em foco, refratar e retornar ao olho do observador, formando imagens.

Todo olhar se dá em perspectiva. Do lugar onde temos fincados nossos pés ao horizonte que se coloca à nossa frente. Do lugar onde assentamos nossos sonhos ao rumo que eles apresentam aos

nossos pés. Da existência em fluxo em que estamos imersos e a partir da qual se toma como alvo um ponto de partida: a criação de um Grupo de Pesquisa. Um grupo é um coletivo multifacetado de olhares. Como se olha “em grupo”? Como se vê “em grupo”? Como, aos olhos de outros, nos tornamos e nos mostramos enquanto Grupo? O que se vê? O que somos, quando vistos? Quem viu o Grupo nascer, quem esteve nele por pequeno tempo, quem nele permaneceu mais de década, quem conhece o grupo apenas por suas produções, quem o mira na avaliação institucional dessa produção, quem dele terá notícia, um dia, quando ele nem mais existir? De quantos olhares um Grupo de Pesquisa precisa para poder contar a sua história? É desse lugar indagativo que aqui nos colocamos, um tanto dinossauros, um tanto estrelas, predominantemente pessoas em seus cálculos de tempo e espaço num jogo de ver-se e (re)ver-se.

Por vezes, a história é longa, mas o tempo de registrá-la é curto. E diferentemente do ET que ficcionamos, nosso tempo está mais próximo do anjo de Paul Klee, mencionado por Walter Benjamin (1987), para caracterizar a narrativa histórica em tempos capitalistas enamorados pela velocidade do progresso e da produção. O anjo da História desejava abrir suas asas, voltar-se para o passado e observar criticamente o vivido, mas a tempestade do progresso o empurrava para a frente intermitentemente. Do mesmo modo, as escritas aqui compartilhadas, desejosas por espalharem-se no tempo da delicadeza, muitas vezes foram apressadas pelos prazos das revisões, da execução do financiamento e da vida. Ampliando as metáforas, seguimos, um tanto dinossauros, um tanto estrelas, um tanto anjos de asas desgrenhadas pelos quiproquós cotidianos – mas festeiros, pois aprendemos que é preciso a festa para repactuar a luta!

Este livro, organizado para festejar os 20 anos do Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea”, é um exercício

utópico de reflexão sobre esses olhares multifacetados, com focos diversos, que, em sua multiplicidade, alimentam a utopia de permitir extrair uma história comum. Uma história da construção de um “comum”, em que a diversidade se coloca como marca. Um breve olhar para a existência do Grupo, entre memórias e projetos futuros, resguardando o tempo da reflexão.

Ao longo destes 20 anos, produzimos no GPICC 15 projetos de pesquisa institucionais e interinstitucionais, 18 teses, 23 dissertações e 21 trabalhos de iniciação científica, muitos deles finalizados como trabalhos de conclusão de curso de graduação. Além dos muitos artigos e capítulos publicados de forma esparsa, parte dessa história foi/é publicada, organicamente, em três livros: a) *Infância em Pesquisa* (Macedo; Pereira, 2012), que reuniu princípios filosóficos e abordagens teórico-metodológicas que balizaram o fazer pesquisa desde sua criação até o ano de 2012; b) *Infância, Juventude e Educação* (Pereira; Santos; Lopes, 2015), que, além de princípios e metodologias, reuniu textos de nossos parceiros de diálogos – professores e pesquisadores – com presença constante em bancas de tese e dissertação e também em projetos interinstitucionais, a exemplo de escolas públicas com as quais desenvolvemos projetos; e c) *Infância, Ciência, Arte: metodologias e escritas de pesquisa*, este livro que o leitor tem nas mãos, que reúne especificamente problematizações e avanços teórico-metodológicos, visando dar continuidade ao livro *Infância em Pesquisa* e à história sistematizada do Grupo.

Vale destacar a importância que o GRUPECI – Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – tem no registro de nossa história, pois, a cada dois anos, ao nos prepararmos para a participação nesse evento, do qual participamos desde a sua criação, em 2008, retomamos o desafio de reunir o que é representativo do Grupo, como coletivo dedicado à produção socializada de conhecimento acerca da infância e das crianças. Essa experiência

nos apresentava com a avaliação regular sobre os temas em pauta, as metodologias em construção, os achados e as revisões, as questões permanentes. Ver-se por dentro, ver-se em diálogo com os demais Grupos de Pesquisa que participam desse evento. Ver-se. Rever-se.

Se essa produção se tornou possível, no seu acontecer e na possibilidade do seu registro sistemático, é mister que se aponte a importância do financiamento público à pesquisa. Na história do Grupo, tivemos financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), e Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIÊNCIA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Este livro foi financiado pelo Edital Cientista do Nosso Estado – 2021, da FAPERJ. Agradecer o financiamento dessas agências de fomento, compreendendo-o como políticas públicas para a Ciência e Tecnologia, nos coloca, em contrapartida, o dever de honrar esse dinheiro público, comprometendo-nos com a produção de um conhecimento que prime pela validade e pela justiça social.

Feito este breve histórico, cabe apresentar os textos trazidos para este livro, representativos dos últimos anos de pesquisa. Numa primeira parte, tomamos por foco, como nos anteriores, princípios filosóficos e abordagens teórico-metodológicas das pesquisas realizadas mais recentemente e, numa segunda parte, uma reflexão sobre o ensaio de escritas mais abertas de pesquisa, construídas no diálogo entre a ciência e a arte. São produções comprometidas com a popularização da ciência – e a reafirmação de sua importância em tempos um tanto negacionistas –, e com a exigência da produção de uma infância mais ao compasso da justiça social.

Em **A metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa**, Rita Ribes Pereira coloca em debate a centralidade do tema na construção da metodologia de pesquisa. O texto faz uma

crítica à separação comum entre o estudo teórico do tema e a construção metodológica. Para Ribes, o tema não é um “objeto” passivo, mas um elemento ativo e crucial (“o ele de quem se fala”) que deve moldar e instaurar as estratégias metodológicas. Propõe a problematização da metodologia de pesquisa, argumentando que ela deve ser intrinsecamente moldada pelo tema. A tese central é que “a metodologia mora no tema”. A partir de cinco trabalhos de pesquisa produzidos no grupo, a autora conclui que a metodologia mais fértil nasce da retenção da “fisionomia do tema”, um ato de encantamento e mimese que guia o pesquisador a espaços e tempos de diálogo únicos.

Em **Falar ao lado das crianças e das infâncias: provocações metodológicas a partir da racialidade**, Perseu Pereira da Silva busca na cineasta vietnamita Trịnh Thị Minh-ha a inspiração para construir uma ética de pesquisa fundada na ideia do “andar ao lado”. Pretende construir uma perspectiva horizontal em que o saber é elaborado conjuntamente, com o pesquisador ao lado dos interlocutores. Contrapõe-se, com isso, à visão colonizadora de conhecimento que transforma o interlocutor em objeto à disposição do pesquisador. Andar ao lado é a proposta para a construção de um olhar às escritas negras, mais especificamente a obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, focando nela, de maneira singular, as infâncias, apresentadas, lado a lado, pela autora e por ele.

Em **Da vivência à ciência: experiência cotidiana como construção de um objeto de estudo**, Anna Paula Oliveira da Silva discute a indissociabilidade entre vida e ciência, questionando o ideal de neutralidade e objetividade do paradigma científico moderno. A autora defende uma ciência que acolhe e se constrói a partir da dimensão existencial e subjetiva do pesquisador. O texto critica a ciência moderna por negligenciar as dimensões existenciais do pesquisador. Argumenta que a valorização de uma “racionalidade pura” desconsidera que todo conhecimento é atravessa-

do por valores, emoções e vivências pessoais, perdendo de vista as particularidades em prol de um falso universalismo. A partir de sua própria experiência de pesquisadora, a autora coloca em debate o seu processo de mudança de tema durante a sua pesquisa de mestrado. A transição do tema “literatura e infância” para “vivências religiosas de crianças, a partir da sua própria memória de infância”, demonstra como o eu-pesquisadora é o que move o conhecimento, transformando experiências pessoais em demandas acadêmicas de relevância social.

Nessa mesma linha de articular a pesquisa e a vida, **Fazer pesquisa como quem faz um balaio: uma metodologia para compreender mortes de crianças** é o texto de Isabela Moreira de Araujo Abreu Silveira. Nele, a autora propõe pensar a produção da pesquisa com o mesmo respeito, delicadeza e reverência com que se produz um balaio para os ancestrais, na cosmovisão da cultura Jeje-Mahi. Assim, ao ouvir narrativas sobre a morte de crianças, a autora coloca suas mãos em posição de colo e outras vezes em posição de abraço, diante de mães, pais, familiares, culturas e instituições, entrelaçando as histórias das crianças falecidas com responsabilidade, sensibilidade e respeito. Sua escrita é um exercício de construção de uma metodologia-balaio que realiza a costura entre diferentes tradições, evocando a memória das crianças como lugar de presença, pertença e justiça.

Caroline Trapp de Queiroz, Camila Rodrigues Leite e Thays Lorena dos Reis, com o texto **Pesquisa-militante: Confluências entre luta social e produção do conhecimento**, trazem para o debate a dimensão política que sustenta a prática da pesquisa; concebem a ciência não como um exercício neutro de produção de conhecimento, mas como prática engajada, situada também no campo das lutas sociais. Para isso, as autoras partem de três investigações específicas e defendem a pesquisa-militante como metodologia forjada na experiência direta de engajamento político nos

processos de luta pela garantia de direitos junto aos movimentos sociais, no interior dos processos de pesquisa. Assim, em diferentes tempos e espaços, as pesquisas apresentadas evidenciam a potência da investigação acadêmica atravessada pelo compromisso com as lutas sociais. Cada percurso, à sua maneira, revela não apenas a produção de conhecimento, mas a emergência de novas formas de participação, resistência e agência, tanto das crianças, em suas experiências de compromisso e comprometimento com a realidade social, quanto das próprias pesquisadoras, na busca por seu lugar ético e político na ciência e na vida.

Em **No livro, na tela e na vida: caminhos de uma pesquisa com crianças em situação de refúgio**, Fernanda de Azevedo Milanez apresenta a complexidade da existência de crianças em situação de refúgio, fazendo dialogar personagens que, no cinema e na literatura, nos dão a ver as agruras dessa condição, e crianças migrantes que encontrou em suas andanças no esforço de chegar ao tema. Construindo no texto de sua tese de doutorado o exercício e a possibilidade de encontro e diálogo entre as crianças que conheceu, pessoalmente ou pela via das artes, a autora mobiliza um olhar sensível pautado na ética do cuidado, da escuta e da observação. Em seu texto, a autora aproxima as crianças de universos, estruturas e materialidades muito distintas entre si, construindo uma verdadeira constelação de infâncias em refúgio.

Cecília de Miranda Schubsky aborda as memórias de infância das crianças no texto **Memórias de infância narradas por crianças: uma metodologia construída em caixinhas**. O texto aborda a metodologia do trabalho de pesquisa de sua tese de doutorado, em que construiu com crianças do 6º ano, da escola onde atua como professora de História, caixas de memória constituídas com objetos, levados pelas crianças, que demarcam a memória da infância. A pesquisa visou problematizar, a partir dessa construção, como as crianças elaboravam o conceito de fontes históricas,

como também se mostrou como um modo de afirmar a criança como um sujeito de memória – a despeito das visões de infâncias pautadas num vir-a-ser que só concebem a memória de infância como uma produção adulta. Em seu texto, Cecília afirma o lugar político das memórias de infância narradas pelas crianças, em sua condição de criança.

Paula Tássia Ferreira Vianna convida a lançar **Olhares miúdos sobre o cotidiano escolar**, ao focar o cotidiano de um Espaço de Desenvolvimento Infantil onde atua como diretora. Ao assumir o trabalho de gestão, inicialmente supôs que isso acarretaria um afastamento das crianças, se comparado o trabalho de cunho mais burocrático às rotinas do trabalho pedagógico. Para problematizar a relação cotidiana que uma diretora mantém com crianças numa creche, transformou em pesquisa aquilo que se mostrava como incômodo – uma ideia de afastamento. Reunindo uma coleção de objetos presenteados pelas crianças, anotando diálogos, tarefas de sua nova função que exigiam a relação com as crianças e com as suas famílias, Paula produziu um inventário das relações entre diretora e crianças no cotidiano. Em meio a tantas tarefas administrativas e burocráticas, seu desafio foi a construção de um olhar miúdo, aprendido com as crianças, que se tornou sua metodologia de pesquisa.

O texto **Como cheguei até aqui? A trajetória metodológica da pesquisa *Crianças por trás das câmeras: infâncias em produção***, de autoria de Luciana Bessa Diniz de Menezes, narra o caminho metodológico construído em sua tese de doutorado, dedicada a pensar e problematizar a produção cinematográfica com crianças. Este caminho teve como objetivo inicial acompanhar crianças e professores ou produtores culturais nesse trabalho, mas os planos precisaram ser refeitos devido à Pandemia de Covid-19. Luciana, então, construiu o *corpus* de seu trabalho a partir de produções já realizadas, apresentadas em festivais, e a cujo histórico

de produção pudesse ter acesso – sobretudo aquelas em que a fala das crianças sobre o processo estivesse resguardada –, bem como de professores e profissionais da cultura. É em torno desse olhar para os processos de produção, para as obras, para a constituição das equipes etc. que o texto se desenvolve.

Patrícia Braga do Desterro apresenta o texto **O desenho infantil como expressão narrativa e testemunho histórico: análise das produções infantis enviadas ao museu nacional após o incêndio de 2018**. Servidora do Setor Educativo do Museu Nacional, Patrícia tinha um outro objetivo inicial de pesquisa voltado à escuta do que as crianças falavam, mais espontaneamente do que por demanda dos guias, sobre o Museu em suas visitas. No entanto, o incêndio ocorrido em 2018 impôs um redesenho do projeto inicial do curso de mestrado. Como conta, a fumaça ainda não havia se dissipado quando os primeiros desenhos feitos por crianças – muitos em escolas – começaram a chegar às equipes do Museu como uma maneira de solidariedade histórica. Tratados e catalogados como documentos, foram organizados e são hoje parte do acervo museal. A pesquisa de Patrícia voltou-se para esses desenhos, procurando deles extrair uma visão infantil acerca do incêndio ocorrido e, junto disso, dos sentidos que as crianças construía, na singularidade de sua perspectiva infantil, para esse espaço cultural tão importante para a cidade do Rio de Janeiro e para a história brasileira.

Com **Escritas de pesquisa: infância, ciência e arte**, Rita Ribes Pereira abre um debate acerca do lugar da escrita na pesquisa, tanto como *locus* no qual os meandros da pesquisa ganham substância quanto como possibilidade de criação de outras formas de apresentação e comunicação das pesquisas. Conceituando escritas de pesquisa como escritas construídas em contextos de pesquisa, a autora apresenta algumas produções do grupo, criadas no diálogo entre a ciência e a arte, particularmente a literatura. Três gêneros discursivos são tratados de maneira mais amíu-de: o texto

acadêmico, a crônica e a fabulação trágica, ficando a especificidade de cada um na construção enunciativa pretendida – que tema se coloca em pauta, quem participa desse debate, em que linguagem ele se faz compreender. Reitera-se o lugar da escrita como lugar de estudo e de criação, portanto, de trabalho.

Em **Infância crônica: materialidade dos cotidianos a partir de um olhar interseccional**, Núbia de Oliveira Santos, Perseu Silva e Taynara Roberto colocam em debate a experiência da infância a partir da lente interseccional (raça, classe, gênero, idade) para analisar as experiências das crianças, argumentando que a infância negra é atravessada por múltiplas formas de opressão e não se encaixa no projeto idealizado de infância da modernidade/colonialidade. Buscando capturar o “miúdo” da vida e produzir conhecimento a partir de um olhar afetado pela realidade, os autores analisam um conjunto de crônicas que compõem o livro *Infância Crônica* para olhar as crianças cujas vidas são pouco visibilizadas ou estão à margem das narrativas oficiais. Contrapõe a noção universalizada e idealizada de infância (herdeira, branca, burguesa) com as infâncias reais e materializadas nas crônicas, que evidenciam as opressões e as violências do racismo, do classismo, do machismo e do adultocentrismo. Apontam para a ideia de infância insurgente, crianças não passivas diante de tais opressões, que criam formas próprias de resistência e insurgência que desafiam e “mancham” as fronteiras sociais e raciais impostas pela sociedade hegemônica. Por meio de seus movimentos e atitudes, são capazes de questionar as construções sociais e exigir a reformulação dos olhares adultos sobre elas.

Fabiana Pedreira Gelard, no texto **Entre a fabulação e o trágico: o processo criativo de produção do livro *E se a história fosse outra?***, apresenta uma reflexão sobre a produção e a circulação do livro *E se a história fosse outra?*, construído a partir de sua pesquisa dedicada ao estudo do assassinato de crianças pobres-negras-faveladas pela violência de Estado como perma-

nência do projeto colonial no Rio de Janeiro. Articulando características da vida dessas crianças com a triste notícia do seu assassinato, a autora constrói narrativas em fabulação trágica na intenção de promover uma ética da indignação, buscando fazer doer a violência que no contexto das favelas cariocas é socialmente naturalizada.

Um olhar para a mais recente produção do Grupo, tecida no diálogo entre ciência e arte, é também o convite feito por Caroline Trapp de Queiroz, Perseu Pereira da Silva e Rita Ribes Pereira. Em **Relicários: infância, memória, arte e ciência**, os autores apresentam os bastidores de produção do livro *Relicários*, obra de caráter literário que também fora produzida para a comemoração dos 20 anos de existência do Grupo de Pesquisa. Um livro constituído por memórias de infância dos membros do Grupo, escritas em forma de contos, crônicas e poesia, com ilustrações também de nossa autoria, compostas por relicários produzidos em pequenas latas, nas quais se destacam plasticamente alguns aspectos de nossas memórias.

E para o fechar deste livro comemorativo dos 20 anos de existência do Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea”, trazemos o texto **“Pode entrar, mas (não) repara!” – um breve ensaio sobre acolher e ser acolhida em um grupo de pesquisa**, em que Priscila Danielle Ladeira lança um olhar tecido “de fora e de dentro” a partir do período de um ano em que participou das atividades do Grupo. O texto traz uma reflexão sobre a importância dos intercâmbios entre grupos de pesquisa e a potência do acolhimento na trajetória acadêmica e nas pesquisas. Parte da experiência da autora como pesquisadora visitante no Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” (GPICC), utilizando a cultura mineira de “acolher e ser acolhido” como metáfora para discutir essa prática no ambiente universitário. A autora destaca o GPICC como um espaço de acolhimento, manifestado

no cuidado com os pesquisadores, no apoio à maternidade, na postura ética de suas investigações e no entrelaçamento da ciência com a arte. O ensaio conclui que pesquisar pressupõe acolhimento porque isso humaniza, e que os intercâmbios e encontros acadêmicos promovem os deslocamentos necessários para uma produção que nos dá “coragem para aprender a dizer o que a gente faz”. O convite final é para que as pesquisas sejam abertas, dizendo: “Pode entrar, e reparar!”.

O livro está aberto. Pode entrar! E bote reparo!

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. v.1: Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MACEDO, Nélia Mara Resende de; PEREIRA, Rita Ribes. **Infância em Pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.
- PEREIRA, Rita Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete. **Infância, Juventude e Educação: pesquisas e práticas.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

1.

A METODOLOGIA MORA NO TEMA: INFÂNCIA E CULTURA EM PESQUISA

Rita Marisa Ribes Pereira

Texto originalmente publicado na *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e106860, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106860>.



Este texto tem por objetivo problematizar a centralidade do tema na atividade de pesquisa, mais especificamente na construção de sua metodologia, elemento que, muitas vezes, se mostra secundarizado ou mesmo desconsiderado.

Para essa problematização, apresentamos, brevemente, cinco projetos de tese e de dissertação desenvolvidos no Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea”, para, a partir deles, lançar um olhar sensível sobre o lugar que o tema ocupa na construção da metodologia. São pesquisas produzidas no campo interdisciplinar dos Estudos da Infância e se inscrevem no debate acerca da especificidade da pesquisa *com* crianças.

A análise proposta se pauta na filosofia da linguagem, que compreende a pesquisa como produção discursiva, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais, quando o “objeto” é também um sujeito que tem voz e se coloca em diálogo. Nesse diálogo, a voz dos interlocutores – o pesquisador e os seus outros, que aqui, especificamente, são as crianças – tem ocupado significativa relevância nos debates acerca da produção metodológica da pesquisa e dos princípios éticos que a sustentam. Registra-se no texto de pesquisa o que especificamente as crianças disseram ou fizeram, ou relata-se os diálogos entre os pesquisadores e as crianças de modo mais relacional e dialógico. Via de regra, é em torno dessa alteridade “eu-tu” que se desenham as estratégias metodológicas visando organizar e sistematizar a comunicação verbal, por vezes lançando mão de uma paleta de estratégias já tornadas clássicas nos manuais de iniciação científica – observação, questionários, entrevistas –,

por outras, construindo estratégias que se adequem à especificidade do interlocutor – brincadeiras, oficinas, desenhos etc.

É comum que o tema e a metodologia acabem por se desenvolver em separado no trabalho de pesquisa, ficando o estudo do tema como um trabalho estritamente teórico que se apresenta em paralelo à construção metodológica. É recorrente, por exemplo, que se reserve, em teses, dissertações ou artigos científicos, um capítulo ou seção dedicado especificamente à relação do pesquisador com o tema, à revisão de literatura ou mesmo ao estado da arte acerca do tema no contexto da produção de conhecimento. Em que pese a importância e o trabalho de fôlego que tais estudos demandam, o que estamos colocando em questão é a possibilidade de que o tema da pesquisa, nessa abordagem apartada, seja apropriado de sua fertilidade em termos metodológicos, posto que à metodologia reserva-se outra seção e/ou tipo de abordagem.

O propósito deste texto é problematizar a centralidade do tema nas opções teórico-metodológicas de pesquisa, concebendo este como um terceiro elemento crucial na constituição da relação de alteridade entre o pesquisador e o seu outro, que aqui, especificamente, trata-se do pesquisador e da criança. Se pesquisador e criança são o “eu-tu” da relação de interlocução, o tema é o “ele” de quem se fala. O tema é o “ele” que cria a relação “eu-tu”. O tema tem parte ativa – e não passiva – no diálogo. Alterando-se o tema, altera-se toda a relação. Ele põe, (in)dispõe, faz falar ou silenciar. Tema-vertigem. Tema-desejo. Tema-moda. Tema-dever. Tema-tabu. O tema “é” para aqueles que se colocam em diálogo com ele. Não há diálogo sem tema. Nossa intenção, ao trazê-lo para uma condição de centralidade neste debate, não é de apartá-lo assepticamente da relação viva que mantém com os interlocutores ou tecer entre eles qualquer hierarquia, mas, sim, de chamar a atenção para o tema como elemento que instaura e disputa ativamente as condições do discurso.

Essa concepção se fundamenta na filosofia da linguagem do círculo bakhtiniano, que assevera que toda produção discursiva implica necessariamente a presença de um locutor, um ouvinte e o tema em torno do qual se revezam na interlocução (Bakhtin; Volochinov, 2006). É o tema que funda a interlocução, e os sujeitos, na interlocução, tomam posição sobre o tema, sobre si e uns sobre os outros. Neste texto, especificamente, trataremos da pesquisa com crianças, o que demarca que essa tríade, na discussão que se segue, é constituída pelo pesquisador, pela(s) criança(s) e pelo tema que os coloca em conversação. Isso implica dizer que, valorativamente, esse diálogo, em sua base, produz e disputa concepções de infância e adultez. Que infâncias são produzidas pelo discurso científico? Como esse tema adquire relevância no saber científico? Que lugar ocupa a criança nesse saber?

O tema é componente da comunicação verbal, o organizador da fala e, portanto, da interlocução. É a matéria-prima da enunciação, o conteúdo que mobiliza a interlocução, amalgamado às formas do discurso. Articulando estrutura e superestrutura, compõe-se de fragmentos da realidade social materializados na linguagem. Se, por um lado, é condição para a interlocução, por outro, sua permanência instável e sua significação efêmera são fundamentais para o fluxo da linguagem (Bakhtin, Volochinov, 2006; Boenavides, 2015). O tema vincula-se à perspectiva semântica e está ligado aos sentidos verbais e não verbais da linguagem, eminentemente valorativos e ideológicos, posto que é determinado pelas formas linguísticas e também pelo contexto extraverbal. Inclui os ditos e não ditos.

Se o tema instaura a interlocução, são os interlocutores que zelam pela permanência ou pela evanescência do tema e, mesmo, um do outro, alternando-se na interlocução ou encaminhando o seu fim. Aqui parece tomar forma a ideia de uma metodologia em seu sentido embrionário, como arte de instaurar e manter

uma conversação. E o que é a metodologia na atividade de pesquisa senão isso?

Essa condição discursiva baliza tanto os mais simples encontros cotidianos, a exemplo de um cumprimento, um muxoxo ou uma informação, quanto os mais complexos e especializados debates, como a teoria da relatividade ou a polifonia na obra de Dostoiévski. Bakhtin e Volochinov utilizam os termos “tema” e “conteúdo temático” a fim de pontuar uma distinção entre gêneros discursivos. Ao mesmo tempo que os autores evitam fazer entre estes conceitos qualquer hierarquização e primando pela manutenção do tensionamento entre eles, percebe-se que o conceito de “conteúdo temático” recebe uma certa crítica na medida em que aparece referido a um tipo de fazer científico que tende a virar as costas para o mundo da vida cotidiana.

A preocupação de Bakhtin e Volochinov (2006) assemelha-se à que Walter Benjamin (2009) dirige à pedagogia colonial: no afã de preparar as crianças para a vida adulta, seleciona na cultura os temas que considera imprescindíveis para apresentar “adequadamente” sob a forma de conteúdo escolar. Nesse processo de adequação, pondera Benjamin, resulta uma artificialidade que impede o tema de ser reconhecido como cultura. Nessa ótica, a cultura se aniquila enquanto o processo escolar se esvazia de sentido. Uma educação que considere o contexto é o contraponto político necessário apontado pelo autor.

Trata-se do mesmo mote do clássico texto “Arte e responsabilidade”, escrito por Bakhtin (2003): vida e arte, ou vida e ciência, podem manter entre si uma relação ética de responsabilidade mútua ou apenas uma relação mecânica. Se a ciência (ou a arte) se distancia da vida, seus enunciados, cada vez mais abstratos, se desvanecem e fragilizam a comunicação. O mesmo se dá se a vida cotidiana abdica de elaborar sistematicamente as suas problemáticas. Parafraseando Bakhtin, o cientista deve saber que sua ciência é responsável pela trivialidade da vida, assim como os homens e mulheres, em sua vida

cotidiana, com suas exigências ou abdicando delas, são responsáveis pela potência ou pela esterilidade da ciência.

Talvez o desafio ético posto por Bakhtin (2003) e por Benjamin (2009) esteja não apenas na tarefa de manter azeitado o diálogo/tensionamento entre a vida e a ciência, mas também na chamada de atenção para perceber que a vida não é apenas uma “problemática” a ser “resolvida” ou um “conteúdo” a ser “abstraído”. Um olhar mais atencioso para o tema permite ver que, dentre as enunciações que ele evoca, há uma extensa paleta de concepções de mundo, de ciência, de relações, de metodologias. O tema é sempre o mundo, vasto mundo, o assunto sobre o qual se fala ou se cala; o tema é, inclusive, quem fala e quem cala. Um tema não nasce no vazio, mas num contexto de indivíduos situados no tempo e no espaço. Nasce no mundo social e cultural e a ele se dirige.

O tema e o nascer de uma pesquisa

Se o leitor aceitar o convite de pensar por um momento como se deu a escolha do tema de sua pesquisa – a primeira, a atual, a por vir – talvez tenha dificuldade de dizer, ao certo, se efetivamente escolheu o tema ou se foi escolhido por ele. Do mesmo modo, numa pesquisa finda, o pesquisador segue marcado por seu tema. Pode acontecer de querer se despedir do tema ou até mesmo se libertar dele para lançar-se a novos horizontes e... lá segue o tema, amalgamado ao pesquisador, como uma espécie de segunda pele, uma identidade. Em situações simples como essas, torna-se possível perceber que, embora tratado como “objeto” pelo pesquisador, o tema dá a ver que é também um sujeito muito ativo, voluntarioso, revanchista até.

O nascer de uma pesquisa é um acontecimento que se dá no interior da ordem discursiva e instaura fluxos de linguagem. O tema “aparece” aos olhos do pesquisador como visagem ou fan-

tasmagoria – para lançar mão de termos benjaminianos (Benjamin, 2006). É essa condição de fantasmagoria, aquilo que se mostra obscuro, a imensidão do que ainda se está por conhecer, que faz nascer o pesquisador. E este, uma vez fisgado pelo tema, passa a espreitá-lo, amalgamar-se a ele e, às vezes, até ser escravizado por ele. É o tema que dá origem ao diálogo. O tema em si não tem autor. E a autoria se desenha na forma de lidar com o tema e no exercício da argumentação. É como alguém que argumenta sobre um tema que o pesquisador instaura sua pesquisa e se torna seu autor, autoria que pode compartilhar e até mesmo abdicar do lugar de responder ao tema para mantê-lo vivo no fluxo da linguagem.

Se é o tema que instaura a interlocução, há que prestar-lhe atenção, não para dominá-lo ou colonizá-lo, mas para sensibilizar-se com o modo como se apresenta na vida. Walter Benjamin (1970) há muito assevera que a modernidade tratou de esmaecer a simplicidade da relação direta com as coisas na medida em que pautou o conhecimento sob a égide de um sujeito eminentemente epistêmico e supostamente atemporal. Em seu *Sobre o Programa da Filosofia por vir*, o autor chamava a atenção para a urgência de se colocar o problema do conhecimento sob novas bases que levassem em conta a singularidade da experiência. Direcionava sua crítica às teorias de caráter eminentemente explicativo e também ao campo da educação, que, com sua ânsia de transformar a cultura em conteúdo escolar, extirpa-a da relação com a vida cotidiana e a reapresenta artificialmente às crianças, já desfigurada, como protótipo de um saber instrumental.

A simplicidade da relação imediata com o mundo físico e social é o mote que nos conduz a pensar/viver o tema como morada da metodologia num projeto de pesquisa que tenha por objetivo aprofundar a experiência humana da realidade social. É pensar/viver o tema “por dentro” do tema, “colado” a ele, “nele”, uma experiência de caráter estético que baliza outra postura de pesquisa.

Isto não implica negar uma epistemologia; ao contrário, expande-a, na medida em que a coteja no diálogo com as dimensões éticas e estéticas que envolvem o conhecimento, relação imprescindível para uma ciência que se pretenda “humana” e que não vire as costas para a vida cotidiana.

Não há tema que não esteja situado na cultura e na realidade social. Quando o tema nos afeta, ele exige de nós a construção de uma sensibilidade que, na esteira do que apregoa Benjamin (2006), está mais em nos deixar tocar do que em lançarmo-nos alvoroçadamente a ele, cercando-o para fazê-lo falar. Está em jogo colocar em xeque os limites da consciência empírica, que se sustenta na ideia do sujeito psicológico e que organiza o conhecimento produzido no terreno da exterioridade. Um tema emerge como uma grandeza em face da qual é preciso, primeiro, calar-se, sentir, perceber os tempos e idiomas em que se comunica. Isso exige abdicar da postura armada e ansiosamente explicativa e embrenhar-se na atividade quase mimética de compreensão de suas leis internas.

Walter Benjamin (2005, p. 80) trata disso no fragmento “Caçando Borboletas”, em que apresenta o jogo que se dá entre um menino e uma borboleta, jogo de bailado e disputa que se oferece como metáfora para entender as leis do idioma alheio no qual a borboleta e as flores se comunicam diante dos seus olhos, uma linguagem primordial e com semântica própria. Diz o autor:

Salvo viagens ocasionais no verão, instalávamo-nos anualmente, antes de eu ir para a escola, em casas de veraneio nas redondezas. Durante muito tempo o que delas me fazia recordar era a caixa espaçosa na parede de meu quarto, com os primórdios de uma coleção de borboletas, cujos exemplares mais antigos foram capturados no Jardim de Brauhausberg. *Píerides* da couve com bordas gastas, mariposas cor de enxofre com asas muito brilhantes, relembravam as ardorosas caçadas que tão frequentemente me atraíam dos caminhos bem cuidados do jardim para

lugares ermos, onde me defrontava impotente com a conjuração do vento e dos perfumes, das folhagens e do sol, que possivelmente comandavam o voo das borboletas. Esvoaçavam em direção a uma flor, pairavam sobre ela. Com a rede levantada esperava tão só que o encanto que parecia se operar da flor para aquele par de asas cumprisse sua tarefa; então aquele corpo frágil escapava para o lado com suaves impulsos para imediatamente sombrear, imóvel, outra flor e, quase no mesmo instante, abandoná-la sem tê-la tocado. Se uma vanessa ou uma esfinge que comodamente podia ter alcançado, zombasse de mim com vacilações, oscilações e flutuações, então teria querido dissolver-me em luz e em ar a fim de me aproximar da presa sem ser notado e poder dominá-la. E esse desejo se fazia tão real que lufavam sobre mim, que me irrigavam, cada agitar e cada oscilar de asas, pelos quais me apaixonava. Entre nós começava a se impor o antigo estatuto da caça: quanto mais me achegava com todas as fibras ao inseto, quanto mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda ação o matiz da decisão humana, e, por fim, era como se sua captura fosse o único preço pelo qual minha condição de homem pudesse ser reavida. Contudo, mesmo quando já a resgatara totalmente, era-me árduo percorrer o caminho entre o palco de minha ditosa caçada e minha base, onde, de um tambor de herborista, iam surgindo éter, alfinetes de cabeça colorida e pinças. E em que estado ficara aquele território às minhas costas: o capim vergado, as flores pisoteadas; ainda por cima, o caçador havia lançado seu próprio corpo atrás da rede. E apesar de tanto estrago, tanta deselegância e violência, a borboleta assustada permanecia trêmula e, contudo, cheia de graciosidade, numa dobra da rede. Era desse modo penoso que penetrava no caçador o espírito daquele ser condenado à morte. O idioma no qual presenciara a comunicação entre a borboleta e as flores – só agora entendia algumas das suas leis. Sua volúpia sangüinária diminuía à medida que crescia sua confiança. No entanto, o ar no qual se movimentava aquela borboleta está hoje impregnado por uma palavra que, há dezenas de anos, nunca mais ouvi nem pronunciei. Ela conservou o

insondável com que as palavras da infância fazem frente aos adultos. O longo estado de silêncio as transfigurou. Assim, naquele ar preenchido pelas borboletas, vibra a palavra Brauhasberg. No Brauhasberg, próximo a Potsdam, tínhamos nossa casa de veraneio. Mas o nome perdeu toda a gravidade, já não contém vestígios da cervejaria e é, em todo caso, um monte cercado de azul, que surgia no verão para abrigar a mim e a meus pais. E por isso a Potsdam da minha infância jaz num ar tão azul, como se as bruxas e almirantes, as de olhos de pavão e as da aurora estivessem espalhadas na superfície esmaltada de uma porcelana de Limoges, na qual sobressaem no fundo azul as ameias e as muralhas de Jerusalém.

A longa citação literária num texto acadêmico é, em si, um portal a partir do qual se espreita as leis do idioma alheio. Meninos e borboletas desenham, com seu bailado de caça e fuga, leis próprias de tempo, de espaço e de deslocamentos que têm mais a ver com a intensidade da percepção do que com a extensão e suas métricas. Alguns pontos nos interessam mais no fragmento de Benjamin: a relação entre o menino e a borboleta, o idioma da infância como primordial e o conhecimento como exercício de encantamento.

Em sua caçada, o menino vai assumindo cada vez mais os movimentos e os modos de ser da borboleta, quase que se transformando nela; a borboleta, para escapar, adota a astúcia do menino. O que está em jogo é entender as leis do idioma alheio no qual a borboleta e as flores se comunicam diante dos seus olhos. Um exercício de produção de semelhanças a partir do qual, de forma extrassensível, se adentra as leis internas de uma linguagem primordial e com semântica própria:

Zombando da criança o inseto oscilava, flutuante. Ao esvoaçar diante de uma flor e pairar sobre ela, o menino, com a rede levantada, esperava apenas que “o encanto, que parecia se operar da flor para aquele par de asas, cumprisse sua tarefa”. Mas, em seu corpo frágil, a borbole-

ta escapava com “suaves impulsos” e logo ia “sombrear imóvel” outra flor, abandonando-a rapidamente sem tê-la tocado. A criança ansiava “dissolver-se em luz e ar” para aproximar-se de sua presa sem ser notada. Um desejo tão real que cada agitar e oscilar de asas lufava sobre ela, irrigando-a e deixando-a apaixonada (Castro, 2009, p. 206).

Destacando o caráter mimético que desenha esse bailado, Cláudia Maria Castro (2009, p. 206-207) lembra-nos de que, para Benjamin,

talvez não exista nenhuma função superior do humano que não seja, decisivamente, codeterminada por esta faculdade mimética que tem na brincadeira infantil a sua escola. Nos jogos infantis, impregnados de comportamentos miméticos, as crianças imitam pessoas, mas também imitam coisas. [...] Como esse poder de imitação não se resume a uma reprodução passiva da realidade já dada, mas constitui uma verdadeira atividade de intercâmbio entre o mundo e o homem que se expressa, a semelhança que essa faculdade produz é imaterial.

Na perspectiva benjaminiana, o conceito de *mimese*, alicerçado nos saberes do mundo antigo, se sustenta na ideia de que a natureza e o extenso mundo físico são também sujeitos de ação. Tal perspectiva, de caráter ontológico, se esmaeceu com o advento da modernidade e a emergência de uma ciência hegemônica, cujo centro é um sujeito de caráter epistêmico, que visa unilateralmente transformar o mundo (físico, social, cultural) em objeto e explicá-lo com sua razão analítica. Nesse contexto, a faculdade mimética tende a migrar para a linguagem, na qual o signo procura assumi-la como tarefa, sobretudo na escrita.

No entanto, a faculdade mimética é humana e resiste como um idioma da infância, com leis internas que se deixam ver nos jogos infantis nos quais as crianças, a natureza e as coisas habitam uma comunidade ontológica. E esta segue sendo a base de muitas

culturas, em suas diversas cosmologias e epistemologias, que ainda hoje coexistem e/ou disputam reconhecimento social frente à desigual hegemonia da ciência moderna. Benjamin, por exemplo, constrói sua teoria do conhecimento transitando entre elementos da cultura judaica, do empirismo delicado de Goethe e do que Michael Löwy (2005, p. 26) chama de um “marxismo gótico”, isto é, um “materialismo histórico sensível à dimensão mágica das culturas do passado”.

Também a criança transita entre diferentes tipos e formas de saber, sem tecer entre eles hierarquia e reconhecendo-os em seus contextos sociais e culturais. Um exemplo disso é trazido por Benjamin (2009, p. 107-108), em seu fragmento “Criança escondida”, no qual o flerte com o animismo e o antropomorfismo reveza com a lógica da engenharia:

Já conhece todos os esconderijos da casa e retorna a eles como a um lar onde se está seguro de encontrar tudo como antes. O coração palpita-lhe, ela prende a respiração. Aqui ela está encerrada no mundo material. Este mundo torna-se extraordinariamente nítido para ela, acerca-se dela em silêncio. Assim, somente alguém que vai ser enforcado se dá conta do que significam corda e madeira. Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar debaixo da qual ela se pôs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feito um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas. Por preço algum ela deve ser encontrada. Quando ela faz caretas, dizem-lhe que basta o relógio bater as horas e a careta ficará para sempre. O que há de verdade nisso tudo a criança sabe-o em seu esconderijo. Quem a descobrir pode fazê-la petrificar-se como ídolo debaixo da mesa, entretecê-la para sempre como fantasma na cortina, bani-la pelo resto da vida na pesada porta. Por isso, quando é tocada por aque-

le que a procura, a criança deixa escapar com um forte grito o demônio que a transformaria, para que não seja encontrada – na verdade, nem espera por esse momento, antecipa-se a ele com um grito de autolibertação. Por isso ela jamais se cansa da luta com o demônio. Nessa luta a casa é o arsenal das máscaras. Contudo, uma vez por ano, [deixam-lhe] presentes em lugares misteriosos, nas órbitas vazias dos olhos, na severa boca da casa. A mágica experiência torna-se ciência. Como seu engenheiro, a criança desencanta a sombria casa dos pais e procura ovos de Páscoa.

Em seu mimetismo, a criança retém a fisionomia do mundo (Castro, 2009). Talvez seja esse o desafio do pesquisador: reter do tema a sua fisionomia. Isto exige compreender o tema como sendo também o sujeito ativo na construção do conhecimento e não apenas o objeto submisso aos protocolos do pesquisador. Quando o tema instaura interlocução na forma de pesquisa, mais do que cercar o tema, tal qual engenheiro afoito que traça em sua planilha um mapa na busca dos ovos de Páscoa, o chamamento feito ao pesquisador é o de, primeiro, entrar no jogo que transforma seu tema num distrito com linguagens e leis próprias. É aqui, justamente aqui, que se mostra o nascedouro de uma metodologia de pesquisa, o balbuciar de um idioma de infância, condição para a produção de uma ciência sensível, sem o que, como asseverara Benjamin (2009), corremos o risco de petrificar caricatos ao bater as horas.

A metodologia ganha forma na ação do pesquisador de produzir semelhanças entre a sua pesquisa e o tema, tal qual ele se mostra na vida cotidiana. Essa tarefa não se distingue daquela em que os seres humanos, ao olhar para o céu e perceber um amontoado de estrelas, produziram entre elas semelhanças estéticas imateriais, criando o que nomearam como constelações. O mesmo que sucedeu com o menino e a borboleta, que, no instante da caçada, revezam semelhanças. Trata-se da produção de um tipo de

semelhança próprio da faculdade mimética, que Benjamin (1985), em seu texto “A doutrina das semelhanças”, conceitua como “semelhança extrassensível”, de caráter imaterial e invisível, que “não se resume a uma reprodução passiva da realidade já dada, mas constitui uma verdadeira atividade de intercâmbio entre o homem e o mundo que se expressa” (Castro, 2009, p. 207).

Benjamin (1985, p. 110) pondera que, sendo a semelhança extrassensível do campo das percepções que não se fixam, pois se mostram num relampejo, ela tem um tempo próprio em que pode ser percebida “em ato”, ou, como nos facilita Castro (2009), em que ela pode ser “agarrada”, a exemplo do que aconteceu com o menino e a borboleta: a semelhança produzida tem a exclusiva duração do embate e, depois dele, pode até ser evocada como memória, mas apenas ali, no embate, se produziu como semelhança. Há um jogo de encantamento e de desencantamento no qual, por vezes, o tempo é o da evasão e do entregar-se e, por outras, o tempo é o da perspicácia de capturar o relampejo enquanto ainda não se esvai. O que está em jogo é a retenção de sua fisionomia – o modo como se mostra e sob o qual permite ser olhado.

Estas ponderações parecem importantes para o desenhar da metodologia da pesquisa. Que tipo de relação o pesquisador constrói com seu tema? Em que bases constrói a sua percepção? Que semelhanças extrassensíveis são possíveis ao pesquisador no instante de sua pesquisa? Qual o tempo para apreendê-las, se não duram mais do que um relampejo? Mais do que “chegar ao tema”, etapa de pesquisa já bastante explorada nos relatórios, urge experienciar “ser com o tema”, o “estar com o tema”, enunciar “de dentro” dele. Ocupar sua pesquisa como quem se metamorfoseia em criança escondida, que domina seus esconderijos como um lar, mas que na busca dos presentes de Páscoa age como um engenheiro, parece ser a lição oculta que Benjamin nos lega em seus fragmentos. Brincar de esconder-se para deixar o tema se mostrar.

Mimetizar-se com o tema, metamorfosear-se nele, sentir-se parte dele, ou, dito de outro modo, relacionar-se com o tema sob a ótica da simplicidade:

deixar que ele comunique, que ele mostre como toca e é tocado pelo tempo e pelo espaço do dizer, as condições em que se revela, em que afeta, em que coloca em jogo a sua sensualidade. A primeira escuta de uma pesquisa é para o seu tema, pois ele guarda os segredos do tempo e do espaço que desenham o encontro. É preciso deixá-lo mostrar as linguagens em que se permite abordar, o ritmo próprio que ele tem no fluxo da vida (Schubsky *et al.*, 2018, p. 4).

É “no tema” que se tece a alteridade entre o pesquisador e o seu outro. E, neste caso, nas pesquisas do campo interdisciplinar de Estudos da Infância, o outro-criança tem muito a ensinar ao pesquisador – tanto as crianças que porventura sejam interlocutoras da pesquisa quanto a infância que habita o próprio pesquisador, como experiência e memória. O idioma da infância, portanto, não lhe é estrangeiro, ainda que possa lhe soar unicamente exteriorizado.

A infância como tema, a infância em temas

Há sempre uma concepção de infância que permeia a escolha do tema e, também, uma concepção sobre o que deva ser a pesquisa com as crianças. Essa concepção se mostra na escolha da infância como tema e na justificativa de sua realização. Antes mesmo da criação de um projeto específico, pesquisar infância – em sua condição de experiência – e/ou pesquisar com crianças em sua condição de categoria social e geracional – implica assumir a infância como um tema primeiro. Junto disso, há uma ética que se desenha naquilo que supomos ou intuimos ser a infância, que se altera no

encontro em campo, que se reafirma na divulgação dos resultados. Em que a infância afeta o pesquisador para que se transforme em tema para ele? Por que escolhe esse tema e não outros? Escolhe a infância como tema para quê?

Compreendendo que a infância é um tema primeiro, um tema fundante para toda pesquisa que envolve crianças e infâncias, vale destacar que qualquer outro tema tomado para estudo se con-substancia ao tema da infância de maneira relacional. Quando a infância instaura uma pesquisa, a que temas se aproxima, de que outros se afasta? Que temas ganham hegemonia? Que temas são silenciados? Que temas as pesquisas com crianças têm colocado em debate? Quais desses temas emergem propostos pelo pesquisador? Que temas emergem através das crianças? Que temas elas demandam? Que temas evitam? São muitas as questões que emergem quando se traz o tema para a centralidade da interlocução.

Em nossa trajetória de pesquisa, temos percebido que é uma abertura incondicional e quase mimética que dá a ver que cada tema, em sua singularidade, pede uma forma de tratamento, uma metodologia, na medida em que ele tem uma forma própria de ser, de fertilizar a pesquisa ou evadir-se dela. Nesse sentido, torna-se artificial pensar metodologias *a priori* como quem desenha num estêncil vazado que permite a aplicação de diferentes tintas em diferentes paredes... É a sensibilidade ao tema, o entregar-se a ele e suas linguagens, que faz com que cada pesquisa seja “uma”, única, irrepetível em sua metodologia (Schubsky *et al.*, 2018) e concepção.

Dialogar com o idioma do tema, habitar seus espaços, sentir o seu ritmo, reter sua fisionomia etc. são experiências imprescindíveis à concreção de uma metodologia. Delas se extrai a teorização necessária e o caráter autoral da pesquisa. Não se trata, porém, de tarefa fácil, e uma primeira dificuldade talvez esteja em se deixar tocar pelo tema com simplicidade. Onde e quando nasce a pesquisa? É exatamente aí que o tema se oferece como esconderijo e

chama para a conversa. Em que linguagem ele chama? Que ritmo de tempo solicita? Que tipo de atenção requer? Qual sua dinâmica? O que, dessa dinâmica, se mostra como protótipo para uma estratégia metodológica?

Apresentamos, a seguir, algumas pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea”. A intenção é evidenciá-las dando visibilidade à centralidade do tema na construção da metodologia. São trazidas como exemplares na ótica da simplicidade que é comum quando se recorre a um exemplo para dar materialidade àquilo de que se fala. Não tem a pretensão de se oferecerem como modelo, o que o próprio argumento teórico deste texto torna impossível. São relatos resultantes de estudos, de diálogos e do enfrentamento de dilemas que se colocam ao pesquisador no processo da pesquisa. Observar a preponderância do papel do tema na construção da metodologia ou estar atento às nuances da relação do pesquisador com o seu tema nem sempre são experiências possíveis de serem percebidas pelo pesquisador enquanto está imerso no processo da pesquisa. Muitas vezes é quando o texto finalizado ganha alteridade na leitura que essa centralidade do tema vem à tona – e, não raro, para mostrar que havia outros caminhos mais fecundos.

Estamos aqui reafirmando a importância de exercitar um diálogo alteritário sobre os processos de pesquisa ainda em sua condição processual, em ato. Aqui, vale destacar o caráter formador dos grupos de pesquisa, que podem propiciar essa alteridade crítica aos seus membros ao longo do processo. É essa alteridade que transforma pequenos dilemas particulares em profundas questões de pesquisa que formam, que educam o grupo, como grupo, para a construção de epistemologias avessas à colonialidade. É nessa perspectiva que este texto é escrito no plural. E é com esse tom que queremos trazer alguns exemplos do que estamos falando, situações particulares de pesquisa que, no diálogo, se engrandecem

como questões coletivas. Estudos cujos temas centrais são: crianças e redes sociais *on-line*, crianças em vídeos virais, aniversários de crianças, criação musical de crianças e crianças nas rodas de samba.

A primeira pesquisa que trazemos tem por tema “as redes sociais”, mais especificamente Orkut e Facebook, é a tese de doutorado de autoria de Nélia Mara Rezende Macedo¹. O tema emerge no contexto escolar com crianças em fase de alfabetização conversando sobre postagens que compartilharam no Orkut. A professora se esforça para entrar na conversa, e o que recebe em resposta é uma pergunta direta: “Você tem Orkut?”. Tal pergunta soa como pedido de uma senha de acesso, sinalizando que o assunto de que tratavam não seria compreendido “de fora”. O tema, que emerge alçando a professora à condição de pesquisadora, indica ter ambiente e linguagem próprios: a rede social *on-line*. Objetivando conversar com as crianças sobre os usos que faziam das redes sociais, a pesquisadora, atenta a essa verdade sutil, foi desenhando sua metodologia de pesquisa “no” uso. Criou *chats* privados com crianças que já eram suas “amigas” e desenvolveu sua pesquisa – agora no Facebook – sob duas frentes de trabalho: observar os perfis das crianças – o que postam, o que curtem, o que comentam, o que compartilham – e uma conversa mais amiú-de por meio desses *chats*.

Vez ou outra as crianças voltavam a sinalizar os usos da linguagem que são próprios desse ambiente. Se a pesquisadora usava o espaço dos *chats* para comentar alguma postagem feita por elas, reclamavam do fato de a pesquisadora não ter feito tal comentário no lugar que a rede social reserva para os “comentários” – como o próprio nome indica. Às conversas mais demoradas, avisavam que “no Face” as conversas são, literalmente, mais abreviadas. A pes-

1. MACEDO, Nélia Mara Rezende. **“Você tem face?”**: sobre crianças e redes sociais online. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Todas as teses e dissertações aqui apresentadas encontram-se disponíveis no site <http://gpicc.com.br>.

quisadora foi criando alternativas de diálogo a partir de indicações das crianças, fazendo provocações com a intenção de saber sobre os usos infantis e estimular um uso crítico. Fazia indagações, por exemplo, sobre os critérios das crianças para fazerem amigos online, se suas postagens eram públicas ou vistas apenas por seus amigos, por que faziam postagens de fotografias, o que costumavam dizer quando comentavam outras postagens e como lidavam com o que era dito para elas nos comentários de suas postagens etc.

A maior ou menor familiaridade do leitor com a linguagem dos parágrafos anteriores dá a ver que o tema dessa pesquisa (o tema de toda pesquisa) já oferecia caminhos para a sua exploração e que eles foram se mostrando à pesquisadora à medida que ela se permitia aproximar-se dele (o tema), não no afã de dominá-lo, mas de acompanhá-lo em seu fluxo, para que ele pudesse se mostrar a ela em sua intimidade – o seu tempo, seu espaço, sua linguagem, seus segredos. É nesse terreno delicado que o tema põe à mesa as questões éticas da pesquisa. No caso, a questão central que se colocava era a criação de uma pesquisa com crianças “no” Facebook, quando esta rede social supostamente não se destinava às crianças. O jogo normativo que se estabelece entre a rede social e as crianças ajuda-nos a melhor entender o que estamos chamando de tema (o “ele” de quem pesquisadora e crianças tratam na condição de pesquisa): as crianças adulteram a idade para criar seus perfis na rede social; a rede social que, de acordo com esse critério, não é voltada para crianças, oferece, internamente, uma série de jogos pueris e comemora o Dia das Crianças. O tema “pede” pesquisa. Oferece caminhos. Convida para a leitura da tese.

É pedindo pesquisa que a temática dos vídeos virais ganhou existência na dissertação de mestrado de Perseu Pereira da Silva². Vídeos virais são aqueles que circulam em proporção exponencial

2. SILVA, Perseu Pereira. **Fisionomias das infâncias contemporâneas: crianças em vídeos virais**. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

nas redes sociais e que num curto período somam milhões de visualizações – uma velocidade de contaminação, termo hoje tornado comum em tempos de pandemia. Entre os vídeos mais viralizados estão aqueles que estampam a imagem de crianças. Situações pueris, engraçadas, conflituosas, violentas etc. Intimidades. Exposições. O que faz a imagem da infância ser uma imagem viral? Em que termos a viralização da infância em vídeos contrasta com as prescrições de uso da internet pelas crianças, como mencionado na pesquisa anteriormente citada? Quando a infância evoca admiração, exposição, comoção, proteção, descuido, indiferença?

Acostumado com a lógica e com a complexidade da produção de vídeos, Perseu estrutura seu trabalho de pesquisa organizando uma coleção desses vídeos que circulam e objetivando contatar crianças que se tornaram imagens viralizadas e os autores desses vídeos, aqueles que filmaram e/ou postaram originalmente essas produções. O ponto de partida de Perseu é a tese de que toda mídia, como produção discursiva, tem autoria e endereçamento. Mas as redes sociais, como ambiente de circulação desses vídeos, recolocam em questão essa tese. Paradoxalmente, a coleção cresceu em proporção exponencial, e a tentativa de contato/diálogo com os autores desses vídeos ou com as crianças que os protagonizaram se mostrava, cada vez mais, um trabalho infértil, mesmo quando buscado por meio do canal em que o vídeo havia sido postado. Um olhar atento aos comentários que as plataformas disponibilizam nos vídeos dá a ver que estes, em grande parte, são feitos mais para marcar outras pessoas para verem os vídeos do que, propriamente, comentando ou problematizando o conteúdo de que tratam. Os vídeos se replicavam em memes, remixes e uma série de recriações, transitando (e se replicando) entre diversas plataformas – YouTube, Facebook, WhatsApp etc. – fazendo com que a imagem das crianças não cessasse de se multiplicar.

Aqui, vale paralisar o fluxo viralizante e retomar a discussão sobre o tema da pesquisa. Observemos que, enquanto a pesquisa anterior convidava a uma imersão sem limites no ambiente da rede social Facebook, a lógica dos vídeos virais, diferentemente, se mostrava avessa a qualquer imersão. A “postagem original” não somente pode ser tecnicamente inacessível, como também, no fluxo dessa prática de viralização, tornou-se socialmente desnecessária. O tema exigiu do pesquisador tornar-se *voyeur* de uma infinidade de vídeos, seja daqueles que ele acessava na condição de um pesquisador que organiza seu material de campo, seja, também, dos vídeos que passaram a ser compartilhados com ele à medida que o seu tema de pesquisa se tornava público. Indicações que não cessam mesmo encerrada a pesquisa...

São duas pesquisas distintas que têm as tecnologias – e, mais especificamente, as redes sociais – como suporte para o seu acontecimento. No entanto, no distrito de seus diferentes temas e com suas leis internas, encaminham a construção metodológica de maneira singular. Mas há que estar atento para extrair do âmago das questões técnicas a sua dimensão política: se é necessário ser usuário para poder dialogar com o tema, “de dentro”, o mesmo tema que instaura a pesquisa, paradoxalmente, também alimenta o mercado e convoca a diferentes idiomas. O pesquisador não atento a isso pode não ultrapassar politicamente sua condição de usuário na interlocução, naturalizando o *slogan* de que as redes sociais são, por sua natureza, dialógicas. Há que indagar – “de dentro” – o que se chama de diálogo e suas reais possibilidades, quando, sob as leis internas do tema, ele floresce, ou quando, simplesmente, “não cabe”.

As relações entre a intimidade e a exposição também estão presentes na tese de Núbia de Oliveira Santos³, que tem por tema

3. SANTOS, Núbia de Oliveira. **Quando menos é mais**: a criança e seu aniversário. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

os aniversários de crianças. Concebendo inicialmente o aniversário como marcação do tempo em relação à sua data de nascimento, objetivava conversar com crianças sobre o significado que essa data tem para elas. Quando o tema se mostra às crianças, no entanto, ele se redesenha: aniversário é festa. É a festa que sinaliza o aniversário. Pesquisar aniversários de crianças, portanto, implicava pesquisar festas de aniversário. Tema com espaço, tempo, linguagem próprios. Mimetizar-se com o tema, neste caso, implicava estar nas festas. Mas como um pesquisador adentra uma festa de aniversário, ambiente da vida privada? Limitar-se aos convites que porventura chegassem? Arvorar-se como penetra? O que pede o tema?

Seguindo as leis da etiqueta desenhadas pelo tema, a pesquisadora construiu um caminho que visava à expansão dos limites de seu mundo social. Ia nas festas de crianças que já faziam parte de sua rede de amizade ou parentesco e, nessas festas, passou a falar de sua pesquisa e buscar formas de “oferecer-se para ser convidada” para as festas dessa rede que se formou a partir das crianças com as quais já convivía. Assim, “adotada” por essa rede, passou a frequentar diferentes festas, algumas em que o convite se justificou unicamente pela pesquisa e outras em que, pela recorrência de sua presença, elevou-a à condição de amiga, incorporando-se à lista de convidados. Aqui, vale destacar tanto a surpresa dos anfitriões com o inusitado do tema numa pesquisa quanto as concepções de pesquisa que passaram a permear os convites. Aos poucos, a pesquisadora tornou-se aquela que não se pode esquecer de chamar. Mas também aquela de quem se espera que diga algo sobre a festa, visto que é uma pesquisadora. E o que dizer de uma festa para aqueles que fazem a festa? Como locutores e ouvintes se revezam valorativamente sobre o tema? Como os contextos extraverbais redesenham o tema e a relação entre os interlocutores? Como ditos e não ditos dispu-

tam relevância? Se já tratamos das questões éticas que implicam a pesquisadora revestir-se da condição de convidada, agora cabe indagar em que a condição de convidada afeta a pesquisadora? O que pede o tema?

Uma festa de aniversário de criança não é só uma festa. Envolve os preparativos, a realização e seus desdobramentos, e, mais recentemente, um tema. A festa também tem seu tema. Convidetes, tema da festa, bolo, parabéns, animação, troca de presentes, lembrancinha etc. Cada item citado abre um portal para pesquisa. Convites verbalmente feitos. Bilhetes. Impressos. Manuscritos personalizados. Festas intimistas. Festas espetáculos. Festa na casa da criança, em casa de festas, na escola, no parque, no zoológico, no salão de beleza, na limusine. Temas inspirados na mídia, em conteúdos escolares, em profissões. Crianças organizando suas brincadeiras, animadores organizando as brincadeiras e as crianças. Brincadeiras espontâneas ou “animadas” para envolver os adultos. Presentes entregues em mãos ao aniversariante; presentes guardados pela família ou por profissionais das casas de festa para serem entregues à criança depois de finda a festa. O parabéns. Poses para fotos. Lembrancinhas para os convidados. Nessa extensa atividade que é uma festa, a metodologia da pesquisa, delineada pelo tema, abrangeu a observação de festas, conversas com crianças, análise dos temas escolhidos, dos convites, das fotografias, das lembrancinhas etc.

Difícil perceber, nesta infinidade de itens, o afeto que mobilizou cada um. Do bolo feito em casa porque “neste ano não vai dar pra ter festa” ao bolo mais rebuscado, da mesa inexistente à mesa que mais ostenta, da festa imaginária à festa do mercado, há uma família – um alguém – dizendo para a criança de sua importância. Difícil perceber, na sutileza destes limites, o limite ético que se desenha para a pesquisadora. O que pode a convidada sair dizendo sobre a festa em que esteve? E a pesquisadora, pode sair calada?

Entre o miudinho do afeto e a cultura do espetáculo, o tema se torna uma aporia, um campo minado, como certa vez lhe disseram. O tema exigiu eticamente uma delicadeza de trato que, sem negligenciar as contradições que atravessaram o processo, marcaram a forma de escrita e os resultados da pesquisa.

Delicadeza semelhante também foi exigida a João Lanzillotti da Silva, cuja tese tratou da criação musical com crianças⁴. O estudo ganhou o status de pesquisa quando emergiu nas aulas de música em que atua como professor. Como se dá o processo de criação musical entre as crianças? Vale chamar a atenção ao fato de que essa pergunta em nada tem a ver com aquela que perguntaria como se ensina música às crianças. Neste caso, o tema exige que se coloque em cena condições para que as crianças vivam processos de criação com a linguagem musical – o que implica espaço, tempo, condições materiais específicas. E alguns desafios: como reconhecer uma criação? Como dizer o que não é? Como registrar esses processos?

Escutando as demandas do tema, o pesquisador adotou como metodologia a organização de uma oficina, oferecida no contraturno escolar. A chamada para participação tinha por proposta “montar uma banda” e colocava como critério inicial que os interessados “soubessem tocar algum instrumento”. Mas um tema jamais se oferece do mesmo modo à variedade dos seus interlocutores, e a métrica do “saber tocar” ficou restrita à autodeclaração, formando, por fim, uma banda com crianças em diferentes níveis de conhecimentos musicais. O tema da criação deu o diapasão quando o pesquisador apresentou o projeto dizendo que teriam liberdade para organizar a oficina e a banda, mas que, ao final do semestre, gostaria que levassem alguma coisa produzida ali para participar de um evento da escola.

4. SILVA, João Marcelo Lanzillotti da. **“Vamos montar uma banda?”**: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Músico e professor, o agora pesquisador escutava que o tema exigia tempo e não diretividade. E assim fora levando os dias, deixando as crianças experimentarem instrumentos, buscarem músicas, trocarem letras e cifras, marcarem encontros fora dali etc. Numa fresta ou outra dessa rotina em que preferiu ficar mais calado e observando, flagrava, às vezes, algumas crianças comentando sobre arranjos, sugerindo um toque ou outro. Meses depois, as oficinas seguiram como um grupo de amigos que se encontra para tocar junto músicas que gostam. O pesquisador procurava ser “um deles” para não tolher os processos. A banda ia muito bem. Mas a pesquisa começava a preocupar João.

Essa sensação de ver o tempo passar e, aparentemente, a pesquisa não acontecer é um sentimento recorrente e que causa muita aflição aos pesquisadores. É difícil viver um processo e ao mesmo tempo pensar sobre ele. Vida e arte. Vida e ciência. São diferentes ritmos de tempo e intensidades de ação. Mas, enfim, o que aconteceu enquanto se supõe não ter acontecido “nada”? Para repensar sua ação em campo, João escutou e transcreveu todos os ensaios da banda até então. Ouviu como se fosse outro, porque agora podia “se ouvir” também. Foi então que percebeu que sua voz pouco aparecia, atento que estava à liberdade das crianças para a criação – um cuidado ético que priorizou, num mundo tão ávido a dizer-lhes tudo em forma de ensinamento. Percebeu que as crianças tocavam repetidamente músicas que gostavam, mas que nessa repetição arriscavam mudar um arranjo, uma frase aqui, outra lá. Incluíam instrumentos não pensados no arranjo original. Consideravam que alguns “erros” deixava a música melhor. Percebeu também que a criação não é algo espontâneo que aparecia sob o ímpeto de uma genialidade esporádica. As crianças concordavam com Vigotski!!! Era preciso, primeiro, conhecer variadas músicas para só depois criar, vaticinaram algumas. Mas outras se sentiram desde sempre confortáveis na condição autoral ao lhe dizerem

“olha o que eu fiz”, com a mesma desenvoltura com que um dia afirmaram saber tocar...

Voltando à banda – já com a escuta às crianças, a si e ao tema –, o que fez João? Foi “tocar de ouvido”, tocar junto como em alguns momentos já havia feito, e intensificou a conversa e, sobretudo a escuta. Pois o que aprendera com o tema foi que é no minúsculo e quase imperceptível intervalo sonoro que uma troca de olhares reconhece um arroubo criativo – e as perguntas de pesquisa, se amalgamadas ao tema, são as perguntas da música, as demandas da banda. Não respondem em idioma estrangeiro. A metodologia mora no tema. Fragmentos desse processo foram selecionados entre as muitas horas de gravação e salvos em arquivos de mídia disponibilizados na internet e referenciados em nota de rodapé no texto escrito da tese, para que o leitor possa acompanhar a narrativa do pesquisador sobre os processos de criação musical dessa banda, podendo escutá-los na linguagem em que a música se estrutura – o som.

A música também se faz presente na quinta e última pesquisa que aqui apresentamos. As crianças nas rodas de samba é o tema da dissertação de Raíza Venas⁵. Assídua frequentadora das rodas de samba, um dos muitos movimentos negros de resistência e atualmente aviltados pela oficialidade carioca, a presença de crianças nessas rodas chamou a atenção da pesquisadora, interessada em aprofundar um estudo sobre as formas de participação das crianças nesses ambientes da cultura popular. Assim como na tese de Nélia sobre os usos do Facebook, não estamos indagando sobre a pertinência ou não das crianças nas mais diversas formas de produção cultural. Temos como pressuposto teórico que o lugar da criança é a cultura e que elas, pela sua simples presença no mundo, instauram a sua participação. Uma vez partícipes do mundo social

5. VENAS, Raíza Moreira Martins. **Tem criança na roda!** percepções da Infância nas Rodas de samba. 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

e cultural, interessa-nos dialogar com o seu ponto de vista e compartilhar sentidos ao mundo.

Num primeiro momento, mais do que procurar no tema – tão familiar – possibilidades metodológicas, o que apareceu aos seus olhos eram as impossibilidades. Como pesquisar num lugar abarrotado de gente e com som relativamente alto? Quem iria parar de sambar para participar de uma pesquisa? O tema, definitivamente, recusava o imaginário do pesquisador com sua prancheta. Ao contrário, pedia ginga e metodologias que não atravessassem o samba.

No projeto institucional⁶, ensaiávamos formas de observação do cotidiano que dispensassem a interlocução direta com as crianças e que se voltassem mais para o cenário das situações vividas por elas. Se até então a interlocução verbal pesquisador-criança havia sido uma abordagem central nas pesquisas do grupo e em torno do que dedicamos quase quinze anos de elaboração teórica, nossa intenção, no então novo projeto, consistia em construir um deslocamento do lugar do pesquisador em relação às crianças, uma postura que visava mais aquietar-se para substanciar a atenção do que propriamente arvorar-se à conversa, diretiva e propositivamente. Deixar que as crianças, no cotidiano, viessem a nos afetar em diferentes situações. Projetava-se observar com atenção essas situações, registrá-las e dar acabamento a esses registros sob a forma de crônicas, no intuito de expandir os gêneros discursivos do saber científico e contribuir politicamente para a popularização da ciência.

O fluxo de bolsistas de iniciação científica, mestrands e doutorandos num grupo de pesquisa acontece em diálogo com o cronograma do projeto institucional do grupo. Por vezes, o

6. “Fisiognomias da Infância: experiências cotidianas, alteridades e deslocamentos”. Projeto financiado pelo Programa Prociência UERJ/FAPERJ e pelo Edital de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Resulta desse projeto o livro *Infância Crônica*, reunindo 35 crônicas escritas a partir de observações de pesquisa.

estudante-pesquisador é beneficiado pelo fato de, ao chegar ao grupo, encontrar um arcabouço teórico ou arranjos metodológicos já consolidados que lhe oferecem uma certa segurança, ainda que relativa, mas, quando o grupo ensaia um novo projeto, é ele, muitas vezes, quem inaugura publicamente no debate acadêmico, com o seu trabalho, opções teóricas ou metodológicas ainda em gestação na coletividade do grupo. Este foi o caso de Raíza, que iniciou seu projeto de mestrado desafiada a avaliar a possibilidade de observar seu campo e registrar o vivido sob a forma literária de uma crônica.

Se, por um lado, a proposta se afinava ao ritmo das rodas de samba, por outro instigava a pesquisadora a pensar que, se em seu trabalho monográfico de graduação eram as vozes das crianças com quem dialogara que atestavam veracidade à sua pesquisa, sob que bases, agora, esse critério da verdade se assentaria? A pergunta simples de Raíza coloca em debate a complexidade das Ciências Humanas e Sociais, com seus campos e metodologias, bem como o lugar de autoridade dos seus pesquisadores em face das disputas políticas por hegemonia de saberes. Quando o pesquisador se autoriza a enunciar tendo por critério sua coerência teórica e metodológica? Quando o pesquisador só se sente autorizado a enunciar sob a voz de um outro – seja a voz da criança ou a de um autor de referência? Em que o fato de Raíza ser uma mestranda altera as condições do seu dizer? Há muitas sutilezas entre aquilo que o pesquisador se autoriza e a autoria do seu trabalho.

As métricas da ciência hegemônica – que é hegemônica justamente porque se internaliza em nós como um discurso único –, assim como naquele fragmento de Benjamin (2009), se colocam prestes a bater as horas e nos flagrar numa careta amedrontada em forma de perguntas: pode o pesquisador criar os seus métodos e critérios de interpretação? Pode o pesquisador recusar a ideia de uma verdade confinada para assumi-la como busca e bússola? Há

que se aprender com as crianças, em seus esconderijos, o jogo de querer ser achado – o que aqui tomamos como metáfora da participação ativa no debate acadêmico com nossos diferentes enunciados de pesquisa. E há, também, que se aprender com as crianças a se antecipar à fatídica captura – uma boa metáfora para o silenciamento e o apagamento das epistemologias não hegemônicas. Antecipar-se com um forte grito de autolibertação. Aqui se estabelece uma ética entre o pesquisador, sua pesquisa e a realidade social: é pelo argumento que ele afirma a sua autoria, defende suas escolhas e submete-se publicamente ao crivo do reconhecimento social.

Raíza construiu seu argumento “sem alterar o samba tanto assim”, como diz a música de Paulinho da Viola. Ao contrário, percebendo que a metodologia se oferecia no próprio tema, foi chegando, agora como pesquisadora, afinada aos elementos primordiais das rodas de samba. E de que é feito o samba? “É de gente! É de gente nova e de gente velha que se faz roda de samba! Salve as crianças! Licença aos mais velhos!”. Anotando uma informação ou outra no celular sem deixar de sambar, fazendo fotografias panorâmicas para ajudar a memória que às vezes se abala após uma noite no samba, recorrendo à ajuda do povo do samba para alguma informação ou interpretação que julgasse incompleta, percebeu as crianças em diferentes formas de participação: as que sambavam nos pequeníssimos espaços que sobreviviam; as descontentes, que foram sem querer ir; as filhas de trabalhadores, que ajudavam seus pais ou dormiam em algum cantinho enquanto eles trabalhavam; as crianças trabalhadoras, que vendem balas em meio à apertada e compassada multidão; crianças que “atazanavam” os sambistas, querendo tocar seus instrumentos; crianças que tocavam junto; crianças que já eram celebridades no mundo do samba. Escrever com ginga foi o jeito que Raíza encontrou de dar seu grito de autolibertação.

Considerações finais

É da diversidade de temas e dos caminhos que se insinuam em cada estudo que extraímos a tese que intitula este texto: a metodologia mora no tema. Mas não se entrega de imediato. Há um tempo para percebê-la, uma sensibilidade, uma ética que se desenha mais no deslocamento respeitoso do pesquisador em direção ao tema do que na tentativa de trazê-lo estrategicamente para junto de si. Tema e pesquisador carecem construir entre si um jogo de semelhanças tal qual a borboleta com seu menino – ou seria do menino com sua borboleta? O menino a capturar a borboleta? A borboleta a capturar o menino? É o encantamento e o desejo da captura, é essa alteridade desenhada “de dentro do tema”, lapidada pelo tema, que segreda ao pesquisador a metodologia mais fértil para o diálogo, os espaços e os tempos necessários para o tipo de diálogo que o tema exige ou requer. A metodologia nasce quando o pesquisador retém a fisionomia do seu tema e já dialoga com ele num idioma comum.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Rio de Janeiro: HUCITEC, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos**. Caracas: Monte Ávila, 1970.
- _____. **Obras escolhidas, v. 1: Arte e política, magia e técnica**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **Obras escolhidas, v. 2: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Editora Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BOENAVIDES, William Moreno. “Sobre o conceito de ‘Tema’ em Marxismo e Filosofia da Linguagem”. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 211-224, jul./dez. 2015.
- CASTRO, Cláudia Maria de. “A arte de caçar borboletas”. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (org.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin.** Rio de Janeiro: Contraponto/ed. PUC-Rio, 2009. p. 205-218.
- LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MACEDO, Nélia Mara Rezende. **“Você tem face?”: sobre crianças e redes sociais online.** 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- SANTOS, Núbia de Oliveira. **Quando menos é mais! A criança e seu aniversário.** 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- SILVA, João Marcelo Lanzellotti da. **“Vamos montar uma banda?”: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças.** 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- SILVA, Perseu Pereira. **Fisionomias das infâncias contemporâneas: crianças em vídeos virais.** 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- SCHUBSKY, Cecília de Miranda *et al.* “Sob o signo da alteridade: sob o signo da alteridade: diversidade e participação na pesquisa com crianças”. **Anais do VI Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias.** Universidade Federal do Pará. Belém do Pará. 2018.
- VENAS, Raíza Moreira Martins. **Tem criança na roda! Percepções da Infância nas Rodas de samba.** 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- VENAS, Raíza; RIBES, Rita. **Infância Crônica.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2019.

2.

FALAR AO LADO DAS
CRIANÇAS E DAS
INFÂNCIAS:
PROVOCAÇÕES
METODOLÓGICAS
A PARTIR DA
RACIALIDADE

Perseu Silva



Este texto traz as perspectivas metodológicas desenvolvidas na pesquisa de doutorado intitulada “Pensar infâncias em perspectiva afro-feminina brasileira: caminhando ao lado de *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo”. Nesta pesquisa, pensei as infâncias ao lado das escrituras dessa autora, trazendo para o campo de Estudos da Infância o pensamento intelectual negro feminino expresso na literatura. As questões metodológicas se impuseram, considerando o trabalho desenvolvido com as escrituras, conceito que abrange a produção literária de Conceição. Por isso, foi preciso pensar: como trabalhar na pesquisa com as escrituras? Como podemos pensar as infâncias com a literatura de autoria negra? Embora a metodologia tenha se desenvolvido dentro da pesquisa citada, as reflexões que se colocaram nos inquietaram e nos fizeram pensar a amplitude das provocações que tal proposta apresenta para as pesquisas em Educação e, em especial, em nosso campo, nos Estudos da Infância.

Abdias Nascimento (2016) afirma que o projeto da nação brasileira é criado e desenvolvido pautado no genocídio do negro brasileiro, entendendo que esse genocídio trata de exterminar os corpos e também as expressões culturais, os modos de viver, de saber, de ser etc. Esse genocídio tinha e tem entre suas tramas a própria negação da discussão racial. Por isso, Nascimento (2016, p. 94), apontava: “A constituição do país não reconhece entidades raciais; todo mundo é simplesmente brasileiro”. Mesmo sabendo que “o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira” (Nascimento, 2016, p. 101), por exemplo.

Posteriormente, Sueli Carneiro (2023, p. 67) afirma que “as desvantagens se manifestam desde a infância, em que se acumulam fatores genéticos com condições de vida para inscrever a negritude sob o signo da morte”. E pensando especificamente sobre as questões relacionadas ao conhecimento e formulando o conceito de epistemicídio, Carneiro (2023, p. 88-89) diz:

o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

Ela nos ajuda a compreender especificamente o processo de negação, de apropriação ou de extermínio dos conhecimentos das populações negras, formulando esse processo como um epistemicídio. Essa mesma ideia encontramos em Grada Kilomba (2019). A autora afirma como no espaço acadêmico e em sua produção de conhecimentos “temos sido descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, primitivizadas/os, brutalizadas/os, mortas/os” (Kilomba, 2019, p. 50-51). E aprofunda a discussão aproximando-se do conceito de epistemicídio, afirmando que “nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se ‘especialistas’ em nossa cultura, e mesmo em nós” (Kilomba, 2019, p. 51).

Temos compreendido a ordem colonial moderna como a lógica que se institui a partir do movimento global, feito por povos europeus, na invasão de territórios, no sequestro e na escraviza-

ção de pessoas do continente africano e também de pessoas que pertenciam aos povos originários dos territórios invadidos. Este marco reorganiza a ordem planetária e determina lógicas que vão (re)criando e se (re)instalando em instituições (como a escola, a universidade, por exemplo), estabelecendo métodos de funcionamento que operam a (re)organização social (como a família, o Estado), instituem fundamentos que constituem conceitos (como humano/não humano, infância/adulto, homem/mulher, conhecimento científico/saber popular ou não saber) etc. Em torno dessa engenhosa ordem se articula uma hegemonia que hoje podemos identificar como “homem branco adulto cis-heteronormativo sem deficiências do norte global”. Essa hegemonia se organiza em torno da economia (classe), da raça, do gênero, da sexualidade, da idade, do território e de tantos outros marcadores sociais, que, como face da mesma moeda, são desenvolvidos em sociedade por uma lógica “patriarcal adultocêntrica supremacista branca machista monogâmica”. Ou seja, a manutenção dessa hegemonia está vinculada ao racismo, à pobreza do capitalismo, ao machismo, à LGBTfobia, ao etarismo, ao capacitismo etc.

Agora pensemos: uma das ideias centrais que a ordem colonial moderna desenvolveu é a universalidade. Ser universal é coisa de branco, que serve de referência para o que é humano. Então, que conhecimento se produz relacionado à infância? Sem dúvidas, um conhecimento em perspectiva adultocêntrica, pois, além de branco, o conhecimento é adulto. Argumentos como este justificaram a colonização dos países africanos e a invasão dos territórios ameríndios. A África, para eles, vivia na infância. Os povos originários, da mesma maneira, precisavam ser civilizados. Para esses povos e para as crianças, a infância torna-se lugar de colonização. É preciso instruí-la, tutelá-la, garantir que seu futuro – o adulto – seja a continuidade daquele homem hegemônico. Por isso, trata-se de uma “infância herdeira”. Mas, quem cabe nessa infância?

Ao pensarmos essa pergunta, vamos à interseccionalidade, advinda do movimento de mulheres negras, organizada conceitualmente por intelectuais negras estadunidenses, mas já operada no Brasil antes mesmo de sua organização conceitual, por exemplo, por Lélia Gonzalez. É ela que, de maneira irônica, nos diz: “Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é” (Gonzalez, 2020, p. 78). A frase provocadora da autora nos remete ao projeto de nação brasileira e ao lugar destinado a negros e negras nessa sociedade. E nos coloca a pensar interseccionalmente, trazendo à baila alguns dos marcadores sociais que movem as engrenagens da ordem colonial moderna – no caso, a raça e a idade. Em alguma medida, quando tratamos do pensamento de Lélia de maneira mais integral, também se explicita ali a marca do gênero. Podemos juntar a frase de Lélia à de Abdias, quando falando sobre a ideia de democracia racial, discurso oficial da nação brasileira, nos diz que: “o homem negro e a mulher negra só podem penetrar de forma sub-reptícia, pela porta dos fundos, como criminoso e como prostituta” (Nascimento, 2016, p. 76). O peixe explicitado por Lélia é o criminoso apontado por Abdias. E o peixinho... um pivete, um trombadinha, um “de menor”. A perspectiva de mobilizar os diferentes marcadores sociais se deve à compreensão de que “a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo” (Collins; Bilge, 2021, p. 33).

Diante disso, retomamos o questionamento sobre quem cabe naquela infância pensada e produzida como projeto da ordem colonial moderna. Talvez, a pergunta necessária seja: quem ficou de fora daquela infância? Rompendo com a universalidade, mergulhamos em realidades outras que nos trazem crianças negras, crianças indígenas, crianças ribeirinhas, crianças quilombolas, dentre tantas possibilidades que vão emergindo. Por isso, a inquietação necessá-

ria de pensar uma metodologia para trabalhar com as escrituras é uma provocação para trabalhar em nossas pesquisas ao lado das crianças e das infâncias.

Ao lado

“I do not intend to speak about, just speak nearby.”

(Trinh T. Minh-ha, no filme *Reassemblage*:
from the firelight to the screen)

Como criar esse “fazer pesquisa” rompendo com a ordem colonial moderna, especialmente trabalhando com as crianças e as infâncias? Propomos, então, “falar ao lado” delas. Caminhando ao seu lado, conversando com elas, avizinhandose delas, posicionandose ao lado delas. Beirando as margens, como canoa navegando rio adentro. Ora mais perto da terra, ora um pouco distante. Aportando em alguns momentos. Mas, confluindo, pois, como nos ensinou Nego Bispo (Santos, 2023, p. 15): “a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. [...] A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia”.

A ideia de “falar ao lado” ou “falar próximo” é inspirada em Trinh T. Minh-ha, cineasta, escritora, compositora, pesquisadora vietnamita, que vive nos Estados Unidos, onde também é professora universitária do Departamento de Gênero e Estudos Femininos e de Retórica da Universidade da Califórnia, na cidade de Berkeley. Ela também lecionou em outras instituições estadunidenses e fora do país. Suas produções, além do campo acadêmico, apresentam-se em diferentes expressões artísticas como o cinema, a música, a poesia e em instalações.

Ao pesquisar pelo nome de Minh-ha ou por seus filmes, aparecem muitos eventos realizados no Brasil por diversas institui-

ções. Exposições, cineclubes, festivais, mostras, retrospectivas. Seu pensamento intelectual vem ganhando espaço e dialoga com perspectivas de(s)coloniais também em voga nas pesquisas realizadas pelo país. Entretanto, ainda temos pouco acesso ao que a intelectual produziu. Não encontramos seus livros traduzidos para o português, apenas alguns textos e entrevistas. Há também dificuldade para assistir seus filmes, que atualmente totalizam nove longas-metragens, com inúmeros prêmios conquistados.

Para nos aproximarmos de Minh-ha e de seu pensamento, foram importantes as pesquisas desenvolvidas por Jessie Sklair (2006), Gustavo Soranz Gonçalves (2016), Júlia Vilhena Rodrigues (2019) e Diego Carvalho de Oliveira Soares (2021) e o catálogo da exposição *O cinema de Trinh T. Minh-ha*, realizada na Caixa Cultural do Rio de Janeiro, organizado por Carla Maia e Luís Felipe Flores (2015).

É de *Reassemblage: from the firelight to the screen*¹, primeiro filme de Trinh T. Minh-ha, lançado em 1982, que surge a concepção de “*speak nearby*”, do inglês traduzido livremente para o português como: “falar ao lado”, “falar próximo” ou “falar perto”. Este é, provavelmente, o mais conhecido filme da cineasta. Logo no início, a própria Minh-ha diz a frase que é bastante referida: “*I do not intend to speak about, just speak nearby*”². Gonçalves (2016, p. 51) diz que:

Ao afirmar que pretende falar ao lado, Minh-ha aponta a existência de uma posição outra, que não é o típico “falar sobre”, dominante no documentário de fatura clássica, e nem mesmo o “dar a voz”, emergente a partir dos anos 1960 como forma de atribuir maior protagonismo aos sujeitos sociais retratados nos filmes.

1. REASSEMBLAGE: from the firelight to the screen. Direção: Trinh T. Minh-ha. Coproduzido por Jean-Paul Bourdier e Trinh T. Minh-ha. EUA, 1982. 40 mm.

2. Em tradução livre para o português: “Não pretendo falar sobre, mas falar ao lado/perto/próximo”.

Assim, interessa-nos a provocação que Minh-ha faz ao pensar o reposicionamento de quem está produzindo alguma forma de conhecimento. *Reassemblage: from the firelight to the screen* é produzido como resultado das pesquisas de campo da intelectual em áreas rurais do Senegal entre 1977 e 1981. Em uma explícita crítica à maneira como são produzidos documentários, especialmente na etnografia, Minh-ha preocupa-se em como fazer um filme que traga o/a outro/a sem distorcer sua imagem. Por isso, sua intenção não era descrever o que via, pois, “Relações de poder repousam no cerne das representações normativas” (Minh-ha, 2015a, p. 21).

O conhecimento produzido nessa trama complexa da ordem colonial moderna é uma reprodução do poder em si. O “como se faz” se relaciona diretamente com o que se produz. Em sua produção cinematográfica, T. Minh-ha deixa explícito que entre as questões que lhe movem está a produção da verdade pelo dito cinema antropológico. Afinal, “o significado deveria ser impedido de ser encerrado no que é dito e no que é mostrado” (Minh-ha, 2015b, p. 30). Essa verdade também integra a ordem colonial moderna e anda junto com aquela universalidade. Porém, nos juntando ao questionamento da cineasta, a realidade é mais complexa e não pode ser definida pelo que foi ou é dito ou pelo que foi ou é mostrado de um determinado modo, em um momento específico. Assim, a intelectual questiona metodologias de criar conhecimentos nas quais a descrição do/a Outro/a e a fala sobre o/a Outro/a encerram o que se produz sobre um determinado contexto, tornando-se a produção da verdade. Sua provocação demanda a compreensão de sempre tratarmos a produção de conhecimentos como uma parcialidade e não como uma verdade absoluta encerrada.

Em seu filme, Minh-ha nos convoca continuamente a pensar como é possível produzir conhecimentos ao lado do/a Outro/a. Seu objetivo não é descrever com quem ela trabalha,

revelar uma verdade sobre essas pessoas, defini-las, encerrá-las em uma ideia. Por isso, Rodrigues (2019) diz que Minh-ha produz um ensaio fílmico. Em sua produção, a cineasta não busca falar sobre os povoados e as pessoas que encontra e para qual dirige a câmera. Essa postura se mostra, inclusive, na explícita ciência dessas pessoas sobre a presença da câmera. Muitas de suas cenas mostram pessoas olhando diretamente para este artefato. Ela não pretende marcar qualquer tipo de neutralidade, tentando dissimular um afastamento ou tentando esconder-se. Neutralidade é mais uma das lógicas estabelecidas pela ordem colonial moderna na produção de conhecimentos. Ter neutralidade é a garantia de uma verdade absoluta, de algo que não é parcial. Assim também se garante a isenção dos conhecimentos produzidos. Na ordem colonial moderna, a ciência se propõe a produzir verdades absolutas, que são conhecimentos universais, frutos de um processo de produção neutro. É uma fantasiosa ideia de que a verdade existe posta no mundo e a ciência vai até ele para revelá-la, em um processo cujo lugar, as pessoas envolvidas, o contexto e todas as demais condições pretensamente não interferem naquilo que se produz.

A proposição de Trinh T. Minh-ha é provocar uma dimensão de produção de conhecimento – no caso, com o filme – repensando sua posição diante do/a outro/a, criando outra postura ética, política e estética divergente da hegemônica. É uma provocação à universidade que vai à escola achando que conhece mais da educação. Ou para o adulto que se arvora a dizer afirmações em nome das crianças. Assim, é uma ruptura com o eurocentrismo que queria civilizar a América e a África, quando muito conseguiu foi espalhar a barbárie, como nos lembra Césaire (2020). Ou, como também nos lembra este autor, uma luta contra o imperialismo estadunidense.

Do filme de Minh-ha às escrevivências de Conceição: criações metodológicas

Falar ao lado em *Reassemblage: from the firelight to the screen* (1982) é composto de uma montagem marcada entre os sons captados, a narração da autora e a ausência de som com as imagens intercaladas feitas no Senegal, com intervalos de imagem compostos por tela preta. Há uma descontinuidade sonora em muitos momentos, deixando apenas as imagens na tela. Não há necessariamente sincronia entre som e imagem. Em uma tradição marcada, na contemporaneidade, pela montagem fílmica associando imagem e som, a ausência ou dessincronia destaca-se e chama a atenção para as imagens. Ao mesmo tempo, propondo não descrever o que se vê. As imagens não são descritas, e o silêncio reforça isso. Dessa maneira, é como se os filmes esgarçassem as linhas fronteiriças do cinema “clássico”, trabalhando com seu limite, suas fronteiras. Pensando nas etnografias, evidencia-se uma ruptura com a maneira tradicional e clássica de produzir conhecimentos neste campo. As imagens são deixadas ao silêncio ou acompanhadas de sons que podem não lhes dizer respeito diretamente.

Não à toa, na pesquisa de doutorado, escolhemos “falar ao lado” das escrevivências. Compreendemos e buscamos evidenciar anteriormente que “nossos passos vêm de longe” e que, mesmo diante da ordem colonial moderna, “erguemos nossas vozes”. Por isso, a ideia foi estar próximo dessas produções, dessas criações em toda sua potencialidade e do “*speak nearby*” de Minh-ha, fomos desenvolvendo uma metodologia de estar ao lado, de caminhar ao lado.

Assumimos, como Minh-ha, uma postura metodológica que rompe com a ideia de que as pessoas, as coisas, os fatos, os objetos a serem pesquisados estão dispostos na realidade e que, com a pesquisa, são coletados, registrados, catalogados e revelados pelo/a pesquisador/a. Ao contrário, a vida segue acontecendo, con-

tinuamos produzindo cultura, criando modos de ser, de estar e de existir no mundo. E quando a pesquisa se instaura, nada permanece igual. Pode ser que haja uma questão criada por um/a pesquisador/a, que haja uma metodologia desenvolvida para tentar responder tal questão. A existência do interesse já borra a neutralidade. E no fazer da pesquisa, nas relações, nos encontros é que vamos produzindo os conhecimentos. Então, como ficará exposto mais adiante, quando organizo um conceito considerando os Estudos da Infância ao lado das escrituras de Conceição, assumo a criação de uma ideia que possibilita emergir infâncias outras, não previstas, que fogem da universalidade da ordem colonial moderna.

O “estar ao lado” demanda a compreensão da ausência de qualquer neutralidade e também o entendimento de que a produção de um filme ou o fazer de uma pesquisa se trata de um processo de encontro, no qual se busca romper com a hierarquização entre a/o cineasta e para quem sua câmera se dirige ou, no campo acadêmico, da relação entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a. “Estar ao lado” é um (re)posicionamento e uma maneira de criar, de produzir conhecimentos. Esse desafio não esconde a intencionalidade com a qual nos aproximamos de nossas questões e de nossos estudos, mas busca não se impor hierarquicamente na relação que se estabelece com o campo. Por partirmos do lugar de pesquisadores/as, a demanda é por nos reposicionarmos.

Estar ao lado também é assumir a responsabilidade pela pesquisa. Uma pesquisa que existe porque o tema afetou um/a pesquisador/a. Este/a pesquisador/a que fez e faz os recortes que acha necessários para o andamento da pesquisa. O/A pesquisador/a seleciona o que, na relação com o campo, parece ganhar mais relevância. Ao assumir o posicionamento de estar ao lado, busca não estar só nesse processo, mas pode compartilhá-lo com aqueles/as com quem andou ao lado.

Há de se pensar em toda a lógica de produção de conhecimento dentro da ordem colonial moderna como um processo de violências, de afirmação de hierarquias e de hegemonia. Estar ao lado também é poder de(s)colonizar os conhecimentos que estão disponíveis e que são frutos do acúmulo de produções humanas. É poder também colocar outras fontes para serem lidas e ouvidas diante da invisibilidade e do silenciamento provocados pelo genocídio e pelo epistemicídio.

Assim também nos cabe muitas vezes tensionar as produções de conhecimento que aqui chamamos de críticas, mas que ignoraram e ignoram todo o processo colonial moderno, as questões raciais e de gênero, entre outras, que articulam as engrenagens da ordem social. Como é possível estranhar as transformações da modernidade na criação das metrópoles do final do século XIX e início do século XX, ignorando que todo esse processo era fruto do acúmulo de roubos, saques, expropriações, sequestros, estupros e violências diversas? Não propomos com isso “jogar o bebê fora com a água do banho”. Mas precisamos indicar limites e, ao mesmo tempo, outras possibilidades; buscar a trama da complexidade no lugar da linha reta única.

Entendemos que é preciso rasgar, suturar, romper com as lógicas coloniais modernas. Assim como fez o artista Yhuri Cruz ao nos apresentar o rosto completo e o sorriso de Anastácia em sua obra *Monumento à voz de Anastácia* (2019). Ou como Sidney Amaral com sua *Mãe Preta ou A fúria de Iansã* (2014), dando protagonismo à mulher negra na proteção de seu filho, simbolizando a luta dessas mulheres na defesa da infância e da juventude negras. Proposta também desenvolvida por Emicida na canção “Mãe” (2015), na qual homenageia sua mãe, e por Djonga, em “Bença” (2019), homenageando a avó. Ou o curta-metragem *Dens* (2016), de Vinícius Silva, que mostra Roseli,

uma mulher negra, em seu empenho para cuidar e educar Breno, seu filho³. É o que faz Conceição Evaristo ao afirmar que suas escrevivências são para borrar as imagens coloniais da mulher negra escravizada que precisou contar suas histórias para ninar a casa grande. Borrar a imagem colonial, tirar a máscara, promover rasgos nas produções coloniais modernas é processo metodológico que busca romper com a ordem colonial moderna.



Links das referências citadas

Pensar nas brechas provocadas pelos rasgos, ainda que costurados pelas linhas que a artista Rosana Paulino traz em suas obras, é lembrar dessa ferida aberta provocada pela ordem colonial moderna. Ao mesmo tempo, quando abertas e expostas, são o vazio necessário para inventar, narrar e fabular as histórias que não foram contadas. A ferida marca não apenas o que se viveu, mas fala do projeto de genocídio em curso na contemporaneidade, aqui visto com foco nos conhecimentos e também conceituado como epistemicídio. Assim, para pensar infâncias, provocamos um giro no conceito colonial moderno de infância.

3. Ao apontar para o QR Code acima, você será direcionado para um arquivo no qual encontrará links para as obras citadas neste parágrafo. Ao clicar no título da obra, você poderá vê-la e/ou ouvi-la em um site. Contudo, o ciberespaço não é permanente, é efêmero. Por isso, os links podem ser descontinuados. Mas, pelos títulos e autorias de cada obra você deve achá-las por meio de uma busca.

Na pesquisa de doutorado, as escrevivências nos demandaram não “apenas” “falar ao lado”, mas elas nos impuseram movimento. Nossa metodologia nos desafiou a lidar com o difícil movimento – porque há muito aprendido e legitimado – de não se restringir a capturar, a reter o que encontramos na literatura de autoria negra. O desafio foi deslocar-se com ela, com a vida. Por isso, as ideias de andar, caminhar ou de navegar ao lado também fazem parte de nossa proposição metodológica.

A posição na qual nos colocamos, ou seja, o ponto no qual nos localizamos para estar com as escrevivências, no caso da pesquisa de doutorado, é fundamental para nosso fazer. Falar perto, ao lado, é assumir um lugar, um posicionamento de onde se fala. É assumir uma autoria diante do que se diz e se pode dizer, ao mesmo tempo que se respeita o lugar de tantos/as Outros/as interlocutores de uma pesquisa ou de outras formas de produção de conhecimento. Um desafio no qual podemos falhar, cometer deslizes, mas que condizem com o próprio processo. Afinal, demanda-nos sempre atenção. Também é compreender nossos próprios limites e parcialidades.

Caminhar ao lado é uma tentativa de não nos colocar *a priori*, mas de nos aproximar como quem quer estar ao lado da/do Outra/o, despindo-se ou sabendo que carrega consigo uma bagagem. Com isso, tentamos então descolonizar anos de formação que nos incutiram o pensamento hegemônico eurocentrado, que nos deram apenas uma possibilidade de conhecimento, que nos colonizaram com um referencial teórico restrito geograficamente, aqui referindo-se ao lugar como poder.

Não queremos com isso buscar uma neutralidade ou achar que podemos ter a pretensão de não ser o que já somos, mas é justamente esse o movimento, o de tentar ser o que realmente somos e não aquilo que a barbárie colonial moderna projetou para nós. Pois como disse o poeta Paulo Leminski (2013, p. 228): “Isso de querer/ ser exatamente aquilo/ que a gente é/ ainda vai/ nos levar

além”. Ou seja, um caminho para romper com a amarra colonial moderna inventada por essa ordem que nos mantém atrás de um desenvolvimento que nunca chega, que nunca finda seu consumo extrativista e que tem nos oferecido tragédias, miséria, fome, doenças, guerras e tantas outras expressões da barbárie.

O que nos faz estar ao lado

Gostamos da ideia de “caminhar ao lado”, como quem se movimenta e pode chamar a atenção para “as pedras do caminho”, para os desvios necessários, nossos arrudeios, para fazer ver coisas que poderiam passar despercebidas em caminhos tantas vezes feitos. Podemos ainda evocar outras imagens para compreender essa metodologia, tais como: aproximar-se; avizinhar-se; morar ao lado.

Talvez, mais importante do que o próprio verbo seja a ideia da locução adverbial que o acompanha. “Ao lado”. Uma locução adverbial de lugar. Ou seja, ela nos posiciona, nos territorializa. Caminhamos ao lado. Não apenas caminhamos.

A locução adverbial modifica o verbo, dando-lhe uma característica, uma qualidade, uma circunstância. A locução adverbial se aproxima do verbo. Ela é formada pela contração “ao” (que é a junção da preposição “a” e do artigo “o”) e pelo advérbio “lado”. Adverbial, de seu prefixo “ad”. Também não é à frente ou atrás. É uma junção, mas, diferentemente da contração, eles não passam a ser uma coisa só. Mas, juntos, cada qual em seu lugar, formam uma expressão, que vai agir no verbo. Uma expressão que adjetiva a ação, que a caracteriza, que indica uma maneira, um estado. É um lugar. É desse lugar, ao lado, que nos posicionamos para estar com o/a Outro/a, para caminhar ao lado do/da Outro/a.

Essa andança demanda lidar com a complexidade da vida em suas contradições, em suas ambivalências, em uma possibilidade de perceber o que está nas entrelinhas. Andar ao lado como quem

busca compreender esses movimentos necessários da escrita, as encruzilhadas que frutificam. Buscamos não colocar as coisas em moldes simplistas, dualistas, em dicotomias, nem em hierarquias; ou melhor, buscamos não colocar em moldes definidores, circunscritos, restritos, fechados e isolados. Assim, afirmamos que estamos posicionados/as, refutamos neutralidades.

Talvez seja necessário, e até mesmo preponderante, promover o perigo. O perigo que as escrevivências, como insurgências, provocam no sistema hegemônico. Na literatura há ficção e realidade, da mesma forma que há ambas no cinema, seja documental ou não. Para Minh-ha (2015c, p. 54), “Uma obra responsável, hoje, me parece ser, acima de tudo, uma obra que demonstre, por um lado, um engajamento político e uma lucidez ideológica e que seja, por outro, interrogativa por natureza, em vez de meramente prescritiva”. Assim, a pesquisa também acontece como um fazer político em sua metodologia, ou seja, é fazer pesquisa politicamente posicionadas/os. Um fazer que não apenas responde, mas que levanta questões, busca fazer pensar, provocar inquietações e não necessariamente organizar concordâncias.

Essa caminhada ao lado tem a possibilidade de encontrar o provisório, o que não se mantém. No caminho, encontramos os vazamentos, os fios cortados, a lama da rua. Muitas vezes, esses percalços provocam um novo espaço entre o/a pesquisador/a e a obra pesquisada. Abrem-se lacunas, espaços vazios. Estar com o/a Outro/a, essa pessoa que não sou eu, demanda tempo, um intervalo. Muitas vezes, demanda, inclusive, abandonar a caminhada, parar, deixar de lado, para depois voltar ao lado.

Na pesquisa de doutorado, caminhar ao lado da literatura de autoria negra nos fez e faz produzir arquivos, como cadernos de campo, nos quais trazemos trechos que destacamos dos textos, muitas vezes com cortes abruptos, sem a preocupação de seguir a continuidade das narrativas. À medida que somos afetados/as,

levamos trechos aos nossos arquivos e podemos incluir nossa fala ao lado desses destaques.

Aqui, a pesquisa se interessa pelas infâncias e, com a literatura de Conceição Evaristo, pensa outras infâncias, aquelas que não estão narradas pelos cânones e não são previstas nas teorias da ordem colonial moderna, mas que existem nas crianças negras, pobres, moradoras de favelas, vendedoras de flores ou doces, que são rememoradas etc. Ao lado da literatura de Conceição, fomos encontrando essas e outras crianças. Fomos destacando linhas e parágrafos que nos afetam e nos mobilizam ao encontrar as crianças e as infâncias, formando um caderno de campo desses momentos.

Os cadernos de campo aparecem no cinema de Trinh T. Minh-ha. Em *Reassemblage: from the firelight to the screen*, ela parece lê-lo em voz alta rompendo, inclusive, com mais uma característica da produção do conhecimento antropológico. Em geral, os cadernos de campos são anotações que não se mostram, são escritas individuais, privadas, íntimas. Elas revelam pensamentos primeiros, um contato mais próximo do afetamento, daquilo que logo afetou o/a pesquisador/a.

Nos arquivos que produzimos, os trechos que destacamos podem não realizar o sentido de cada produção literária. A escrita da pesquisa, com contornos de um caderno de campo, é feita com anotações que vão sendo (re)organizadas para que se tornem compreensíveis e para que apresentem pensamentos e apontamentos que nos ajudem a, após estar ao lado das escrevivências, também estar ao lado das crianças e das infâncias. Esse alinhavo, tentamos fazê-lo, quando transformamos o que há nos arquivos no texto da pesquisa. Em muitos momentos, reescrevemos trechos com nossas palavras como quem repete para chamar a atenção para o que nos diz determinado destaque. Fazemos citações longas ou parágrafos construídos na mistura de aspas de trechos literários com

escritas nossas. Assim, caminhar ao lado também nos faz produzir uma escrita mais longa, cerzida entre a escrevivência que nos afeta, nossas próprias reflexões e, por vezes, outras citações.

Andar ao lado nos leva ao limite, à fronteira entre as disciplinas estabelecidas pela ciência e entre as diferentes produções artísticas. Esse *entre-lugar* faz produzir conhecimentos mais próximos ao que estudamos. Por isso, juntar contos, canções, poesias, imagens nos ajuda a ampliar a compreensão do que produzimos em nossas pesquisas, no sentido de nos aproximar ainda mais delas, deixando vir à flor da pele o que nos afeta, o que nos provoca. Muitas vezes, é pela arte que se organiza o que a ciência demora a elaborar.

Ao lado das escrevivências, encontramos crianças negras em ‘infâncias memória’

Algumas pessoas contam que antes de atravessar o Atlântico, africanos/as sequestrados/as e vendidos/as para a escravização eram obrigados/as a dar voltas em torno de um baobá para que assim esquecessem suas origens, tradições, costumes etc. O esquecimento é uma das armas do colonizador. A perversidade de apagar os rastros históricos, de impedir a possibilidade de fazer caminhos de encontro aos antepassados. Apagar as origens, dilacerar identidades. A tortura do esquecimento se junta ao silenciamento, à imposição do silêncio. Diferentes povos, falantes de línguas diversas, povos muitas vezes inimigos, colocados juntos em uma viagem forçada na travessia do oceano. O uso da máscara de flandres como castigo, como tortura. Calar para não ouvir, para ser o único a contar e, assim, impor sua narrativa.

Enfrentando os traumas, descolonizando tais processos de esquecimento e de silenciamento, pensamos na baobá como uma guardiã de memórias, um símbolo de resistência. A baobá não apaga as memórias, ela as guarda. Da mesma forma, o impedimento

da certeza sobre os nossos antepassados torna nosso passado algo comum às pessoas negras, um passado coletivo. Quando narramos a história de figuras como a santa do catolicismo popular Anastácia, a primeira advogada brasileira, Esperança Garcia, ou a grande escritora Carolina Maria de Jesus, lidamos com passados comuns às populações negras. Histórias de caminhos, de sofrimentos, de resistência e de invenção similares na vida de muitos dos nossos antepassados. Anastácia pode ser minha parente distante ou de qualquer pessoa negra neste país. Essa incerteza nos permite – e nos obriga – a fabular nossas memórias. Assim, preenchemos os vácuos de nossas histórias com a criatividade e com o que vamos descobrindo sobre os diferentes antepassados. Por isso, a memória não é apenas de uma pessoa, é uma memória coletiva de hábitos e de costumes, de maneiras de ser, de estar e de existir, mas também de um trauma provocado a inúmeros povos africanos e afro-brasileiros. Memória comum de histórias, de trajetórias, de vida.

É nesse caminho, perturbando os silêncios, que Conceição Evaristo desenvolve suas escrevivências. Sobre seu processo de escrita, ela conta: “E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo. Escrevo sabendo que estou perseguindo uma sombra, um vestígio talvez. E como a memória é também vítima do esquecimento, invento, invento” (Evaristo, 2009, n.p.). Conceição trabalha com a memória e com o cotidiano, materializando o vivido. Ela mesma destaca esse fato na dedicatória de *Becos da memória*:

Escrevo como uma homenagem póstuma à Vó Rita, que dormia embolada com ela, a ela que nunca consegui ver plenamente, aos bêbados, às putas, aos malandros, as crianças vadias que habitam os becos da minha memória. Homenagem póstuma às lavadeiras que madrugavam os varais com roupas ao sol. Às pernas cansadas, suadas, negras, alouradas de poeira do campo aberto onde aconteciam os festivais de bola da favela. Homenagem póstu-

ma ao Bondade, ao Tião Puxa-Faca, à velha Isolina, à D. Anália, ao Tio Totó, ao Pedro Cândido, ao Sô Noronha, à D. Maria, mãe do Aníbal, ao Catarino, à Velha Lia, à Terezinha da Oscarlinda, à Mariinha, à Donana do Padin. (Evaristo, 2017, p. 17).

A memória compõe as escritas, sendo um forte elemento deste trabalho. Porém, não é uma escrita exata, uma transcrição, pois a própria memória não permite. São as experiências da vida de quem as escreve, a sua e a dos seus, de seus cotidianos, que vão preenchendo esses vácuos, essas brechas. Assim, o exercício da escrita trata-se então de um fazer literário no qual a vida, a memória e a ficção se encontram com a coletividade da população negra brasileira, daquilo que está em nossas entranhas, grudado na gente.

Há, em Evaristo, a memória de negros/as, da dor de negros/as e, ao mesmo tempo, o testemunho do crime do branco. Em suas escritas, há uma crítica feroz à ordem colonial moderna que, na sociedade brasileira, relegou negros/as a uma cidadania de segunda classe ou a uma não cidadania. As escritas são também tecidas com muito lirismo, ajudando a apresentar de forma ainda mais acentuada a dor da condição de negros/as.

Ficcionar, inventar e contar histórias fez parte da vida de Conceição desde a infância, com as contações que ouvia de sua mãe e de suas tias e com a sua própria imaginação: “Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos e amigos contavam. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia, afirmo sempre” (Evaristo, 2009, n.p.). Essas tantas fontes de história nos lembram diretamente Maria-nova, em *Becos da memória* (2017), a personagem criança que, com sua “infância memória”, narra o livro.

Caminhando ao lado das escritas de Conceição Evaristo, encontramos as “infâncias memória”; persistentes, tais infân-

cias são frequentes na obra da autora, compondo coerentemente o conceito literário que ela criou com as suas produções.

É desse lugar de memória que, com frequência, a infância é chamada. Como quem ajuda a reencontrar o passado esquecido, a origem familiar, as cantigas, as histórias compartilhadas, tudo aquilo que vai compondo o que somos, o que é necessário para nossa existência e que revela nosso pertencimento ao mundo a partir do lugar de onde somos.

Em *Becos da memória*, Maria-Nova é a “infância memória” que nos conduz pelo romance. Ela é a criança que compartilha conosco parte de suas histórias. É a conexão entre os personagens das histórias contadas. Em um contexto em que as histórias, ainda que dilacerantes, são partilhadas com as/os mais novas/os. As muitas pedras que existiam naquelas histórias não estavam apenas no caminho de suas/seus personagens, mas estavam também nos ombros cansados, no peso das almas calejadas e doloridas. Narrativas carregadas de uma dor-memória, resgatadas muitas vezes na “infância memória”, como quando Maria-Velha recorda o choro do avô ao vê-la, ainda criança, e ele recorda-se da filha que nunca mais viu ao ser vendida escravizada a outro senhor. Contudo, não apenas as dores, o cansaço e os traumas compõem as escrevivência de Conceição:

Se muito de minha infância pobre, muito pobre, me doía, havia felicidades também incontáveis. As margaridas, as dalias e outras flores de nosso pequeno jardim. As frutas nos pés a matar a nossa fome. Os bolinhos de comida que mãe amassava com as mãos e enfiava em nossas bocas. As bonecas de capim ou bruxas de panos que nasciam com nome e história de suas mãos. O céu, as nuvens, as estrelas, sinais do infinito que minha mãe e tia nos ensinaram a olhar e a sentir. E desse assuntar a vida, que foi ensinado por elas, ficou essa minha mania de buscar a alma, o íntimo das coisas. De recolher os restos, os pedaços, os vestígios, pois creio que a escrita, pelo menos para mim, é

o pretensioso desejo de recuperar o vivido. A escrita pode eternizar o efêmero... (Evaristo, 2009, n.p.).

Muitas dessas memórias contadas pela autora compõem as infâncias que atravessam os contos do livro *Olhos d'água*. É o caso do primeiro conto do livro, que acaba por nomeá-lo. O conto traz uma narradora em busca de suas origens. Através da pergunta-guia: “de que cor eram os olhos de minha mãe?”, uma espécie de refrão que se repete e resgata as linhas por onde se anda, marcando a temporalidade da narrativa, promovendo rupturas e dando início a novos contextos apresentados. O conto coloca o esquecimento como uma forma de ruptura com sua origem, com sua mais velha. A angústia da personagem que não lembra a cor dos olhos da mãe representa uma ruptura não apenas da relação da filha com a mãe, mas com sua ancestralidade, sua memória, sua identidade. Essa ruptura se inicia com a saída da mulher do seu território em busca de uma “vida melhor”. É sempre essa busca, esse “correr atrás”, presente na vida de pessoas negras diante de uma sociedade racista, que vai aparecer em outros personagens dos contos do livro *Olhos d'água*.

Esse processo provoca na narradora uma ruptura com sua própria história, com sua identidade. A pergunta-guia é uma repetição que nos leva de um lugar de dúvida para uma lembrança. A pergunta-guia não despedaça a memória, mas instiga mais passos adentro, instiga a mergulhar mais fundo, é uma espécie de guia nos levando às memórias, que vão se constituir em uma “infância memória”. Essa busca da cor dos olhos da mãe é uma busca por saber de si, da própria identidade. Por isso, o rememorar acompanha a dúvida e vai preenchendo as lacunas desse não saber.

Ao puxar os fios da memória, as marcas do racismo se evidenciam: uma família negra, cujo pilar central é a mulher, posta em situação de vulnerabilidade, enfrentando a fome, as precárias condições de moradia e os trabalhos servis. Ao mesmo tempo,

uma família que desenvolve seus laços afetivos com brincadeiras e que encontra maneiras de tentar burlar tais condições e resistir.

Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornando uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem. Mas de que cor eram os olhos dela? (Evaristo, 2016, p. 16)

Ao ser a boneca, a mãe recebia cuidados e, simultaneamente, oferecia às filhas o melhor brinquedo e a melhor brincadeira naquele contexto. Dessa maneira, mãe e filhas fabulavam a vida, enfrentando suas dificuldades, mas sem resolver sua fome. Não parece que Conceição queira abrandar nada. É impossível abrandar a fome. A fome está posta, dada, sentida. Apenas não é possível se resumir a ela. Por isso, lidar com ela é tentar enganar o tempo, fazer surgir histórias outras.

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida (Evaristo, 2016, p. 16).

Em um processo, que vai produzir uma “infância memória”, a narradora busca as mulheres de sua família, suas ancestrais, desde a África. Há um encontro entre a memória da infância da narradora e a memória que ela tem das histórias da

infância da mãe. Esse encontro vai desaguar nos olhos da filha da narradora. Três “infâncias meninas” se irrigam. Essas infâncias vão transbordar pelos outros contos do livro, encontrando outras realidades, outras experiências e, assim, vão criando outras infâncias. No conto, então, assim como a pergunta vai nos guiando às memórias e vai trazendo-nos as infâncias, o retorno à cidade da mãe materializa essas narrativas da época em que a narradora era criança. Identidade e ancestralidade fazem o conto se mover nos levando à infância. Com essa ancestralidade, então, a personagem consegue pensar sobre sua própria identidade, sobre quem ela é, sua relação com a mãe e a filha e com seu lugar de origem.

Longe de uma perspectiva individualista, de uma identidade autocentrada, enimesmada, Conceição nos provoca a pensar o que somos relacionados diretamente com nossas origens, com a nossa ancestralidade. Dessa maneira, em outros contos, também vão aparecer a ancestralidade e a identidade ligadas pelas memórias, pelas experiências da vida, pela origem familiar e territorial.

No conto Olhos d’água, não é apenas a distância geográfica que faz a filha esquecer a cor dos olhos da mãe. Não é apenas a distância que bloqueia a memória, mas também a situação de vulnerabilidade vivida com a fome e a pobreza.

Há também os traumas que rasgam a memória. O que se lembra é aquilo que o presente nos permitiu acessar. Assim, como o desejo de esquecer, de deixar para trás, de superar. A memória não fica ilesa ao que se vive, ao que se experimenta. É disso que ela se alimenta ou o que a prejudica. Há um trauma vivido na sociedade racista que destina as pessoas negras lugares de vulnerabilização. Ao mesmo tempo, dentro da ordem colonial moderna e sua economia capitalista, a fuga dessa situação provoca a ruptura com sua ancestralidade, um valor afro-civilizatório, e com aspectos de sua identidade, daquilo que lhe constitui.

Caminhar para outras linhas

Reposicionar-se: marca um lugar de onde falo; estar ao lado busca estabelecer relações de equidade. Sabemos que na sociedade em que vivemos há uma hierarquia posta pela ordem colonial moderna a partir de questões raciais, de gênero, de sexualidade, econômicas, etárias etc. Muitas vezes, o “estar com” apenas camufla um lugar soberano, uma hierarquia posta, uma relação de poder. Podemos estar com quem quisermos sem abrir mão de qualquer lugar de privilégio que nos coloca em posição de poder diante de outra pessoa. E isso facilmente acontece com as crianças.

Reposicionar-se na pesquisa é compreendê-la dentro de disputas e não isentá-la da estrutura social. Estar ao lado pode demandar estender a mão e caminhar junto; ainda que os papéis assumidos para a caminhada sejam distintos, não pode a pesquisa ferir o caminho. Estar ao lado é reconhecer o lugar do/a outro/a, é valorizá-lo/a. É estabelecer uma parceria. Estar ao lado é uma escolha. Política. Estética.

Sabemos, também, que uma pesquisa não dá conta de superar essas diferenças hierárquicas do ponto de vista estrutural. Por isso, estar ao lado passa a ser uma provocação, a criar uma tensão que não permite mais esquecer aquelas diferenças, mas que busca maior equilíbrio, tentando mais uma vez horizontalizar a relação. Então, estar ao lado é colocar a relação como soberana.

Assim, encontramos na literatura de Conceição Evaristo uma “infância memória” que constitui a coletividade em suas identidades e que corrobora as ancestralidades. Ela demarca lugares e acontecimentos. Essa “infância memória” ajuda a fabular as brechas do passado, pois ela vai se fundindo em múltiplas experiências e em diferentes gerações. Essa “infância memória” nos ajuda a nos conectarmos à nossa ancestralidade, indicando de onde viemos. Ela nos constitui informando traços de nossa identidade. No conto “Olhos

d'água”, é a infância da narradora, a infância de sua mãe e a infância de sua filha. A narradora funde suas memórias às de sua mãe. Nessa confusão, traz para si o que foi vivido pela mãe, como quem traz em si aquela experiência hereditária. Nessa junção de memórias, o passado se faz presente, passando entre gerações, chegando à filha da narradora. Todas, de certa maneira, atravessam tantas outras infâncias que Conceição narra em seus contos. Essa “infância memória” constitui a identidade, pois nela aparecem o que se era e o que se é, como se tornou o que se é, o que se produziu e criou, o que foi aprendido, o que foi ensinado, o que foi compartilhado. Na relação entre as gerações, também fala da ancestralidade, de quem veio antes; assim também, diz dos que estão aqui e seguirão depois. A “infância memória” é um voltar a si.

Na pesquisa de doutorado, tudo foi acontecendo com a caminhada ao lado das escrevivências e a partir do que esse movimento nos demandava. Demandou e demanda de nós deslocamentos para estar perto, próximo, ao lado. Assim, fomos nos avizinando. Essa aproximação busca caminhar ao lado em solidariedade, sem paternalismos, salvadorismo, sem querer se colocar “da boca pra fora”, mas na afirmação de preservar a dignidade humana. É estar ao lado das escrevivências em sua complexidade. Enquanto estamos ao lado, mostramos do nosso lugar que não recuamos, mas que seguimos juntos/as.

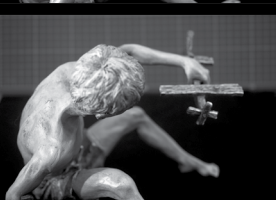
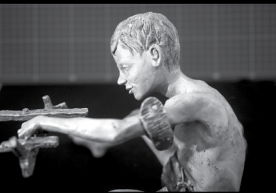
REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

- EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. Literafro - Portal da Literatura Afro-Brasileira, Belo Horizonte, maio 2009. Disponível em: <https://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.
- _____. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- _____. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- GONÇALVES, Gustavo Soranz, **O cinema de Trinh T. Minh-ha**: intervalos entre antropologia, cinema e artes visuais. 2016. 244 f. Tese (Doutorado em Multimeios) Universidade Estadual de Campinas.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 75-93.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- MAIA, Carla; FLORES, Luís Felipe (org.). **O cinema de Trinh T. Minh-ha** (catálogo). Rio de Janeiro: Caixa cultural, 2015.
- MINH-HA, Trinh T. Não pare no escuro (declaração da artista). In: MAIA, Carla; FLORES, Luís Felipe (org.). **O cinema de Trinh T. Minh-ha** (catálogo). Rio de Janeiro: Caixa cultural, 2015a. p. 21-28.
- _____. A busca totalizante do significado. In: MAIA, Carla; FLORES, Luís Felipe (org.). **O cinema de Trinh T. Minh-ha** (catálogo). Rio de Janeiro: Caixa cultural, 2015b. p. 29-50.
- _____. Questões de imagem e política. In: MAIA, Carla; FLORES, Luís Felipe (org.). **O cinema de Trinh T. Minh-ha** (catálogo). Rio de Janeiro: Caixa cultural, 2015c. p. 51-57.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.
- RODRIGUES, Júlia Vilhena. **Falar ao lado**: vozes femininas e pós-coloniais no filme-ensaio. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SANTOS, Antônio (Nego) Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SKLAIR, Jessie. “A quarta dimensão no trabalho de Trinh T. Minh-ha: desafios para antropologia ou aprendendo a falar perto”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 133-143, 2006.

SOARES, Diego Carvalho de Oliveira. **As trajetórias possíveis do banzo**: desdobramentos em narrativas de autoria negra. 2021. 232 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



3.

DA VIVÊNCIA
À CIÊNCIA:
EXPERIÊNCIA
COTIDIANA COMO
CONSTRUÇÃO DE UM
OBJETO DE ESTUDO

Anna Paula Oliveira da Silva



Pontos de partida

Ao longo da história do pensamento ocidental, a ciência moderna defendeu um paradigma de produção de conhecimento científico fortemente ancorado na ideia de objetividade, privilegiando a razão em detrimento da emoção. Tal critério, muitas vezes, negligencia as inúmeras questões que abarcam a dimensão existencial de quem pesquisa e de quem ou do que é pesquisado. A valorização de uma “racionalidade pura” parte do pressuposto de que o pesquisador ou pesquisadora deve se distanciar do objeto de pesquisa para garantir uma suposta neutralidade científica. Essa concepção frequentemente deixa de lado o pertencimento social, étnico-racial, de classe, de gênero/sexualidade e outras dimensões da vida de quem pesquisa, que constituem tanto o processo de investigação quanto os resultados obtidos.

Ao levarmos em conta que todo conhecimento científico é produzido em um contexto histórico, social e cultural, entendemos que os pesquisadores são atravessados por valores, emoções, vivências pessoais e expectativas, de modo que tais fatores permeiam as escolhas dos objetos de estudo, das metodologias adotadas e até mesmo das interpretações dos dados. Ao apartar vida e ciência, pesquisador e pesquisa, os procedimentos que envolvem a produção científica tomam o mundo social pesquisado como um todo homogêneo, privilegiando e evidenciando, neste processo, características mais universais do objeto pesquisado, perdendo de

vista particularidades do saber científico. Sendo assim, a ciência não pode ser compreendida como um empreendimento apartado da vida cotidiana, mas como parte que integra as relações entre os sujeitos e o mundo. Partindo deste pressuposto, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais demonstram que a investigação e a compreensão de fenômenos complexos demandam o acolhimento das dimensões da vida, uma vez que estas influenciam ações, escolhas e modos de ser e pertencer.

Assim, interessa colocar em discussão a dimensão da vida na ciência, o que se ampara nas reflexões de Bakhtin (2010) e Pereira (2015), em diálogo com outros autores que também abarcam ciência e vida como esferas indissociáveis. A partir do deslocamento do tema, o qual me convocou a repensar a proposta de estudo, tensiono o fazer científico clássico a partir de pressupostos de investigação científica que abrem espaço para o aparecimento do eu na pesquisa.

Diante desse contexto, esta escrita objetiva discorrer sobre o processo de mudança do meu tema de pesquisa do mestrado¹, refletindo como essa transição se construiu a partir do diálogo entre vida e ciência. Ao narrar o percurso que me levou de um projeto inicial sobre literatura e infância até a escolha de investigar as vivências religiosas das crianças de uma igreja evangélica, busco evidenciar de que modo as experiências cotidianas, as memórias e os atravessamentos subjetivos produzem conhecimento científico. Assim, o texto se propõe a discutir como a pesquisa se transforma quando acolhe a vida em seu movimento, revelando o entrelaçamento entre o eu-pesquisadora e o objeto investigado. Embora partindo das minhas vivências pessoais como objeto de estudo, é importante salientar que o tema deixou de ser visto como particular na medida em que as indagações passaram a ser tratadas de forma acadêmica, culminando em uma questão a ser investigada.

1. A pesquisa de mestrado intitula-se *“Porque a gente é crente!”: uma cosmovisão cristã em narrativas de crianças*. Ela encontra-se na íntegra no site <http://gpicc.com.br>.

Primeiros passos: iniciando o trajeto com a literatura

Recorro às ruínas da minha biblioteca de memórias, que, repletas de significados e ressignificações, influenciaram-me na escolha do tema do projeto de pesquisa para o ingresso no Mestrado em Educação vinculado institucionalmente ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Precedendo em mim a *leitura da palavra* (Freire, 2001), como as crianças que ainda não passaram pelo processo de apropriação dos códigos de escrita, eu pequena lia o mundo. Lia as imagens que complementavam os fragmentos de textos presentes nos livros didáticos dos meus inúmeros irmãos mais velhos. Posteriormente, lia placas e *outdoors* presentes no caminho que me levava à escola. Lia os poucos livros de histórias bíblicas que existiam em casa. Menina que era, transitava por uma *felicidade* tão *clandestina* quanto a de Clarice Lispector, ansiando por ler a vasta coleção de gibis que minhas colegas de classe exibiam na escola.

Tive o privilégio de estar com professoras e professores repletos de afeto e cuidado. Estas relações de afetividade, entre eles, colegas e eu, foram fundamentais para o meu processo de aprendizagem, que me mostrou que existem possibilidades outras e mundos outros. Foram os docentes que me apresentaram outras culturas, artes, literaturas, furando, aos poucos, a bolha em que eu vivia. Atenta aos sinais de uma menina curiosa e sedenta por ler, uma professora presenteou-me com *As mil e uma noites*, obra que me marcou para sempre, mostrando-me o poder da literatura de salvar vidas. Com isso passei a frequentar a biblioteca pública da cidade, onde pegava inúmeros livros emprestados, os quais consumia em tempo recorde, tornando-me uma leitora assídua. Parafraseando Ralph Waldo

Emerson, a literatura me indenizou pelas imperfeições da minha condição. Decidi, a partir do afeto pelos livros, que seria professora de Literatura.

Segui, então, a vida acadêmica, graduação e especialização, pesquisando acerca da fruição e da experiência estética da leitura literária para crianças. Tal caminho me levou à elaboração do projeto de dissertação de mestrado intitulado *Era uma vez...*: noções de infância em narrativas do programa *Conta para mim*. Nele, propunha investigar as noções de infância construídas a partir das temáticas contidas nas obras que integram este programa.

Após o ingresso no mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ), na linha “Infância, Juventude e Educação”, e no Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” (GPICC), coordenado pela professora Rita Ribes, à medida que socializei com grupo de pesquisa e compartilhei fragmentos da minha história de vida no contexto religioso que marcou minha infância, questionamentos e curiosidades surgiram cada vez mais, trazendo demandas e uma convocação para um novo tema. Os colegas pesquisadores do grupo trouxeram-me a possibilidade de refletir sobre o contexto religioso do qual eu saí para (re)pensá-lo como tema a ser aprofundado em pesquisa acadêmica, investigando a produção de subjetividade infantil junto a uma cosmologia religiosa.

A literatura sempre esteve presente na minha trajetória acadêmica e de vida, dando, portanto, sentido à decisão de torná-la objeto de estudo. Por outro lado, a minha vivência religiosa tonava-se cada vez mais latente, assumindo dimensão significativa na minha vida. No entanto, a princípio, para mim, não fazia sentido transformá-la em objeto de estudo.

Deslocar-me de um objeto de estudo objetivo (literatura) para um subjetivo (memórias da infância e conversas com

crianças) exigiu uma compreensão sobre um fazer científico que imbrica ciência e vida, uma vez que estas esferas estabelecem uma relação dialógica e inseparável. Assim, focada nos estudos das infâncias e culturas, passei a refletir sobre os diversos espaços culturais que as crianças da sociedade contemporânea ocupam, sendo o espaço religioso um deles. Olhar este espaço e as vivências que são compartilhadas nesse meio como instrumento de análise e interpretação demandou a compreensão de uma natureza de pesquisa que não busca estabelecer generalizações estatísticas, a partir de dados acabados e exatos, mas compreender o fenômeno em estudo a partir de subjetividades.

O despertar para a construção do tema se manifestou e se revelou aos meus olhos como se estivesse a todo momento apenas à espera de ser reconhecido. Esse reconhecimento se deu em uma relação alteritária, no diálogo com o outro na construção da pesquisa, desvelando um caminho que, embora subjetivo, se potencializou a partir de diferentes olhares sobre ele. Estar disponível aos interlocutores que me atravessam no encontro com a pesquisa e com o tema foi fundamental e me remeteu a Freire (2012), quando diz que “a pesquisa acontece porque o pesquisador quer, mas o processo de acontecimentos da mesma pode não ser (e geralmente não é) decidido apenas por ele. A direção que a pesquisa toma passa a ser compartilhada com os interlocutores” (Freire, 2012, p. 169).

A pesquisa exigiu de mim uma ótica diferente sobre o tema, para além do meu vivido e do rememorar da minha infância. O ato de resgatar memórias da minha infância não buscou fixar o conteúdo do que eu vivi no contexto religioso, mas, tal como nas rememorações de Walter Benjamin em *Infância em Berlim por volta de 1900* e *Rua de mão única*, que evoca a experiência de infância como forma de pensar sobre a singularidade infantil no contexto da cultura.

A vida me chama: um convite à mudança de trajeto

Nasci e passei toda a minha infância em um contexto religioso cristão, mais especificamente uma igreja evangélica brasileira. Por meio dos dogmas que ditam a conduta dos membros, esta instituição religiosa ocupou um potencial subjetivante na constituição da minha experiência infantil, instituindo um modo de ser e de pertencer ao mundo que subjaz a uma cosmovisão cristã. A partir desta especificidade, que me conferiu uma infância crente, procurei inscrever a infância e a religião como binômio de estudo e investigação.

A temática toca e resgata minhas memórias de infância, que foram vividas nesta religião, desde o meu nascimento, a qual revisei na busca por (re)descobertas, partindo de um lugar de adulta e não mais pertencente/membro desta comunidade. Mas, para além de um trabalho investigativo, mobilizado por memórias e vivências particulares de quando eu era pequena, dialoguei com crianças que pertencem a este segmento religioso para falarem acerca das suas vivências.

Um tema que sempre fez parte da minha vida, como parte da construção da minha infância, que antes ocupava o espaço da memória, passou, então, a instigar as reflexões sobre o papel da pesquisa, bem como a construção de referenciais teórico-metodológicos, que norteiam os estudos de infâncias e culturas na contemporaneidade. A construção deste novo tema como objeto de estudo acadêmico implicou a formação de um novo olhar para a experiência vivida: de quem hoje não participa mais do credo religioso que é o contexto da pesquisa de mestrado, mas tem com ele uma familiaridade profunda.

Dessa forma, estabelece-se o espaço da indagação, algo ainda pouco explorado no âmbito das religiões. Uma vez que os dog-

mas que norteiam a prática religiosa frequentemente privilegiam a transmissão e a preservação das crenças, delimita-se o espaço da problematização, desfavorecendo, assim, a abertura ao questionamento e à reflexão crítica sobre as próprias crenças. Formular perguntas constitui um exercício duplo: por um lado, permite que eu investigue a perspectiva das crianças sobre a religião à qual pertencem; por outro, possibilita que essas indagações reflitam sobre minhas próprias experiências e memórias, dado meu passado de participação nesse contexto religioso. Essa posição singular oferece um ponto de partida distinto daquele ocupado por um pesquisador sem essa vivência prévia. Assim, o diálogo se revela complexo: as perguntas são direcionadas tanto às crianças quanto a mim mesma, transformando vivências pessoais em questões de pesquisa, dando origem a um projeto que se constrói em estreita relação com a vida.

Ao refletir sobre o ato de escavar as memórias das experiências vividas no passado para delinear um objeto de conhecimento no presente, Santos (2013, p. 29) nos ajuda a pensar sobre como a forma de olhar o tema a partir do lugar da experiência vivida “ocupa um lugar privilegiado na compreensão, pois pressupõe assumir que, na história do conhecimento produzido pelo pesquisador, há sempre entrelaçada uma parte da sua própria história”. Desse modo, toma-se uma dimensão crítica e política da memória para articulá-la ao presente, permitindo, nas palavras de Santos (2013, p. 30)

uma reapropriação dos acontecimentos, não da maneira como ocorreram, mas da forma como se apresentam no presente, para ressignificá-lo, colocá-lo em uma situação crítica e tomá-lo enquanto outra maneira de fazer ante esse tema, ao transformá-lo em questão de pesquisa.

Ao justapor o lugar de pesquisadora e ex-integrante deste credo religioso, abriu-se um caminho fecundo, embora complexo, que uniu vida e ciência trazendo a potência de falar a partir de mim,

e não sobre mim, na pesquisa, com fragmentos de um cotidiano específico, mas que trazem estilhaços de uma realidade social mais ampla. Ao potencializar o diálogo entre o individual e o sociocultural, comungo com o que Moita (1995, p. 113) defende acerca de pesquisas autobiográficas, por exemplo, que coloca em evidência “o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”. Para além de ato puramente subjetivo, as memórias de experiências individuais abarcam múltiplos mundos e tempos sociais, refletindo os condicionamentos estruturais e as relações sociais que influenciam a experiência individual, que é atravessada pelo *habitus* e pelas dinâmicas coletivas que estruturam a sociedade (Bourdieu, 1987).

A vida foi trazendo questões que se transformaram em uma demanda acadêmica, orientando a construção do tema de pesquisa. Ao transformar minhas experiências de infância em indagações, surgiu a necessidade de investigar como as crianças vivem no contexto religioso e como suas experiências cotidianas produzem subjetividade, mais do que reproduzir a doutrina ou os dogmas existentes. Esse exercício envolve colocar-se sensível às percepções das crianças, observando e escutando suas narrativas, interpretações e interações dentro da comunidade religiosa. Assim, a pesquisa valoriza o ponto de vista infantil, reconhecendo suas vivências e sentidos próprios como fundamentais para compreender de que forma se constrói subjetividades nesse espaço de fé, além das percepções das crianças acerca de si e do outro, a partir da cosmologia religiosa.

Bakhtin (2010) reflete que a ciência, a arte e a vida cotidiana não podem ser isoladas mecanicamente, uma vez que se influenciam mutuamente. Incluir a dimensão da vida na ciência, como proposto por Bakhtin, passa pela aceitação de que o conhecimento não se produz de maneira separada, mas em constante interação

com a sociedade e as experiências humanas. Em consonância com o autor, Pereira (2012, p. 57) critica a fragmentação entre esses domínios ao apontar que

em face da estrutura social e política engendrada pelo capitalismo, esses campos da cultura humana parecem guardar entre si apenas uma relação mecânica, como se a vida cotidiana nada tivesse a ver com a ciência ou com a arte, ou como se a ciência e a arte nada tivessem de responder à vida.

Seguindo esta lógica, a ciência deve responder à vida, assim como a arte o faz, trazendo novos significados às questões humanas e permitindo outras formas de interpretar e compreender o mundo.

O movimento de interrelacionar vida e ciência abarcou o reconhecimento de que a experiência humana fornece questões, inquietações e narrativas subjetivas, ao passo que a ciência busca compreendê-las e, muitas vezes, transformá-las em novos conhecimentos. Tal ciclo não é unidirecional: as formulações científicas impactam a maneira como a vida é vivida e interpretada ao mesmo tempo que fornece novas formas de perceber e interagir com o mundo. Nesse movimento, “a vida fornece questões à arte e à ciência e estas, por sua vez, realimentam a vida com suas formulações e provocações de sentido” (Pereira, 2012, p. 57).

Este processo evidencia a necessidade de uma abordagem ética e responsiva na pesquisa, sugerindo que a ciência deve ser sensível às particularidades dos sujeitos pesquisados e ao contexto social e político em que estão inseridos (Pereira, 2012). Dessa forma, o conhecimento gerado não apenas retrata uma realidade distante e isolada, mas traz para o diálogo e o debate as vivências e os desafios de indivíduos e, por extensão, de um grupo social.

No contexto da minha pesquisa, adotar metodologias dialógicas revelou-se fundamental para compreender a vida das crianças

no espaço religioso investigado. Mais do que simplesmente coletar dados, busquei construir situações de escuta e interação que permitissem às crianças expressarem suas experiências, interpretações e sentidos próprios. Esse procedimento evidencia que a ciência não apenas se alimenta da vida, mas também devolve a ela novos sentidos, reconhecendo a complexidade das vivências cotidianas. Assim, o conhecimento produzido torna-se ético, crítico e comprometido com a transformação social, ao mesmo tempo que se mantém ligado às experiências concretas.

Palavras finais

Os contornos desta jornada possibilitaram o nascimento de um projeto de pesquisa que surge de uma implicação com a vida, característica que nos permite ver o tema no pulsar da vida. Incômodos, indagações, questionamentos são postos cotidianamente para todas as pessoas, mas a maneira como cada um de nós lida com essas exigências é diferente. Escolhi o caminho de tratar delas de forma acadêmica. Assim, o que é meu, que é singular da minha história, se transformou em algo que é social, uma vez que diz respeito não mais a um saber de mim, mas pensando em uma perspectiva mais ampla, acerca de como se constitui uma infância no interior de uma religião.

Ao evocar a minha própria experiência de infância para investigar a singularidade infantil, rompo com formas tradicionais e cristalizadas de investigação que prestigiam mais o dado exato e acabado para “capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis [...], [buscando] o sentido do tempo histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção, de re-elaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social” (Santamarina; Marinas, 1995, p. 259).

Ao compreender e seguir os princípios da responsividade propostos por Bakhtin, e considerar que ciência, arte e vida coexistem em uma relação dialógica e inseparável, foi possível trazer a dimensão da vida na ciência e produzir um conhecimento que não apenas reflete sobre a vida, mas que a enriquece e a transforma. Em vez de tomar o mundo social como um todo homogêneo, foi possível valorizar a diversidade de experiências em um processo alteritário, que reconhece os contextos e as vozes envolvidas, o que traduz em um conhecimento mais inclusivo, diversificado, transformador, além de mais sensível e atento às múltiplas camadas da realidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. Les rites comme actes d'institutions. In: CENTLIVRES, Pierre; HARINARD, Jacques (dir.). **Les rites de passages aujourd'hui**. Actes du Colloque de Neuchâtel, 1987, p. 112.
- FREIRE, Joana Loureiro. Pesquisando com crianças em espaços particulares: a busca de uma metodologia de pesquisa. In: RIBES, Rita; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 111-140.
- PEREIRA, Rita Ribes. “Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

- PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.
- SANTAMARINA, Cristina; e MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel M.; GUTIÉRREZ, Juan (ed.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1995, p. 259-287.
- SANTOS, Núbia de Oliveira. **Quando “menos” é “mais”**: a criança e seu aniversário. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

4.

FAZER PESQUISA
COMO QUEM FAZ
UM BALAIO: UMA
METODOLOGIA PARA
COMPREENDER
MORTES DE
CRIANÇAS

Isabela Moreira de Araujo Abreu Silveira



Introdução: quando acho a morte

Convido-os a entrar em um cemitério. Em um primeiro momento há um portão. Independentemente se tombados como patrimônio histórico ou não, os cemitérios são murados e dispõem de um grande portão para passar um cortejo fúnebre. Passando por esse portão existe a aleia principal, e ao fim dessa rua é possível avistar, talvez de perto ou de longe, um cruzeiro central acompanhado ou não de uma capela, que é a herança dos sepultamentos do Brasil imperial. Do seu lado direito, túmulos; do seu lado esquerdo, túmulos; e, entre as sepulturas, pequenas ruas por onde se pode caminhar. Geralmente, as aleias principais são pavimentadas e de fácil acesso; estão perto do portão, capelas e cruzeiro, essa é a área “nobre” do cemitério. Nesse espaço nobre estão enterradas as personalidades das cidades, figuras históricas e importantes socialmente – estão próximas do divino e dos olhos do público.

Siga caminhando até os fundos do cemitério. Vai notar que a pavimentação acaba, não há postes com iluminação, e seus pés farão ruídos na terra arenosa ou úmida. Nesse momento, é preciso ter atenção, pois não mais saberá se está pisando em uma sepultura ou em uma rua, visto que a rua e a morte se entrecruzam no mesmo chão cemiterial; pode se guiar pelas cruzes com números para determinar o local de uma cova, no entanto, é importante notar que nem todas as covas possuem a mínima

cruz numerada, mas somente o buraco. Seguindo por esse caminho, note que as covas ficam cada vez menores em tamanho e largura, e lá geralmente estão as crianças, as sepulturas alugadas e as que pertencem às famílias de classes sociais mais baixas. Com poucos passos poderá chegar ao muro dos fundos do cemitério, e lá observar os ossuários e “gavetas” que estão sendo colocados em modo vertical para poupar “espaço” e oferecidos como solução “econômica” para as famílias.

Importante olhar para trás e ver o quanto caminhou e como o espaço ficou silencioso, muitas vezes não parece o mesmo cemitério em que entrou. É nesse espaço que estão as crianças. Com essa observação, fica claro que os cemitérios e os espaços de morte refletem as disposições sociais e os espaços de vida. A depender da geografia e da classe social, as crianças vivem à margem e são representadas pelas negligências e pelo esquecimento, a lembrança querubina fica a cargo das velas e dos doces deixados pelas comunidades e das preces religiosas entoadas pela cultura – e mesmo que não haja nenhuma figura sequer de anjo no lugar, trata-se daquele pequeno espaço que é conhecido popularmente como quadra/ala/zona de anjinhos.

Quando a morte me acha

Sou oriunda de um município pequeno, da região metropolitana do Rio de Janeiro. Sou de Magé, que tem sua origem no povoado fundado em 1566, que abriga muitas histórias, lendas e memórias. Sou parte, também, de uma tradição religiosa de matriz africana enraizada na história da cidade, mais particularmente na região de Piedade, no primeiro distrito da cidade onde cresci, território quilombola do Feital, e Santo Aleixo, no segundo distrito, onde está localizado o meu Hunkpame¹. É no entrecruzamento des-

1. A palavra fon *Hunkpame* significa “local de cultos” ou “casa religiosa” dentro

sas tradições que se finca epistemológica e cosmologicamente este trabalho de pesquisa que articula infância, morte e cultura.

Do centro da minha pequena cidade para o bairro em que morava, tínhamos que pegar um micro-ônibus, que levantava uma enorme poeira ao correr pelo chão de terra amarelada acima do asfalto fino. Como toda cidade pequena, há uma Igreja Matriz, e a nossa, barroca, denominada Paróquia Nossa Senhora da Piedade, construída por volta de 1747, fica no centro da cidade. E, atrás dessa igreja de forte teor histórico, não poderia faltar um cemitério.

Em minha infância, sempre que tomava o ônibus na rodoviária da cidade, o trajeto até o meu bairro passava pela igreja, de trás para frente; assim, dava para admirá-la por completo. Nesse momento, pedi à minha mãe para que me deixasse sentar no “banco alto” da condução para que eu pudesse ver o cemitério. Minha mãe achava o pedido inusitado, mas deixava que, por alguns segundos, observasse de cima o pequeno cemitério. Aqueles momentos vinham acompanhados de perguntas, igualmente inusitadas, sobre os sentidos dos símbolos e alegorias que eu conseguia observar da condução. Nossa viagem era calculada pelo local privilegiado de sentar pensando em qual ângulo poderíamos ver melhor o caminho santo, uma vez que se tratava de um cemitério pequeno.

Com o passar dos anos, meus olhos ainda se voltavam para o espaço atrás da Igreja Matriz; mesmo a pé, buscava através das grades dos portões uma olhada curiosa. A morte nunca foi algo estigmatizado em minha comunidade ou meio familiar; não poderia ser diferente, visto que o centro de nossa cidade é um cemitério. Atualmente, dividindo o muro, ao lado desse cemitério, está localizada uma escola de educação básica e um parquinho público infantil onde a população lota o espaço com crianças a brincar. Certa de que a morte sempre foi enigmática e provocativa de per-

guntas para esta pesquisadora, os movimentos do cotidiano na cidade e na rua, seja na dos vivos, seja na dos mortos, estiveram a todo instante presentes em meu olhar, empenhado em compreender as rupturas e os deslocamentos sociais.

A minha vida acadêmica consiste em pesquisas que buscam perceber os cotidianos, as narrativas, as educações, as estéticas e as éticas em relação aos espaços urbanos e instituições sociais. Com base na união entre memória e educação, iniciei questionamentos sobre marginalização, sentimento de infância e sua memória pela cidade dos mortos. A partir da pesquisa de doutorado, investigamos um tipo de movimento social cultural que nomeamos de “memória Querubina”, suas associações e assimilações na cidade, entre memórias e esquecimentos nos processos de educação e eternização pós-morte, que são as temáticas presentes.

O tema apresentou-se a partir de uma matéria jornalística. No ano de 2017, o “Projeto Colabora”, que consiste em um jornal sem fins lucrativos, publicou um periódico denominado *Muitas cruzes, nenhum funeral*. O conteúdo trazia o relato de Liana Melo, que, a partir de fotografias, descrevia um espaço destinado às crianças desvalidas nos fundos do Cemitério São João Batista, no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro. Em sua narrativa, a jornalista expressa a marginalização das covas rasas coletivas, expondo como área desconhecida pela população e sinalizando a falta de cuidados da organização do cemitério. O local é denominado popularmente como “Cemitério dos Anjinhos”, dado que não há registros oficiais sobre essa nomenclatura, pois o espaço faz parte do Cemitério São João Batista.

Assim que li essa matéria, o incômodo foi tamanho que me impulsionou a buscas mais profundas sobre as relações entre a sociedade e o estigma da morte, os sentimentos de infância e as mistificações com os espaços pela cidade. Matriculei-me em um curso de capacitação d’O Campanário, que consistiu na “Imer-

são Digital Cemitérios Patrimoniais”. O curso tinha por objetivo construir uma percepção dos cemitérios históricos como patrimônio cultural, promovendo experiências para a reflexão dos seus valores. Assim, contribuiu para o entendimento do cemitério como local urbano estigmatizado, sendo também um espaço que contém signos e simbologias da cidade dos vivos.

“Cemitério”, segundo o dicionário de língua portuguesa Michaelis, significa: “1. Terreno destinado à sepultura dos cadáveres humanos; bali, campo-santo, cacuia, chácara do vigário, necrópole”. Nesses múltiplos sentidos, essa área de sepulturas de uso comum de uma cidade não comporta uma descrição tão simplória, pois é rica em fatos sociais e educativos, como lápides, dedicatórias, grandes monumentos de mármore, simbologias próprias, identidades expressas em alegorias e até mesmo um dia do calendário brasileiro dedicado aos finados, para que a população possa transitar pela necrópole e “cuidar” da nova casa de seus entes queridos. Dessa forma, o campo santo, em seu suposto silêncio sepulcral, há de contar seus processos de construção e desconstrução dos modos de lidar com a morte, de sentimentos e potencialidades presentes em suas perspectivas.

Os questionamentos que movimentaram a pesquisa doutoral estavam envoltos em perguntas: o que um cemitério tem a ver com arte, educação, memória e infância? O que esse espaço revela para a sociedade? O cemitério é um lugar para os vivos? Qual é a condição da infância no cemitério?

Para aprofundar os questionamentos, foi necessário andar e, com apenas uma pequena visita à necrópole, é possível observar elementos de arte sacra, organizações sociais e representações de comunidades atuais e antigas, pois o cemitério está na cidade e é reflexo da urbe dos vivos. Ao andar pela necrópole e observar as configurações espaciais e as representações da infância nos diferentes tipos de sepulturas, as indagações que percebemos e bus-

camos aprofundar na pesquisa são pertinentes aos gestuais que permeiam esse gênero de morte. Quais são os tipos de gestos e trejeitos que estão ligados às crianças no momento fúnebre? Esses gestos estão na vida dessas crianças? De que maneiras as nomenclaturas e gestuais fúnebres de crianças estão presentes na necrópole? E quando não estão no cemitério, onde se encontram? Na pesquisa doutoral, buscamos responder a essas perguntas dentro do campo de estudos interdisciplinares da infância, no entanto, com auxílio e apoio de outras áreas do conhecimento, como a História, a Antropologia e a Arqueologia.

Ritual do balaio e os conhecimentos tradicionais

Como dito no início desta escrita, o olhar que venho construindo sobre o tema é também marcado pela orientação territorial e religiosa-cultural de que faço parte, em que infância e morte têm laços e rituais específicos. É dela que trago o toque de respeito e delicadeza com que desejo revestir este estudo. É costume que, para as crianças Abiku² que morrem, se faça um balaio, singular e único, como gestual demarcador desse fato.

Procurando não me distanciar desse respeito e delicadeza, organizo a tese como quem confecciona um balaio para Abikus, que oferto a todas as crianças presentes no texto da pesquisa. Esse balaio é parte da cosmovisão de uma das culturas das religiões de matrizes africanas, no meu caso, Jeje-Mahi. Sou vodunsi e cuidar dos nossos ancestrais é mais do que um ato pertencente à religião: é a nossa filosofia de vida.

Para a confecção de um balaio para essas crianças, iniciamos pela intenção em realizar a obra. No simples ato de refletir sobre

2. A palavra é advinda do yorubá *Abiku* e significa “nascidos para morte/morrer”. É um grupo de crianças que combina suas mortes entre si antes de vir ao mundo/reencarnar perante a cosmovisão de religiões de matrizes africanas.

a ação, já estamos idealizando quais elementos irão compor a cena e quais estarão dentro ou fora do balaio. Reunidas as intenções, escolhemos o material de que será confeccionado o balaio; podem ser utilizados vários materiais, como cipó, palha, bambu, entre outros. Geralmente usamos o vime, material orgânico da família do salgueiro. É uma vara fina, de fácil flexibilidade, geralmente na cor de palha seca, e compõe o material ideal para montar nosso balaio. Pegando graveto por graveto, damos a forma e o tamanho que o balaio terá, de um abraço ou de um colo. Entrelaçando e laçando, com o auxílio de muitas hastes, o balaio começa a tomar o aspecto necessário para caber o conteúdo.

Assim que o balaio de vime fica pronto, iniciamos as costuras com tecidos de chita. Escolhemos esse tecido porque ele está presente na cultura brasileira desde sua chegada da Índia, no período de colonização. Ou seja, nossos antepassados vestiam chita por ser um tecido colorido e vibrante, que representa vida, sendo que, para culturas de matrizes africanas, a ausência de cores, ou o branco, também pode ser uma cor fúnebre. Escolhemos nosso tecido com uma explosão de cores e estampas. Agora, vamos costurar, selecionar várias estampas e vermos quais combinam para virar uma linda toalha para forrar o nosso balaio.

Balaio e toalhas prontas, como manda a tradição, o próximo passo são as comidas que irão nesse presente: vão frutas e doces caseiros escuros, como mariolas, pé de moleque, cocada preta, doce de goiaba e algumas balas de uva e de tamarindo. Colocamos esses elementos gostosos e fresquinhos para compor um banquete com os demais elementos. Após separarmos os itens citados, vamos confeccionar os brinquedos de pano e de barro. Com as próprias mãos, faço miniaturas de bonequinhas e panelinhas de barro e coloco para secar ao sol, para que fiquem bem durinhas. Enquanto os brinquedos secam, confecciono Abayomis, que são bonequinhas feitas de nó de tecidos.

Com pequenos pedaços de chita vou montando os corpos, dando forma e vestindo. Quanto mais bonecas, melhor. Com os brinquedos, a comida, a toalha e o balaio prontos, colocamos esses itens em uma mesa grande, com todos os elementos à vista e bem posicionados. Então, cuidadosamente, com as duas mãos em posição de respeito, tomamos a bênção de nossos mais velhos, que nos ensinaram esse conhecimento. Logo após, pegamos a toalha e forramos o cesto e, em seguida, com muito carinho e amor, em movimentos leves e responsáveis, colocamos as frutas no fundo do balaio, para que ele tenha segurança e lhe dê sustentação.

Nosso balaio está quase pronto, faltam apenas os retoques finais. Com as mãos em posição de agradecimento, pegamos as Abayomis e as ninamos, dando muito amor e carinho, para que as crianças recebam esses gestos onde quer que estejam. Cautelosamente, colocamos os brinquedos e as bonecas por cima dos doces, enfeitando nosso balaio e deixando a estética relacionada ao universo infantil, afinal, esse balaio é para as crianças.

Assim que tudo estiver arrumado no cesto, vamos entregar às crianças. Em uma árvore frondosa e bonita, colocamos nosso balaio nas raízes, para que enfim recebam nossos presentes e se sintam amadas, lembradas, e, principalmente, presentes na comunidade e na nossa memória. Esse é o objetivo de confeccionar um balaio para crianças falecidas. Com o balaio entregue, cantamos cantigas fúnebres para as crianças e acendemos uma vela ao lado do presente que ofertamos. A vela, uma simples peça de cera, tem a grande responsabilidade de iluminar o balaio, contar o tempo e, principalmente, carregar o ato simbólico de trazer luz à escuridão da noite, pois aquilo que é luzidio, é visto e lembrado. Para compreender como manter essa vela acesa, precisamos mergulhar na cultura e, por meio dela, velar pela memória das crianças.

Montando um balaio e montando uma pesquisa

O objetivo de velar pela memória demanda a construção de um campo de pesquisa plural e complexo. Esses campos, muitas vezes, se constituem como santos e, em outras vezes, não. Foram necessárias pesquisas em cemitérios, igrejas, santuários, casas de religiões de matrizes africanas, assentamentos indígenas, zonas arqueológicas, praças e mausoléus públicos, além de arquivos públicos e livros de óbitos. Em perspectivas acadêmicas, para fazer pesquisa como quem faz um balaio, necessitamos de muito vime, o bastante para construir uma pesquisa do tamanho de um abraço, já que, para pesquisar a morte, foi preciso idealizar e ouvir sobre a vida, compreendendo de que maneiras e em que gestuais ela se desenvolve, sendo afeto e afetando o corpo.

A partir de Deleuze (2017), busquei apresentar as potências do corpo como sentidos da existência, e para as ações referentes a rituais fúnebres na infância, contei com Vailati (2010), que cuidadosamente trata da morte como menina. Para compreender a cultura fúnebre envolta ao corpo infantil, o balaio de vime se desenvolve a partir da flexibilidade de uma escuta atenciosa e da força para dar forma a uma escrita que pode ser socialmente dolorosa. Falar da vida, mesmo em um balaio que trabalha a morte, é uma opção de perspectiva cultural e simbólica. Necessitei escutar para dar conta de expedientes e estratégias metodológicas, ou seja, ouvir as instituições, as culturas e as pessoas. Foram necessários:

- Consultas em jornais por meio da Hemeroteca Digital;
- Consultas em legislações que compõem os gestuais da infância querubina;
- Consultas em livros de concessão perpétua, rasa/carneiro de menores e óbito no Centro de Livros Cemiteriais;
- Entrevistas com agentes funerários, sepultadores e administradores cemiteriais;

- Entrevistas com historiadores, arqueólogos e antropólogos sobre a compreensão do corpo morto infantil na sociedade;
- Entrevistas com pessoas ligadas a doutrinas religiosas sobre a cosmovisão do corpo infantil morto;
- Missas, altares, giras e sessões religiosas de matriz africanas em homenagem às crianças falecidas;
- Levantamento histórico bibliográfico sobre as mortes infantis de acordo com a localidade;
- Narrativas de pessoas enlutadas. São ouvidos pais e mães que quiseram se aproximar para contar a vida e a morte de suas crianças;
- Narrativas de pessoas que participaram de gestuais fúnebres (ou não) de devoção às divindades crianças.

Assim vou escutando as narrativas, que são como os tecidos, e vou costurando uma na outra, trazendo as crianças como protagonistas da história fúnebre e tendo a oportunidade de estarem juntas, ao menos no espaço da pesquisa doutoral. A escuta para a confecção dessa tese foi silenciosa e sensível, escutar sobre a morte em alguns momentos me pedia o silêncio, que foi a base fundamental do desenvolvimento do trabalho acadêmico.

Em relação aos brinquedos e comidas que vão no balaio, são esses gestuais que dão sustentação à cesta, para que fique firme e não desmonte – o que pode ser visto também nas culturas presentes na pesquisa, na medida em que são os saberes, os fazeres e as práticas culturais que dão a sustentação para pensar a morte e os costumes funerários e mortuários nos rituais de crianças falecidas. A partir das cosmovisões e narrativas de que tanto as comidas quanto os brinquedos são feitos, compreende-se que essas práticas estão muito presentes em comunidades religiosas e culturais, e também nas sepulturas infantis. Tais práticas caracterizam sentimentos

sociais construídos sobre a infância, pois tanto em uma sepultura do século XIX podem ser encontradas balas de goma quanto, atualmente, brinquedos da Disney.

Confeccionado o balaio de vime, os tecidos, os brinquedos e as comidas com o mesmo cuidado que confecciono um balaio para crianças falecidas, coloco minhas mãos em posição de colo, e outras vezes em posição de abraço, e recebo as narrativas de mães, pais, familiares, culturas e instituições, e com extrema responsabilidade, sensibilidade e respeito, as coloco na pesquisa. Esta escrita é um exercício de construção para uma metodologia-balaio, que articula diferentes tradições – historicamente em tensão – mas que em sua pluralidade constituem o meu ser e o modo como me aproximo e abordo este tema.

Nessa perspectiva, o objetivo principal da pesquisa de doutorado foi compreender as práticas fúnebres e mortuárias voltadas às crianças que estive em contato em diferentes territórios no Brasil e fora dele; valorizar as memórias querubinas produzidas pela cultura e evidenciar os lugares de vida e morte da infância. A construção desta metodologia foi elaborada buscando um diálogo entre a tradição que me guia, aqui narrada, e o saber acadêmico, no qual encontro autores que ajudam a interpretar e conceituar essas práticas e gestuais.

Com apenas uma pequena visita à necrópole e aos espaços de memória, foi possível observar elementos de arte sacra, organizações sociais e representações de comunidades atuais e antigas. Ao andar pela necrópole e observar as configurações espaciais e as representações da infância nos diferentes tipos de sepulturas e lugares, as indagações que percebemos e buscamos aprofundar na pesquisa foram pertinentes aos gestuais que permeiam esse gênero de morte. No entanto, como elaborar uma pesquisa com um pouco de cada lugar que foi visitado? A resposta era simples e complexa ao mesmo tempo. De um lado, a vida cotidiana de fazer

e entregar, regularmente, balaio ao lado de dentro dos portões do meu Hunkpame; do lado de fora desses portões, a morte ocidental, a pesquisa, o tema e o mundo. O que, a princípio, não aparentava conexão, conectou-se. Como aponta Pereira (2021, p. 5), para cada tema, a sua própria metodologia:

A simplicidade da relação imediata com o mundo físico e social é o mote que nos conduz a pensar/viver o tema como morada da metodologia num projeto de pesquisa que tenha por objetivo aprofundar a experiência humana da realidade social. É um pensar/viver o tema por dentro do tema, colado a ele, nele, uma experiência de caráter estético que baliza uma postura outra de pesquisa [...]. Não há tema que não esteja situado na cultura e na realidade social. Quando o tema nos afeta, ele exige de nós a construção de uma sensibilidade.

Da mescla entre realidade e construção de sensibilidade, foram colocados cuidadosamente todas as narrativas, informações, vivências, experiências e objetos, advindos dos campos na pesquisa. E como dito anteriormente, a partir das minhas mãos em posição de respeito, confecciono a pesquisa com olhar para a morte e o morrer como cultura, vida e movimento cotidiano, que em tensões, memórias e apagamentos, vivem e morrem pela/na cidade.

Considerações finais: entregar uma pesquisa como quem entrega um balaio

A entrega de um balaio é justamente presentear e cantar para crianças mortas, não esquecer que estiveram aqui, dar lugar de descanso e de memória para as suas histórias. Primeiramente, é importante mimosear para dar importância à vida, ouvir narrativas e contá-las para não as esquecer; e, depois, entregar um balaio, para que as crianças o recebam ou para que a sociedade o

receba. Assim, é demarcada a finalização ritual, a entrega como ponto final de um rito, mas não de uma história.

Assim como o ritual fúnebre do balaio para crianças, a pesquisa também delimita o seu término, apesar de iniciada pelo fim da vida. É nessa tensão entre vida e morte que acontece a cultura, e a partir dela, tecemos balaio, rezamos, cantamos, vestimos, despi-mos, choramos ou sorrimos perante o marco temporal do fim da vida de um corpo. Compreender de que maneiras e por quais gestos a vida se finda, assim como reconhecer em que culturas se vive a morte, foi desafiador e exigiu a construção diária de conceitos distintos que, entre conflitos, conviveram na pesquisa.

Como fragmento de um processo de pesquisa doutoral, a tese termina ou se finda. Assim como um balaio, a pesquisa é entregue em uma árvore frondosa, árvore esta pertinente aos estudos interdisciplinares da infância. No momento em que escrevo estas considerações não tão finais, estou terminando a tese e incluindo dois novos capítulos referentes à morte em algumas regiões do Brasil e acrescentando pesquisas no Equador, na Argentina e no Uruguai, que foram países que estive apresentando trabalhos em conferência, além do México, onde realizei o período do doutorado sanduíche.

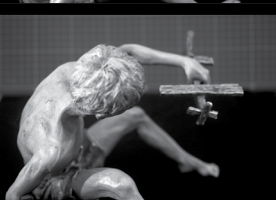
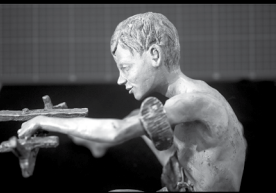
Parte de fazer uma tese como quem faz um balaio é compreender que, como pesquisadores, temos objetivos alinhados, metodologias, bibliografias, e nos propomos a realizar atividades nos campos, nos lugares e com as pessoas. Contudo, neste momento, a vida acontece, invade e muda a nossa proposta; assim, é necessário decidir se permanecemos rígidos na proposta ou se nos envergamos como vime e nos permitimos ter imprevistos e escutar a vida. Especificamente em minha pesquisa doutoral, mais importante do que realizar ou extrair informações, foi ouvir e escutar o que os lugares e as pessoas tinham a dizer, muitas vezes em objetos, silêncios ou gestos.

Permitir que os imprevistos aconteçam foi o que restabeleceu a pesquisa, transformando-a em um diálogo entre a vida, a morte e a cultura. Muitas vezes, quando estava fazendo anotações e tirando fotografias nos campos institucionais ou santos, eu era interrompida por uma reza, por alguma pergunta curiosa ou pela vontade de falar sobre o assunto. Em minha resposta, sempre positiva, eu me dispunha a escutar o que tinham a dizer e a estabelecer contato, deixando a pesquisa rígida de lado para fazer acontecer uma pesquisa flexível, como vime. Essas narrativas contribuíram para que o balaio tomasse forma agregadora e com mais informações do que as minhas anotações iniciais. Houve momentos em que ficava o dia inteiro num cemitério, sentada, esperando a vida acontecer através de uma reza, de uma visita a um túmulo infantil ou das conversas dos coveiros – e, como resposta, o que eu esperava não acontecia. Era nesse silêncio que eu compreendia que pesquisar a morte era imprevisível, afinal, esse fato social não tem data prevista.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Obras Escolhidas v.1: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Supervisão de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.
- FÖETSCH, Alcimara Aparecida. “A sacralização da natureza e a simbologia da morte: a Ressignificação da paisagem religiosa nos cemitérios de anjos de São João Maria”. **Revista Geografar**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 188-202, 2019.
- GASPAR, Maria Dulce. Arqueologia, cultura material e patrimônio: sambaquis e cachimbos. In: GRANATO, Marcus; RANGEL, Marcio F.

- (org.). **Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST. 2009. p. 39 -52.
- GAWRYSZEWSKI, Alberto. A representação da morte infantil em imagens cemiteriais no Brasil (séculos XIX e XX)”. **Revista História**, v. 16, 2016.
- MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.
- PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. **À flor da terra: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. “A metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa”. **Educação & Realidade**, v. 46, p. 1-20, 2021.
- VAILATI, Luiz Lima. **A morte menina: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos**. São Paulo: Alameda, 2010.
- VERGER, Pierre. “**A Sociedade Egbe Òrun dos Abikū: as crianças nascem para morrer várias vezes**”. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 14, 1983.



5.

PESQUISA-MILITANTE:
CONFLUÊNCIAS
ENTRE LUTA SOCIAL
E PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO

Camila Rodrigues Leite

Caroline Trapp de Queiroz

Thays Lorena dos Reis



Introdução

O que seria deste mundo sem militantes? Como seria a condição humana se não houvesse militantes? Não porque os militantes sejam perfeitos, porque tenham sempre a razão, porque sejam super-homens e não se equivoquem. Não é isso. É que os militantes não vêm para buscar o seu, vem entregar a alma por um punhado de sonhos. Ao fim e ao cabo, o progresso da condição humana depende fundamentalmente de que exista gente que se sinta feliz em gastar sua vida a serviço do progresso humano. Ser militante não é carregar uma cruz de sacrifício. É viver a glória interior de lutar pela liberdade em seu sentido transcendente (Mujica, 2018).¹

Como nos provoca Pepe Mujica na epígrafe, “o que seria deste mundo sem militantes? Como seria a condição humana se não houvesse militantes?”. A militância, como nos ensina a história, não nasce da busca por interesses individuais, mas do impulso coletivo de “entregar a alma por um punhado de sonhos”. Nesse sentido, nosso fazer acadêmico não se dissocia da luta e do compromisso ético com a transformação social. Escrever juntas é, assim, um ato que reafirma a pesquisa como encontro, compromisso e resistência, ressoando a força do coletivo que nos constitui como Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea”

1. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/12/08/solidariedade-e-resistencia-marcam-encontro-de-amigos-do-mst-na-enff/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

(GPICC) e alimenta nossos princípios no conhecimento como prática emancipatória.

Sendo assim, o presente capítulo propõe uma reflexão sobre a pesquisa como ato político, concebendo-a não como um exercício neutro de produção de conhecimento, mas como uma prática engajada, situada também no campo das lutas sociais. Para tanto, são trazidas para a discussão três investigações que dialogam diretamente com diferentes movimentos sociais: a primeira, uma pesquisa de doutorado em andamento, no campo das bibliotecas comunitárias no Brasil, inscreve-se na luta pelo direito humano à leitura, ao livro e à literatura, produzida por Camila Rodrigues Leite; a segunda, produzida por Caroline Trapp de Queiroz junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e a movimentos organizados não institucionalizados, uma pesquisa de doutorado já concluída, centra-se na luta pelo direito à participação política; e a terceira, produzida no âmbito da iniciação científica, por Thays Lorena dos Reis, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), volta-se para a garantia do direito à moradia. Mesmo que essas pesquisas estejam em momentos distintos, interessa-nos compreender a tessitura relacional que se estabelece entre a pesquisa e o movimento social no qual ela mergulha, ou do qual emerge. Na pesquisa realizada por Camila Rodrigues Leite, é o próprio envolvimento com o movimento social que impulsiona e demanda a investigação; na pesquisa de Caroline Trapp de Queiroz, a dinâmica se inverte, partindo da dimensão da pesquisa, que se altera por completo no encontro com os movimentos sociais; e na pesquisa de Thays Lorena dos Reis, delinea-se um processo de produção conjunta, em que pesquisa e luta se entrelaçam, sendo construídas simultaneamente. Nessa confluência de trajetórias, evidencia-se a pesquisa não como um olhar distante sobre a realidade, mas como uma experiência viva, construída no calor da ação

coletiva, na escuta das vozes que ressoam das margens e na partilha dos saberes insurgentes que desafiam e forçam o alargamento das fronteiras do conhecimento acadêmico.

Rompendo com a separação tradicional entre pesquisador e objeto de estudo, a pesquisa-militante encontra-se forjada na experiência direta de engajamento político nos processos de luta pela garantia de direitos junto aos movimentos sociais. Sendo o pesquisador não um observador externo, mas um participante ativo nas ações que visam à transformação social. Consideramos relevante destacar alguns aspectos importantes deste processo de produção de pesquisa-militante: 1. A imersão no campo de estudo, com participação das atividades dos movimentos sociais e com o compromisso ético e político da pesquisa com a luta, posturas inspiradas nas ideias de Mikhail Bakhtin (2010), que nos provoca a pensar a pesquisa como ato responsável, que não só cobra posicionamento, como também exige respostas; 2. A construção colaborativa do conhecimento que vai sendo produzido junto com os sujeitos envolvidos na luta, forjando a pesquisa junto com os saberes populares e coletivos; inspiradas nas ideias do Paulo Freire (1974), que influenciou a ideia de que o conhecimento deve ser construído coletivamente e a serviço da libertação; 3. O engajamento com a transformação da realidade, alinhado à noção marxista de que a teoria deve estar a serviço da prática revolucionária; inspiradas nas ideias do Orlando Fals Borda (1981), que criou a Pesquisa-Ação Participativa, na qual a produção de conhecimento se constrói em conjunto com os sujeitos pesquisados; 4. A dialética entre reflexão e ação que, na pesquisa-militante, considera a experiência prática para refletir criticamente e intervir na realidade, inspiradas nas ideias do Antonio Gramsci (1989), que desenvolveu o conceito de “intelectual orgânico”, alinhando-se à pesquisa-militante ao propor que o intelectual deve estar comprometido com os processos de transformação social.

As pesquisas aqui apresentadas emergem de inquietações fundamentais que atravessam o fazer acadêmico quando este se entrelaça às lutas sociais. Quais são os limites da pesquisa diante das urgências que mobilizam os movimentos? De que maneira os conhecimentos produzidos podem contribuir com os coletivos e as comunidades que acolhem as pesquisadoras? De que maneira o conhecimento produzido pode se tornar uma ferramenta útil para os coletivos e as comunidades que acolhem as pesquisadoras? O que a ciência, com seus métodos e narrativas, pode potencializar no cotidiano das mobilizações sociais? Por que esses espaços, em meio às suas batalhas diárias, abrem-se aos pesquisadores? E, talvez, a pergunta mais incômoda: o que efetivamente retorna aos movimentos e à realidade prática da vida quando a escrita acadêmica se encerra? Sem a pretensão de oferecer respostas definitivas, essas questões evidenciam as tensões e os desafios que nos atravessam em nossos percursos de pesquisa. Elas não são apenas dilemas metodológicos, mas implicações éticas e políticas que demandam reflexão contínua.

Da luta à pesquisa

A história de Camila Rodrigues Leite com os livros, a literatura e as bibliotecas começa na infância, em suas relações com a família, com a escola e com a arte. Depois, desde que se formou professora em 1997, passou a atuar com projetos sociais de arte, educação e cultura, com destaque para aqueles vinculados à formação de leitores com crianças, adolescentes, jovens e professoras. Em 2006, coordenou um projeto específico que envolvia as várias linguagens da arte na formação de leitores. Entre 2010 e 2020, a experiência como assessora pedagógica do Programa Prazer em Ler (PPL)² favoreceu a oportunidade de fazer parte de uma equipe

2. O Programa Prazer em Ler (PPL), iniciativa de apoio e incentivo à leitura,

de profissionais que acompanhou mais de cem bibliotecas comunitárias, em diferentes municípios de nove estados brasileiros: Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Rio Grande do Sul e Pará – todas localizadas em territórios populares e periféricos.

No referido trabalho, desenvolveu ações de formação das equipes responsáveis pela gestão dessas bibliotecas e pelas atividades de mediação de leitura, estruturadas a partir de oito eixos prioritários: espaço, acervo, mediação de leitura, gestão compartilhada, enraizamento comunitário, comunicação, articulação e incidência política. Parte desta história está contada no livro *Expedição Leituras: tesouro das bibliotecas no Brasil*, organizado por Guerra, Leite e Verçosa (2018). As atividades da assessoria consistiam em colaborar com a organização física dos espaços das bibliotecas; com a curadoria, a catalogação e a classificação dos acervos literários; com a melhoria das práticas de mediação de leitura e formação de leitores; com as ações de enraizamento comunitário das bibliotecas em seus territórios; com a criação de estratégias de comunicação popular e articulação territorial e com as ações de incidência política, em defesa do direito ao livro, à leitura, à literatura e às bibliotecas. Com o decorrer dos anos, percebemos o fortalecimento das bibliotecas comunitárias, e contribuímos com a composição de redes locais de leitura que acabaram gerando a criação da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC), em 2016. Neste período, estava

foi criado em 2006 pelo Instituto C&A de Desenvolvimento Social, com o objetivo de mobilizar e financiar espaços de leitura e bibliotecas comunitárias mantidos por organizações sociais e culturais da sociedade civil em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social. O Instituto C&A gerenciou o programa até 2018, quando encerrou suas atividades na área da educação no Brasil. Nesse mesmo ano, a gestão do PPL foi assumida pelo Itaú Social, que o coordenou até 2022. A partir de então, a condução do programa passou a ser realizada pela Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC), fortalecendo sua dimensão coletiva e ampliando a autonomia das próprias bibliotecas comunitárias na condução das ações.

crescendo no Brasil um movimento significativo de consolidação de políticas públicas na área do livro, da leitura, da literatura e da biblioteca (Castilho, 2018), e a RNBC acabou se tornando um sujeito coletivo importante no campo dos movimentos sociais voltados à defesa do direito humano à leitura e à literatura (Candido, 2011).

Vale destacar que esta trajetória foi decisiva no engajamento político da pesquisadora, ampliando sua inserção como militante deste campo, especialmente nos processos de incidência política em defesa das bibliotecas comunitárias como sujeitos coletivos estratégicos para as periferias. A partir daí, engajou-se em movimentos comprometidos com a efetivação de planos municipais, estaduais e nacional do livro, leitura, literatura e bibliotecas (Brasil, 2010); passou a ser mais uma na luta, com a bandeira do reconhecimento, da valorização e da defesa das bibliotecas comunitárias como espaços fundamentais para a garantia de direitos, para a cidadania, para a emancipação e para a justiça social.

É desta história que nasce a pesquisa de doutorado de Camila, que ainda está em andamento, com a seguinte pergunta central: de que modo as bibliotecas comunitárias contribuem para a formação de leitores no Brasil? A motivação, nascida da prática e da luta, confere a esta pesquisa um caráter militante, na medida em que assume, desde o início, uma dimensão ética e política ao abordar o papel das bibliotecas comunitárias na formação de leitores, especialmente nas periferias de um país marcado, desde a sua fundação colonial, por profundas desigualdades e baixos índices de leitura. Segundo o Instituto Pró-Livro (2020), os resultados da 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*³

3. *Retratos da Leitura* é considerada a pesquisa mais abrangente na tarefa de medir o comportamento do leitor brasileiro. Realizada pelo Instituto Ipec (Inteligência em Pesquisa e Consultoria), a pesquisa ouviu 5.504 entrevistados durante visitas domiciliares em 208 municípios entre 30 de abril e 31 de julho de 2024. Iniciativa do Instituto Pró-Livro (IPL), contou com parceria da Fundação Itaú e apoio da Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais (Abrelivros), da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL).

revelam uma queda expressiva no número de leitores, quase sete milhões a menos em quatro anos. A maioria dos brasileiros declarou não ter lido nenhum livro, impresso ou digital, nos três meses anteriores à pesquisa, e apenas 27% leram um livro inteiro no período. O problema aqui, tanto da pesquisa quanto da nossa realidade, é que a ausência da leitura como prática social instituída entre a maioria dos brasileiros compromete o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício da cidadania, tornando a população mais suscetível a informações falsas, à desinformação e ao pensamento autoritário. E, como aprendemos com Paulo Freire (1985), vale sempre lembrar que ler é um ato político, histórico e cultural, uma prática social que permite interpretar o mundo e agir para transformá-lo. Quando a leitura deixa de ser prática cotidiana, diminuimos nossa capacidade de alargar a visão de mundo, de enriquecer nossos repertórios éticos e estéticos e de aprofundar nossos processos de humanização e de nos colocarmos no lugar do outro. Com isso, enfraquecem-se o diálogo, a capacidade de análise crítica e a consciência coletiva, dimensões tão caras e fundamentais para a democracia e para a justiça social.

É neste sentido que nomeamos a pesquisa de doutorado de Camila como uma pesquisa militante, dado que sua intenção é narrar as histórias que as memórias contam sobre a experiência vivida junto com as bibliotecas comunitárias. Aqui, surge a primeira tensão: serão as narrativas das memórias uma forma de luta? Tudo indica que, neste caso, a luta se materializa no próprio ato da escrita. Como pesquisadora-militante, implicada com a causa, não observa de fora, mas participa e se envolve com a realidade estudada, reconhecendo as contradições, os afetos e a polifonia das diferentes vozes envolvidas. Dessa maneira, a escrita torna-se, em si, gesto político, ético e estético, um espaço de elaboração, reflexão e resistência, como reflete Amorim (2002).

Por ora, o percurso metodológico desta pesquisa já passou pelos seguintes movimentos principais: 1. Organização dos materiais; 2. Estudo teórico sobre as bibliotecas; 3. Escrita das histórias que as memórias contam e 4. Reflexões e análises críticas. Vale contar que o apoio do Grupo (GPICC) foi fundamental na construção de novas formas de olhar e organizar os materiais das bibliotecas comunitárias, que a pesquisadora havia guardado ao longo dos anos: folders, panfletos, cartazes, fotografias, relatórios e registros diversos. Esse “deslocar o olhar”, sugerido por Bakhtin (2010) com o conceito de “exotopia”, nos faz perceber que é apenas o olhar do outro, ou do tempo, que pode oferecer um “excedente de visão” capaz de completar e ressignificar a experiência. Foi justamente esse olhar exterior, ético e implicado que possibilitou transformar o acervo pessoal em objeto de investigação. Surgiram então indagações metodológicas: o que foi selecionado para guardar? O que foi descartado? Que memórias se atualizam a partir do que foi preservado? O que essas memórias trazem que são importantes para a dimensão política da luta? Se, inicialmente, esse acervo havia sido guardado por conta da relação afetiva da pesquisadora com as bibliotecas, apenas como lembranças da experiência vivida, sem intencionalidade investigativa; agora, configurou-se como fonte da pesquisa, sob o “olhar da pesquisadora”. É este olhar que tem permitido a articulação entre as memórias, as experiências, os conhecimentos coletivos construídos e os processos de garantia e violação de direitos.

Neste exercício de tomar contato com os materiais e as memórias advindas deles, a partir do conceito de “coleccionador”, formulado por Benjamin (2009), a pesquisadora reconheceu que, de certo modo, mesmo antes de iniciar a pesquisa, já atuava como colecionadora de materiais diversos sobre as bibliotecas comunitárias. No entanto, agora, como colecionadora-pesquisadora, emergia uma nova questão: como ressignificar esse conjunto de materiais e com-

preender a própria atividade de organizar e sistematizar a coleção como parte da metodologia de pesquisa? Ao se assumir como colecionadora-pesquisadora, passou a adotar critérios de organização distintos daqueles de um colecionador comum, reposicionando-se não mais como alguém que simplesmente guardava documentos, mas como sujeito ético que atribui sentido investigativo ao ato de organizar e sistematizar a coleção. Esse movimento de reorganização transformou a relação da pesquisadora com o acervo, deslocando-a de uma postura de quem fala sobre os materiais para uma escuta ativa e dialógica. “Ouvir e dialogar” com os materiais foi o caminho escolhido para ativar as memórias, dar novos significados para elas e se abrir para as diversas possibilidades de reconhecer sentidos da experiência, identificando convergências, insurgências, recorrências, singularidades, contradições e distinções.

Ao se relacionar com as memórias, como arquivo vivo, como campo de conhecimento em que o individual e o coletivo se encontram, foram as ideias trazidas por Bosi (1994) sobre a memória como prática social e política que sustentaram a ação. Para a autora, a dimensão política da memória se revela em várias camadas. A memória como ato de resistência, especialmente quando se trata de lembranças de experiências sistematicamente silenciadas. Ao relembra as histórias vividas junto às bibliotecas comunitárias, encontra-se um modo de resistir ao esquecimento imposto pelo poder estabelecido, rompendo com a narrativa dominante, que tende a apagar a trajetória das classes populares; portanto, nesta pesquisa, o trabalho com a memória se caracteriza como um ato político de reconhecimento da atuação e do papel das mulheres e de suas relações com as crianças nas bibliotecas comunitárias. A memória como uma forma de contranarrativa, dado que, como gesto político, desafia a lógica do descartável e reafirma o passado como fonte de aprendizado e pertencimento. Uma reflexão crítica à modernidade e ao capitalismo, que imprimiram um ritmo

acelerado e desumanizador da vida, marginalizando as tradições e implantando a cultura do esquecimento. Ao dar lugar às narrativas das memórias vividas junto às bibliotecas comunitárias, de algum modo, a pesquisa privilegia uma contranarrativa, evidenciando as estratégias encontradas pelas classes populares de formar leitores nas periferias. A memória, como construção coletiva, visto que é um processo social, entretido às condições de classe, de raça, de gênero, encharcado pela cultura e pelas relações de afeto. Quem domina e controla o presente é quem, em alguma medida, também domina e controla o que se conta do passado. Bosi (1994) também reforça a postura engajada e o compromisso ético e político do pesquisador que, ao trabalhar com as memórias, deve “escutar” com respeito e empatia as vozes que são marginalizadas, como um gesto político de reparação e dignificação da experiência humana.

Na medida em que as memórias foram sendo narradas, foram emergindo as histórias coletivas tecidas no cotidiano das relações vividas com as pessoas que fazem existir e sustentar as bibliotecas comunitárias. Por meio da escrita, estas narrativas das memórias foram ganhando vida nova, e começaram a ganhar força o papel das mulheres e das crianças nas bibliotecas comunitárias, as relações entre elas, seus entrelaces com as práticas sociais da leitura; o contato direto com a literatura, como obra de arte; os vínculos comunitários, a dimensão afetiva, social, cultural e política do trabalho dessas mulheres, especialmente junto às crianças.

As reflexões de Amorim (2004) sobre o lugar da escrita na pesquisa evidenciam que ela não serve apenas para registrar memórias, mas é, sobretudo, o meio pelo qual se produz pensamento e conhecimento. A escrita, no caso desta pesquisa, é simultaneamente fonte, uma vez que grande parte dos materiais utilizados são escritos, e método, pois foi por meio do processo de escrita das memórias que a pesquisa começou a, de fato, se materializar. Assim, a escrita funda, organiza e dá sentido à pesquisa, conver-

tendo uma experiência singular em questão histórico-social. A pesquisa não nasce antes da escrita, mas se constitui nela e por meio dela. É este processo de escrita narrativa das memórias que faz da pesquisadora também uma narradora, no sentido benjaminiano do termo: aquela que transforma a experiência vivida em palavra compartilhada, costurando o individual ao coletivo, o vivido ao pensado e refletido. A escrita torna-se espaço de elaboração e de resistência, em que a luta se transforma em conhecimento e a memória se faz política. Nas reflexões de Benjamin (1985) sobre “a extinção do ato de narrar”, a modernidade nos afastou da prática de narrar o vivido e de intercambiar experiências. Retomar a narração é, portanto, restituir à experiência seu valor humano e transformador. Nesse sentido, narrar a luta das bibliotecas comunitárias é também uma forma de continuar a luta.

As bibliotecas comunitárias, majoritariamente formadas por mulheres negras de territórios periféricos, configuram-se como espaços de insurgência cultural (Machado, 2018), onde a leitura é direito e prática de liberdade (Castrillón, 2004). São lugares de encontro, pertencimento e emancipação que, apesar de pouco reconhecidos institucionalmente, têm presença e potência maiores do que muitos equipamentos culturais formais. Ao narrar a história dessas bibliotecas, a pesquisa aposta que a luta e a reflexão são inseparáveis. O ato de narrar é, ele próprio, um ato político, um modo de manter viva a experiência e de ampliar a compreensão sobre o papel das bibliotecas comunitárias na construção de um Brasil de leitores.

Da pesquisa à luta

Nascida com o interesse de discutir infância nas experiências das mudanças de casa, a pesquisa de Caroline Trapp de Queiroz (2025), já concluída, foi se redesenhando ao longo dos encontros

vivididos com diferentes sujeitos em diferentes conjunturas. Profundamente afetada pelo contexto em que foi produzida – como toda pesquisa, ainda que não se assuma –, passando, de 2017 a 2021, pelo processo de achincalhamento das políticas sociais, embrutecimento das relações entre Estado e movimentos civis e pela conjuntura da Pandemia de Covid-19, agravada por um governo obscurantista e negligente, ela culminou em um estudo sobre a infância do ponto de vista político, convidando à reflexão sobre as crianças como sujeitos que historicamente vivem as contradições da realidade ao lado dos adultos, e tomam partido nas diferentes lutas que travamos em meio a uma realidade sustentada em desigualdades.

A discussão mobilizada na pesquisa tomou como ponto de partida o espaço da casa, pensando os laços que unem corpos, espaços e identidades (Tuan, 1983; Pallasmaa, 2017) e considerando essa premissa também nas experiências de despejo, remoção e interdição, ou seja, processos socioeconômicos e políticos que tornam os espaços territórios de luta (Santos, 2014; Souza, 2001) e que incidem diretamente nas experiências de crianças que vivem suas infâncias no limiar entre a violação de direitos e a marginalização.

Ao lado da casa, o espaço da rua reivindicou atenção num cotidiano imerso no acirramento das desigualdades, que jogou diferentes famílias com suas crianças nas sarjetas do país em situação de marginalidade (Queiroz, 2024). A discussão foi reposicionada a partir dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos, bem como pelo ato sociocultural de nomeá-los “mendigos” ou “de rua”, o que cria contextos e condições para uma série de violências e violações (Vianna; Facundo Navia, 2015; Escorel, 1999), naturalizando seus resultados.

O automóvel, espaço no qual as coisas acontecem enquanto nos deslocamos de um lugar para o outro (Amorim, 2012), também ganhou destaque na pesquisa, na figura do ônibus, que co-

letivamente segue transportando quem sempre foi transportado, primeiro em navios, depois em trens e ônibus (Santarém, 2020). No ônibus, seguem muitos. Quase sempre mais do que sua própria estrutura comporta. Todos juntos, em movimento, no fio da navalha que paradoxalmente vincula o mundo do trabalho e o da exploração aos lampejos de subversão, festa, oportunidades e encontros, que somente seus usuários testemunham. Foi de dentro dele que a dinâmica casa-rua se revelou, e também por meio dele que a pesquisa foi conduzida ao último dos espaços nos quais se desenvolveu. Como cronotopo (Bakhtin, 2010), o ônibus foi um espaço e tempo em que as coisas aconteceram e se transformaram, na vida e na pesquisa.

Os movimentos sociais, especificamente o Movimento Sem Terra, composto pelas crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e as Cirandas Infantis do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) também convocaram o olhar da pesquisadora. A dinâmica dos movimentos foi observada a partir da participação das crianças, entendendo a importância do seu ponto de vista para a completude da história das lutas coletivas (Castro, 2008), enfatizando a educação posicionada que a experiência encarnada possibilita (Pasolini, 1990; Benjamin, 1985) e reiterando o lugar da vida associativa para a proteção, a sobrevivência e a atribuição de sentidos à própria existência (Cabral, 1978; Kropotkin, 2009; Moreno, 2014).

Para construir o processo desta pesquisa, partiu-se de um exercício metodológico sustentado em quatro pilares: 1) o deslocamento, entendendo que a pesquisa demandava esse movimento por parte da pesquisadora em sua própria feitura, não só porque fora realizada em diferentes contextos, mas também por convocar dela a ocupação de outros lugares específicos, dependendo da experiência que se desenrolava no interior de cada espaço; 2) a observação atenta ao cotidiano, apoiada por dispositivos que fa-

ziam sentido de acordo com os contextos, ou seja, foi necessário considerar as peculiaridades para avaliar as melhores formas de registrar o que se observava, de modo que, em alguns lugares, foi possível fotografar, gravar vídeos; em outros, era viável apenas rabiscar algumas ideias, frases ouvidas ou cenas presenciadas num caderno ou no próprio celular; 3) a produção de crônicas como forma de tratamento dos registros de campo, considerando o lugar da literatura como registro histórico e como crítica social, a partir do olhar e da posição da pesquisadora; 4) a compreensão da pesquisa como ato político, como o que implica o pesquisador na ciência, mas também na própria vida. Assim, cada um dos contextos trouxe consigo uma chegada específica, um registro possível, um ato singular e uma reflexão própria.

O mergulho no último dos espaços aqui apresentados, os movimentos sociais, foi responsável por grande parte do redesenho da pesquisa como um todo, desde os objetivos até a própria assunção de uma metodologia que se mesclaria com as lutas vividas em seu interior. “Último espaço” apenas em termos de apresentação da trajetória, pois na cronologia da pesquisa em si, todos os espaços onde a pesquisa se desenrolou foram ocupados “ao mesmo tempo”, instituindo um movimento interessante de deslocamento contínuo do ato de pesquisar, o “como” se pesquisava, no caso, além de refletir sobre tudo o que se observava em cada contexto. Estar em movimento ajudou a reunir material, registros diversos que mobilizaram discussões distintas entre si, o que contribuiu muito para a construção de um texto com amplitude de eixos temáticos. Porém, demandou abraçar as necessidades que se colocavam como prioritárias, o que inevitavelmente jogou a pesquisa num verdadeiro limbo.

Vários foram os momentos em que a prancheta de pesquisa foi posta “de lado” para deixar as mãos livres a hastear bandeiras. A ida a uma cidade ou outra não estava no planejamento do

trabalho de campo. Não havia como prever o dia, pois, muitas vezes, a convocação acontecia “em cima da hora”. Precisavam da educadora para a Ciranda, e para lá se movia também a pesquisadora na unidade de uma só existência, tantas vezes sem nem saber o que procurar, mas certa do que era preciso concretizar junto ao coletivo. Em alguns momentos, a ação proposta junto às crianças não dava certo. Era muito sol ou, então, uma chuva fininha dessas que gela o corpo todo. Não tinha mais massinha de modelar. Os potinhos de tinta guache secaram. O arquivo do filme que estava no *pen drive* foi corrompido. Quando acabava o milho, era preciso pipocar de alguma forma. Foi, portanto, o contorno de luta de diferentes grupos que desenhava a metodologia dessa pesquisa. No encontro e no “enquanto”.

Chegando ao I Encontro Nacional dos Sem Terrinha – que reuniu crianças e educadores integrantes do MST de diferentes estados brasileiros para quatro dias de atividades culturais, esportivas e políticas em 2018 na cidade de Brasília –, a pesquisadora registrou em seu caderno de campo: “Chego atrasada, exausta e chateada depois de um dia inteiro em deslocamento e já está tudo rolando. Nada precisa de mim para acontecer. Um campo vivo que não existe ou se organiza por causa da minha pesquisa. Aqui eu sou apenas mais uma. A parte e não o todo”.

Ainda no interior desse evento, a pesquisadora acompanhava as crianças e alguns educadores a um ato na Praça dos Três Poderes. No ônibus, um menino sem-terrinha alto, negro, morador do Rio de Janeiro, que secava o suor com a camisa do movimento questionou, um pouco para si mesmo e um pouco para cada um de nós, se precisávamos ir ao ato, considerando o calor extenuante que fazia. Uma das educadoras interveio de sobressalto, dizendo: “mas é claro!!! É isso que a gente faz!!! Além do mais, está no planejamento...” O menino, dando de ombros, retrucou: “Mas ninguém perguntou se a gente queria ir!”.

A dinâmica da pesquisa que vai se fazendo no “enquanto”, acontecendo junto com o que ocorre na vida e no coletivo, aproxima-se um pouco da sensação que o menino explicita ao sublinhar sua insatisfação. Ainda que questione o fato de não ter sido sequer consultado anteriormente, o que lhe retirou a possibilidade de negociar data, horário, condições e a própria condução do ato em si, o menino em momento algum diminuiu sua importância, como pode ter soado aos ouvidos da educadora, mantendo-se firme na tarefa de hastear a bandeira do movimento durante todo o percurso. De forma parecida, mesmo não podendo planejar cada um dos passos dessa pesquisa, que se quer em deslocamento, atenta ao cotidiano, flexível em termos de registros do vivido e política no sentido de um envolvimento que torna a escrita parte da luta, e mesmo na experiência da insatisfação com uma série de questões que tocaram suscetibilidades, foi a luta – comum, coletiva e urgente – que aproximou, todas as vezes, a ciência da vida.

Escrever sobre essa dinâmica tomando distanciamento temporal e também relacional, considerando que hoje, passados oito anos do início da experiência de pesquisa, nem pesquisadora nem pessoa contribuem com os referidos movimentos sociais, coloca a reflexão em outro lugar. Primeiro, porque pode dar a impressão de que as questões que se apresentaram no encontro e no enquanto da relação entre pesquisadora e movimentos foram simples de viver – o que não é, nem de longe, verdade. E segundo porque arrumar o caos da vida na escrita implica retomá-lo na busca de significar nuances que talvez não se tenha resolvido ainda hoje, do ponto de vista teórico e também metodológico.

Um dos principais incômodos vividos durante a experiência dessa pesquisa foi o de localizar sua relevância no interior da luta pela sobrevivência. Essa luta se destacava a cada nova plenária, pressionada pela conjuntura política e econômica, que incidia diretamente na precarização da vida da classe trabalhadora: dificuldade de manuten-

ção de empregos, elevação dos índices de informalidade, fragilidade na composição de renda das famílias e no poder de compra.

A esse cenário somavam-se inúmeros ataques os movimentos sociais, intensificados a partir do processo eleitoral e de seus resultados, que nos legaram o fenômeno de um novo-velho fascismo no país, alimentado pela hiperexposição de personalidades políticas nas redes sociais, comentando de tudo e compartilhando de si como em um *reality show*, pela ignorância e inobservância com a coisa pública, pela confusão entre fatos e opiniões, e por um profundo desinteresse, mesclado ao desprezo pelos mais pobres. Espetacularização da política, banalização da verdade, da memória, da justiça e ódio formaram a equação responsável pelo banho de sangue que os movimentos sociais testemunharam, sobretudo a partir de 2016.

Que lugar ocupa a pesquisa quando escrever sobre a luta parece tão pouco? Tão nada? Como flexionar o encontro entre as dimensões da ciência e da vida? Quais os limiares entre elas? E os limites de cada uma? Como estar nos movimentos, contribuindo com seus objetivos, sabendo-se não pertencer a eles? O que falar? O que calar? Em que momentos se baixa o caderno de campo para erguer o punho? E em que outros se retoma o registro entendendo-o também como arma?

Bakhtin (2010) diz que sabemos o lugar que ocupamos quando somos convocados a responder. Benjamin (2009) arremata que quando nos damos conta de quem somos, experienciamos o que é felicidade. Como a escrita é também lugar onde as coisas emergem, podemos fazer o esforço de pensar os laços entre pesquisador e movimentos como dinâmicas nas quais ora se é mais pesquisador, ora mais militante e, eventualmente, ora menos. A produção de conhecimento, nesse sentido, parece se construir em conjunto, sem primazias discursivas, sem relações de poder, abastecendo-se da camaradagem de quem se posiciona lado a

lado, que se sabe não serem constitutivos um do outro, mas que decidem pela unidade. Ao menos na experiência aqui narrada, conclui-se que, mais do que responder às questões, ou resolver os problemas, a pesquisa como ato, e em luta, se presta a garantir a continuidade do grupo: pelo registro, buscando forçar a história a se contar e recontar a partir dos fragmentos solapados e esquecidos, na busca por verdade e memória, mas também pelo braço, se e quando necessário, confrontando e (re)construindo, na busca por justiça e reparação.

O interesse dos movimentos em alimentar de vida as pesquisas desenvolvidas em seu interior bem o sabem. O lugar da história para asseverar as continuidades, construídas no cotidiano e a duras penas, mas também para enunciar as rupturas com as quais se alimentam sonhos e desejos de transformação social. Talvez o lugar da pesquisa nos movimentos sociais cumpra função de mística, em alguma medida, trazendo a intensificação dos sentidos da luta, que se revigoram e são reassumidos no coletivo (Bogo, 2012), a partir do exercício de aproximar o futuro possível com o momento presente (Bogo, 1998), que redime e ressignifica o passado (Benjamin, 1985), ao passo que impele ao ato e força a transformação – afinal, “as ideias por si mesmas não mudam a realidade concreta” (Boff, 1998, p. 38).

De luta e de pesquisa

O estudo que está sendo realizado por Thays Lorena dos Reis é uma pesquisa de graduação sobre um grupo de crianças moradoras de uma Ocupação. Tal investigação emerge de um olhar crítico e revoltado para as desigualdades sociais que assolam o país, e que retiram das infâncias pobres, pretas e periféricas o direito ao bem viver, mas não só. Parte também da crença na luta cotidiana que transforma e na potência da ação das nossas crianças. Os passos

em direção a esse estudo começaram quando Thays Reis escolheu cursar Pedagogia por já ter um objetivo muito claro: estudar o campo das Infâncias e colocar seu conhecimento e todas as ferramentas que um espaço acadêmico poderia lhe oferecer à disposição da luta por justiça social, por dignidade, por transformação de vidas. Mas que luta exatamente seria essa?

Antes de iniciar o curso de Pedagogia, Thays Lorena dos Reis teve uma trajetória de atuação em uma organização militante de movimento de luta por moradia que a colocou em tensão com sua atuação como educadora em uma escola de Educação Infantil, localizada na Zona Sul da capital do Rio de Janeiro, uma área nobre da cidade. Por certo período, a futura pesquisadora se deslocou entre dois mundos, o das crianças da escola em que fazia estágio e o das crianças moradoras da Ocupação Povo Sem Medo, localizada em um bairro periférico, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Durante a semana, na relação com as crianças da escola, que pertenciam a uma classe socialmente privilegiada, era inevitável para Thays Reis perceber que boa parte dos recursos necessários para uma vivência e desenvolvimento plenos estava à disposição daquelas crianças. Elas tinham acesso à educação de qualidade, à saúde, à moradia digna, ao contato com a natureza, com as artes, às variadas culturas e formas de lazer, dentre outros elementos fundamentais à nossa formação como pessoas. Do outro lado da moeda, aos finais de semana, momento em que se dedicava à construção do movimento de Ocupação, a pesquisadora, apesar de não ter uma atuação direcionada a atividades com as crianças, estava sempre próxima a elas, conversando, brincando e dando passeios pela comunidade. Nessas ocasiões, também era inevitável perceber que o acesso aos instrumentos básicos a uma vida plena não é um direito para todas as crianças, pelo contrário ele é negado àquelas pertencentes às camadas populares, àquelas que são negras, que residem nas periferias das cidades. O choque cotidiano entre esses

dois mundos fez com que Thays Reis refletisse sobre as desigualdades existentes não só entre aquelas infâncias, mas também em sua própria trajetória de vida. Foi dessa inquietude que, junto à pesquisadora, nasceu esta investigação.

Apesar de, atualmente, Thays Reis não fazer mais parte da militância do movimento de luta por moradia, esta é uma pesquisa que está sendo realizada com crianças moradoras da Ocupação Dandara Resiste, que também fica localizada em um bairro da Zona Norte da capital do Rio de Janeiro. Assim como a Ocupação Povo Sem Medo, essa Ocupação configura um movimento organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). A intenção da pesquisadora em realizar uma investigação acerca da infância no território, inicialmente, era a de pesquisar práticas de leitura e escrita com crianças, mas ao adotar uma metodologia de entrada em campo que privilegia o diálogo e a participação dos sujeitos da pesquisa, o tema da investigação percorreu outros caminhos.

A estratégia escolhida para a realização do campo do estudo que aqui será apresentado foi a execução de oficinas com atividades organizadas pela pesquisadora, para observar o contato das crianças com diferentes formatos de textos e artes e estudar práticas de leitura e escrita nas infâncias, mais especificamente nas infâncias periféricas. Apesar do interesse pelo tema das práticas de leitura e escrita, a pesquisadora adotou uma postura em campo que a permitiu se deixar levar pelo protagonismo e interesse das crianças, sem incorrer no risco de, em alguma medida, controlá-las ou direcioná-las para algum objetivo de pesquisa preestabelecido ou pedagogizar as atividades da oficina. O que permitiu que as crianças indicassem os caminhos que a sua pesquisa tomaria.

Sobre essa postura adotada por Thays Reis em campo, há um debate realizado por Pereira, Salgado e Souza (2009) sobre o ato da pesquisa com crianças gerar um encontro entre pesquisador e

o sujeito da pesquisa, que resulta na produção de muitas subjetividades inerentes nas relações entre adulto e criança na contemporaneidade. Elas sinalizam que é preciso considerar como se dão essas relações e o lugar que a criança ocupa no encontro com o adulto pesquisador, além de propor a priorização do diálogo e da alteridade no contato entre adulto e criança no decorrer de uma pesquisa. As autoras utilizam o exemplo de uma pesquisa realizada com crianças através de entrevistas, que fala sobre uma relação de reciprocidade que foi estabelecida entre pesquisador e criança no ato de uma investigação. Apesar de Thays Reis não ter utilizado a entrevista na metodologia de sua pesquisa, mas sim o espaço de oficinas, consideramos que a escolha de criar, nos primeiros encontros, uma dinâmica que permitisse à pesquisadora conhecer as expectativas e os interesses das crianças para os momentos das oficinas, abrindo espaço para o dialogismo e a alteridade, fez com que fosse possível dar início a uma pesquisa cujo tema e os caminhos a serem percorridos passaram a ser construídos com as próprias crianças.

Em registros no caderno de campo, Thays Reis destaca que, no primeiro encontro com as crianças, havia chegado com um planejamento que tinha algumas dinâmicas que, em sua pretensão, a levariam a entender os principais interesses das crianças para que ela pudesse construir as propostas de atividades para trabalhar o tema das práticas de leitura e escrita na infância. No entanto, o que a pesquisadora percebeu com o andamento das primeiras oficinas foi que as crianças desejavam que esse fosse um espaço para que pudessem, elas mesmas, organizar as atividades que gostariam de realizar e, principalmente, brincar, como mostra o registro do caderno de campo realizado no primeiro encontro com as crianças:

Iniciei a oficina perguntando o que elas achavam que eu estava fazendo ali. “você vai fazer brincadeiras”, “a gente vai brincar”, “desenhar”, “dançar”, “vai ter história!”, “o

que são aquelas coisas ali?”. Respondi que a gente ia fazer tudo aquilo e um pouco mais e falei que eu estava ali para fazer uma pesquisa. [...] Brincamos, dançamos, fizemos desfiles de moda, negociamos sobre o uso e empréstimo de fantasias, cuidado com os materiais que seriam da oficina. Depois do momento livre, anunciei que voltaríamos à conversa que estava prevista em meu planejamento. Fui para a etapa de perguntar sobre o que elas gostam. Nesse momento, elas estavam muito agitadas, mas falaram sobre brincar de boneca, casinha, correr, dançar, uma voltou a falar da família dela, outra começou a apontar que a calcinha da amiga estava aparecendo e aí chegou uma bacia de pipoca e refrigerante. A conversa foi ladeira abaixo... Tentei conversar sobre o que eles gostariam de ter nas oficinas. “piscina”, “pula pula”, “escorrega”, “dança”, “brincadeiras”, “pipoca”... Não consegui desenvolver muito essa parte também, as crianças queriam mesmo era comer e brincar (Trechos retirados do caderno de campo da pesquisadora).

Seguindo o interesse demonstrado pelas crianças para o momento das oficinas, a pesquisa de Thays Reis deixou de ser sobre as práticas de leitura e escrita na infância e passou a ser sobre uma ação de auto-organização das crianças dentro desse espaço. Assim, a pesquisadora, que seria a proponente das atividades, passou a ser uma facilitadora na construção das atividades protagonizadas pelas crianças.

Vale salientar que as concepções que embasaram o caminho metodológico adotado na pesquisa de campo partiram da visão de Pereira (2021), que discorre sobre a importância do tema na construção da metodologia da pesquisa e destaca que, no campo dos Estudos da Infância, é importante que haja uma centralidade tanto na voz de quem pesquisa quanto na da criança, tendo o tema como um terceiro elemento central que vai influenciar na escolha da metodologia a ser desenvolvida. Para que a articulação entre pesquisador, criança e tema conduza à metodologia da pesquisa, é necessário que haja o reconhecimento de que pesquisador e crian-

ça são interlocutores ativos, bem como a presença de uma ética de pesquisa que permita uma sensibilidade e um tratamento cuidadoso e respeitoso com as experiências de vida de cada criança, com suas formas de pensar e agir. A autora considera que essa postura assumida pelo investigador em campo é capaz de fazer emergir uma metodologia de pesquisa pautada no diálogo constante entre pesquisador, criança e tema, que seja capaz de refletir as dinâmicas socioculturais presentes na realidade.

As dinâmicas estabelecidas pelas crianças da Ocupação Dandara nos momentos das oficinas, como nas brincadeiras, atividades de arte, passeios pela ocupação, conversas, cineclube etc. fazem parte do tema da pesquisa. A metodologia desenvolvida para a investigação desse universo considera uma concepção de infância que, além de entender a criança como um sujeito que tem voz e capacidade de refletir sobre si e o mundo, é um sujeito também com capacidade de agir na realidade em que está inserido. No caso das oficinas, essa concepção ganha visibilidade no fato de as crianças terem assumido o lugar de protagonistas na sugestão e na organização das atividades realizadas. Fundamentada pela visão de Pereira (2021) acerca da importância da articulação entre pesquisador, criança e tema, a investigadora fez das oficinas o caminho a ser percorrido pela metodologia adotada.

Conforme mencionado, depois da realização de alguns encontros com as crianças, Thays Reis entendeu que o espaço das oficinas se tornou um lugar organizado por elas em torno do que elas mesmas desejavam fazer, e foi a partir de suas manifestações que o formato das oficinas foi sendo desenhado. Sobre esse ponto, Tiriba e Fischer (2012) nos ajudam a refletir sobre como se dá a auto-organização no interior de movimentos sociais, que utilizam práticas coletivizadas para a produção da vida, que se dão de forma autônoma e democrática e que proporcionam o aprendizado de novas formas de relações sociais. Tais práticas têm como objetivo maior o bem do coletivo.

Fazendo um paralelo com a ação das crianças, é possível dizer que a oficina se tornou um lugar de auto-organização em torno das brincadeiras e atividades que elas tinham vontade de fazer. Nas oficinas, elas tinham um espaço para decidir de forma autônoma, coletiva e democrática as atividades que iriam fazer e, nesse processo, a pesquisadora pode observar, e também incentivar, movimentos de eleição e avaliação das brincadeiras e atividades, negociação, resolução de conflitos, reflexão sobre comportamento com o próximo, sobre a necessidade de ouvir o outro, de compartilhar e ajudar. Esses movimentos convidam para a aprendizagem de uma cultura que valoriza o conviver em coletividade, em contraponto a valores individualistas que são cultivados no sistema capitalista. Por meio da brincadeira, a criança se conecta, compreende e se solidifica no mundo. Quando possibilitamos que essa aprendizagem seja feita de forma livre, ao modo da criança e dentro de uma sociabilidade coletiva e de cooperação, incentivamos que nossas crianças fantasiem e fortaleçam a criação de um mundo onde relações possam ser mais humanas, justas e solidárias.

Explicitados os caminhos pelos quais esta investigação tem percorrido, fica a pergunta: quais são os limites entre pesquisa e militância? No decorrer do campo deste estudo, as fronteiras entre esses dois lugares nem sempre estiveram muito claras. Alguns registros em caderno de campo evidenciam esse cruzamento entre investigação e luta, como o do dia em que a pesquisadora pediu às crianças que a levassem para conhecer o espaço das Ocupações, e uma delas sinalizou que não poderia participar, pois sua mãe não a deixava circular pelo território. Para contornar a situação, Thays Reis pediu para ser levada até a casa de sua mãe para solicitar permissão para o passeio e, num tom de brincadeira, ela exclamou: “Então o primeiro lugar da Ocupação que vou conhecer é a casa de Luiza (nome fictício)!”. Essa foi a deixa para que cada criança presente naquele dia de oficina levasse Thays Reis para conhecer suas casas e falar com seus familiares.

A expectativa da investigadora para esse dia de pesquisa de campo era conhecer os lugares de brincadeiras, lugares secretos e preferidos das crianças, o que não aconteceu. Contrariando o seu desejo, as crianças a levaram para conhecer suas moradias e a apresentar às suas mães e avós. A partir da vontade das crianças, Thays Reis conheceu, portanto, o movimento social a partir de sua razão de existência, que é a conquista da moradia. Uma Ocupação só nasce a partir da luta por casa, e as crianças direcionaram a pesquisadora justamente para esse espaço.

Acreditamos que a imprecisão entre os limites da pesquisa e da militância pode ser uma das principais características de uma pesquisa-militante, em que os acontecimentos da ação em campo, a metodologia, a reflexão e a escrita se dão *na* e *para a* luta. Ainda sobre a análise dos registros do caderno de campo, destacamos outros exemplos marcantes desse fenômeno, como o envolvimento das lideranças e outros moradores da ocupação na limpeza e na organização da estrutura do espaço físico das oficinas, no preparo dos lanches, na disponibilidade de presença nos encontros para ajudar no cuidado com as crianças, entre outros acontecimentos que mostram que os contornos presentes entre pesquisa e luta foram rompidos quando o momento dos encontros com as crianças passou a integrar o movimento e influenciar e ser influenciado pelo cotidiano nas ocupações.

Pesquisa-militante: a ciência como ato político

Para Bakhtin (2010), cada um dos pensamentos que temos se constitui em ato, uma vez que o próprio viver seja compreendido como ação complexa: estamos por inteiro em nossas vidas, vivendo e agindo responsavelmente – entendendo que essa responsabilidade tem menos a ver com conscientização sobre o que se faz e mais com o fato de que respondemos por tudo aquilo que tornamos ato

em nossas vidas. Dessa forma, pesquisar é também um ato, uma ação mobilizada a partir de questões que vão sendo perseguidas e lapidadas na própria experiência de existir e de fazer pesquisa.

Como ciência e vida não são a mesma coisa, a tarefa de aproximá-las, na discussão das questões que nos são caras, cabe ao pesquisador por elas afetado, na medida em que não se conhece a vida apenas pela teoria, mas por meio do ato de viver, que abre possibilidades de construção de sentidos, estes sim, teorizáveis. Existir, por si só, é uma experiência participativa na concretude do mundo, o que significa dizer que fazer pesquisa é necessariamente se relacionar com o objeto que estudamos para, nessa relação, construir sentidos.

Do embasamento bakhtiniano e das experiências nos campos de pesquisa emerge a necessária tarefa de pensar a filosofia do ato responsável, cobrada pelas pesquisas aqui analisadas. A pesquisa-militante se anunciou, para nós, como único modo possível de realizar estudos no campo das diferentes lutas sociais que acompanhamos, na medida em que fez convergir o encontro entre a motivação das pesquisadoras para as pesquisas, a aceitação, o acolhimento e o interesse por parte dos diferentes espaços nos quais nos inserimos e a profunda necessidade de tornar o ato de pesquisa um ato de sentido no mundo.

A partir da pesquisa-militante, buscamos reafirmar um lugar ético de escolha pelo envolvimento, pelo estar junto e por inteiro naqueles movimentos, ao lado daqueles sujeitos, pensando em suas demandas e contribuindo para os processos de luta. Nesse ponto, é importante frisar que não falamos de dentro dos grupos, mas do lugar de quem vem de fora e escolhe se posicionar ao lado na trincheira de lutas que passaram a nos fazer sentido também. E por isso entendemos que, se nossas pesquisas não falam de dentro dos movimentos, elas certamente falam de dentro da luta.

Essas pesquisas se delineiam como militantes, portanto, por se tratar de pesquisas cujos campos convocam à prontidão para a luta, e também porque o produto dessa investigação se pretende ato político em si. Temas, sujeitos, metodologias e textos finais giram em torno do engajamento como signifiante, filosofia mesmo de ser, mas também como modo, um meio, ou um método, de seguir insistindo em existir. Isso por entendermos que

Não existe método neutro, nem método desligado de um conteúdo e de um rumo. Então, metodologia é o caminho que percorremos para alcançar determinado objetivo; é o jeito prático de experimentar, desde já, o futuro que sonhamos construir. É incoerência falar de fartura e não buscar meios concretos de produzir comida; falar de democracia e manter uma prática autoritária; pregar uma sociedade de “homens novos e mulheres novas” e na vida quotidiana continuar utilizando-se das pessoas (Bogo, 1998, p. 10).

Assim, vale destacar que reconhecemos em nossos objetivos de pesquisa a intenção de contribuir com a luta pela garantia dos direitos, protagonizada pelos movimentos sociais pesquisados, com os quais estabelecemos relações diretas. Dito isso, os caminhos metodológicos que encontramos para realizar as pesquisas se desenharam como parte dessa jornada, com objetivos intencionados, considerando as crianças como sujeitos e suas infâncias como experiências – não apenas como objetos de nossas pesquisas –, um percurso ético-estético e político, portanto.

Como afirma Paulo Freire (1974), pesquisar é um ato político e transformador, no qual pesquisa, ética e estética se relacionam profundamente, na medida em que o ato está ancorado em princípios éticos e em uma dimensão estética que valoriza a sensibilidade e a criatividade no processo de construção do conhecimento que, necessariamente, se realiza com o outro. A militância, nesse sentido, tem muito mais a ver com pessoas concretas do que apenas

com ideias e ideais (Boff, 1998). Não se trata, então, de pesquisas “embaladas à vácuo”, mas de uma práxis feita em contato direto com os sujeitos sociais, culturais, históricos e políticos que estão em ação, na luta. Como Paulo Freire (1974, p. 102), ao revisitar com intenção de pesquisa sua prática pedagógica, afirma,

Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentáramos métodos, técnicas e processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas.

Esse compromisso com o povo é a base também para a pesquisa participante delineada por Fals Borda (1981), que, ao pensar sobre os estudos desenvolvidos na América Latina, chama a atenção à necessidade de o fazer científico hoje estabelecer compromisso com o contexto. Para ele, a ciência não pode mais ser concebida como uma entidade superior, mas sim como uma ação implicada, constituída das especificidades do tempo, espaço e da classe em que emerge, profundamente atravessada pelas demandas que lhe são contemporâneas e pelos sujeitos com quem dialoga.

Esse compromisso, que figura como um dos principais pilares na teoria de Fals Borda (1981) e de toda a dimensão científica por ele defendida, contém uma provocação que chama a academia a se aproximar do chão dos conflitos de que trata, enfatizando a necessidade de encontrar modos autênticos de responder a questões do nosso campo, modos que, inclusive, atuem no sentido de legitimar a ciência popular ao lado da ciência hegemônica – e não como

conhecimento inferior ou submetido a ela. É, de fato, ir ao campo ouvindo o que dizem os sujeitos da pesquisa como narrativas que constituem a própria teorização científica.

Antonio Gramsci (1989) nos apresenta o conceito de intelectual orgânico, que se alinha aos pressupostos aqui discutidos quanto à pesquisa-militante ao propor que o intelectual deve estar comprometido com os processos de transformação social. Produção de conhecimento relacionada às lutas por justiça social, por melhores condições de feitura da vida coletiva. Para ele,

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (Gramsci, 1989, p. 03).

Aqui, podemos destacar dois pontos importantes que caracterizam o intelectual orgânico: 1) a historicidade, na medida em que ele é fruto de um processo histórico – no nosso caso, processo que nos legou o avançado estágio neoliberal sob o qual vivemos e produzimos conhecimento e que tornou concretas as condições de vida e de precarização da vida que denunciemos em nossas pesquisas; e 2) o aspecto mais importante que delineia a atividade desse intelectual, o papel político, a partir do qual ele se insere ativamente na prática, superando o discurso abstrato por meio da vinculação com sua classe (que aqui entendemos na relação interseccional com outros recortes que constituem as experiências da vida coletiva).

Com isso, consideramos que, de alguma maneira, nos posicionamos como intelectuais orgânicas que, diferentemente dos intelectuais tradicionais, não se distanciam dos objetos de que falam a ponto de se colocarem acima dos conflitos sociais. Do contrário, como pessoas que falam de dentro dos lugares interseccionais de

suas existências, assumimos esses lugares como nascedouro das questões que nos movem e que conferem sentido ao que nos propomos pesquisar, entendendo essa atividade intelectual também como uma forma de luta pela transformação daquilo que nos indigna. Um compromisso com a melhoria das condições de vida de quem, histórica e experiencialmente, segue marginalizado pelas estruturas do neoliberalismo. A partir da produção da ciência, buscamos, portanto, organizar, fortalecer e expressar os interesses que fazem convergir raça, classe, gênero, territórios, como agentes políticos e culturais.

Para nós, é aqui que lugar político e lugar de pesquisa se entrelaçam e se tornam unidade sob a responsabilidade do pesquisador. É quando se insere na relação de pesquisa o compromisso social com o que se produz na academia, com as novas éticas que dela emergem, com o lugar do pesquisador nas lutas sociais. A esfera da ciência transbordando e vindo para a vida. A esfera da vida forçando os limiares da ciência e tornando ponte aquilo que antes era fronteira.

Considerações finais

No contexto das pesquisas aqui discutidas, distintas aproximações metodológicas e experiências vividas nos conectam a diferentes movimentos sociais que lutam pelo direito à terra, à moradia, ao trabalho, à educação e às bibliotecas. Cada investigação, situada em tempos e espaços singulares, coloca em discussão a pesquisa não apenas como um exercício analítico, mas como um processo de envolvimento ético e político com os sujeitos e territórios estudados.

Na pesquisa de Camila Leite, a experiência de mais de uma década junto às bibliotecas comunitárias em diferentes regiões do Brasil tornou-se o ponto de partida para um exercício de memória

e reconstrução histórica. Revisitar seu acervo pessoal não se trata apenas de um gesto de resgate, mas sobretudo de um modo de narrar a luta coletiva pelo direito ao livro, à leitura e à literatura nas periferias do país, destacando o protagonismo de mulheres e crianças nesse processo.

Na pesquisa de Caroline de Queiroz, a busca por compreender a relação das crianças com a casa logo ampliou as questões que iam se colocando na dicotomia com a rua, convocando reflexões quanto às infâncias vividas no limiar da violação de direitos e da marginalização social. O encontro com o Movimento Sem Terrinha, com as Cirandas Infantis do Movimento dos Atingidos por Barragens e com o protagonismo de crianças em movimentos não organizados constituiu território fértil para observar, escutar e se envolver com as múltiplas formas de participação infantil nas lutas coletivas.

A pesquisa de Thays Reis, ao entrelaçar trajetória de vida, engajamento político e percurso acadêmico, fez emergir uma experiência de pesquisa em ato, na qual campo e luta se constituem mutuamente. No contato com as ocupações organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, sua prática de pesquisa se transformou à medida que, ao realizar oficinas com as crianças durante o trabalho de campo, percebeu um deslocamento fundamental: as crianças passaram de participantes a protagonistas, tornando-se elas próprias as proponentes das atividades de pesquisa.

Assim, em diferentes tempos e espaços, as pesquisas aqui apresentadas evidenciam a potência da investigação acadêmica quando atravessada pelo compromisso com as lutas sociais. Cada percurso, à sua maneira, revela não apenas a produção de conhecimento, mas a emergência de novas formas de participação, resistência e agência, tanto das crianças em suas experiências de compromisso e comprometimento com a realidade social, quanto das próprias pesquisadoras, na busca pelo seu lugar ético e político na ciência e na vida.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **O Pesquisador e o Seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- _____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-114.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. v. 1: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **Obras escolhidas. v. 2: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BOFF, Leonardo. Alimentar nossa mística. In: **MÍSTICA: Uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 1998. (Caderno de Formação, n. 27, MST)
- BOGO, Ademar. Como melhorar nossa mística. In: **MÍSTICA: Uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 1998. (Caderno de Formação, n. 27, MST)
- _____. Mística. In: CALDART, Roseli Salette *et. al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 475-479.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRASIL. Ministério da Cultura; Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro e Leitura: textos e história**. Brasília, DF: MinC/Ministério da Educação, 2010.
- CABRAL, Amílcar. **Unidade e Luta**. Lisboa: Seara Nova, 1978.
- CASTILHO, José. **Políticas públicas do livro e leitura no Brasil: da redemocratização ao século XXI**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Global Editora, 2004.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 21-42.

- ESCOREL, Sarah. **Vidas ao léu**: trajetórias de exclusão social. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.
- FALS BORDA, Orlando. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**: Reflexiones sobre un método de acción participativa. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1985.
- GUERRA, Adriano.; LEITE, Camila Rodrigues.; VERÇOSA, Érica (org.). **Expedição leituras**: tesouros das bibliotecas no Brasil. São Paulo: Instituto C&A, 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020.
- KROPOTKIN, Piotr. **Ajuda mútua**: um fator de evolução. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.
- MACHADO, Elisa. **Bibliotecas comunitárias e insurgência cultural**: práticas de resistência e direito à leitura. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2018.
- MORENO, Gilberto Geribola. **Tudo que a gente faz na quebrada é política**: vida associativa nas bordas da cidade. São Paulo, 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.
- PALASMAA, Juhani. **Habitar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.
- PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. “A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa”. **Educação e realidade**, v. 46, n. 1, 2021.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim. “Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, set./dez. 2009.
- QUEIROZ, Caroline Trapp de. “Infâncias em situação de rua: Invisibilização, educação e sobrevivência”. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 3, p. 1650-1664, 2024.

- _____. **Ponto cego**: Infância, luta e olhar. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2025.
- SANTARÉM, Paique Duques. **“A concepção do transporte coletivo no Brasil está conectada aos navios negreiros’ diz Paique Duques Santarém”**. Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://itdpbrasil.org/a-concepcao-do-transporte-coletivo-no-brasil-esta-conectada-aos-navios-negreiros-diz-paique-duques-santarem/>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Editora da USP, 2014.
- SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, Iná Elias de *et al.* (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 77-116.
- TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara. **Produção Associada e Autogestão**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 612-617.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.
- VIANNA, Adriana de Resende Barreto; FACUNDO NAVIA, Angela Mercedes. “Tempos e deslocamentos na busca por justiça entre ‘moradores de favelas’ e ‘refugiados’”. **Ciência e Cultura**, v. 67, p. 46-50, 2015.

6.

NO LIVRO, NA TELA E
NA VIDA: CAMINHOS
DE UMA PESQUISA
COM CRIANÇAS
EM SITUAÇÃO DE
REFÚGIO

Fernanda de Azevedo Milanez



Sobre a caminhada

Este texto apresenta cinco das dez crianças de diferentes contextos em situação de deslocamento forçado, que, na tese defendida em 2022¹, intitulada *Fôlegos: tempos de infância em refúgio*, contribuíram para a elaboração do processo metodológico que as aproximou para além do fato de serem crianças que estavam ou estiveram em situação de grave vulnerabilidade pela condição do refúgio ou deslocamento forçado. A pesquisa teve por objetivo demarcar a infância como um lugar de presença política, humanizando, ampliando, alargando o olhar para essas fisionomias invisíveis de crianças e adolescentes na condição de refugiadas e refugiados.

Em fevereiro do mesmo ano em que dei o “ponto final” na pesquisa, tropas russas invadiram localidades próximas à capital Kiev, na Ucrânia, reiniciando um conflito europeu que permanece até os dias atuais, direcionando a atenção e o interesse da mídia mundial. Além desse, seguem invisibilizados outros conflitos armados, como as mais de 100 guerras civis²,

1. A tese está disponível no site do Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” (GPICC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (<http://gpicc.com.br>), ou no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ (www.bdt.d.uerj.br).

2. O termo “guerra civil” é empregado quando os conflitos armados não são de caráter internacional, embora em muitos casos (como no Brasil e quase toda a América Latina), haja a presença marcante de Forças Armadas no combate

entre aproximadamente 60 dos 193 Estados reconhecidos pelas Nações Unidas³. Isso significa que mais de 30% do mundo enfrenta situações de conflitos armados no momento em que você lê este texto, o que corrobora a necessidade de visibilizar estes que não são manchete. Aqui, destaco, com especial relevância, a situação do massacre genocida provocado por Israel em Gaza, para a qual o mundo virou as costas, como também o faz em relação à Síria, ao Afeganistão, a Burkina Faso, à RDC, ao Sudão do Sul, entre tantos outros.

Pesquisar infâncias na perspectiva de grave vulnerabilidade provocou um conflito metodológico inicial sobre como viabilizar uma aproximação dialógica que não violentasse interlocutores que viveram tais experiências, mas que pudesse construir um olhar sensível à percepção de crianças nessas condições.

Dois caminhos que se constituíram paralelamente foram aprofundados: um pautado numa ética do cuidado, da escuta, da observação e do meu movimento com algumas crianças e outro, mais estático, considerando o diálogo com interlocutores na condição de personagens infantis em situação de refúgio, promovendo a interação pela via dos artefatos culturais, mais especificamente na literatura infantil e no cinema.

As sutis diferenças nos status de vida real ou de personagens entre as crianças da tese foram se diluindo na construção de uma escrita que entrelaçou a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa que iam e vinham a cada revisita ao campo delimitado pelas gravações de áudios, pelos livros e filmes revistos.

interno contra civis, muitos deles crianças e adolescentes.

3. Dados do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CIVI), publicados em 2024 e acessados em 31 de maio de 2025 no site <https://www.icrc.org/pt/artigo/cicv-2024-defender-humanidade-conflitos-armados>.

O início do caminho

Antes da entrada acadêmica no tema da pessoa refugiada, em especial as crianças, ao pensar no termo “refugiado”, vinha em mente multidões caminhando com seus pertences pelos desertos, visualizava também pessoas aglomeradas em campos semelhantes aos de concentração nazista ou outros tantos amontados em pequenas embarcações superlotadas.

A imagem construída era fruto espetaculoso das reproduções midiáticas, selecionadas estrategicamente para ser visto aquilo que era desejado mostrar. Tudo apresentado de forma a parecer que o visto estava sempre fora e distante de qualquer um, como num filme. Narrativas binárias que, de um lado, condenavam ou legitimavam o racismo e a xenofobia e, de outro, articulavam discursos humanitários em defesa da livre circulação.

A história (re)lembra, portanto, que esse tema não é de forma alguma recente, nem pontual, estando frequentemente nos noticiários e nas redes sociais. Já não é mais possível pensar em um ponto qualquer do planeta onde não haja fluxo migratório e, neste, sempre há crianças. Muitas.

No recorte da infância, a presente pesquisa conheceu mais de perto as nuances do refúgio, naquilo de mais abrangente que pode caber nesse termo em constante disputa política. No caminho de investigação, pretendi olhar de forma singular para a criança refugiada ou que se desloca, percebendo quase imediatamente o desafio no acesso a esse grupo social minoritário, reconhecido como tutelado e dependente, como o adultocentrismo impõe, dificultando de todas as formas uma participação atuante em seu exercício pleno de cidadania.

Neste sentido, constatei na revisão da – até então – parca literatura acadêmica sobre o tema, que as pesquisas que unem esses dois conceitos – infância e refúgio – enfrentavam os desafios da

subalternização, da infantilização e do sujeito na condição de vir-a-ser duplamente: como criança e como refugiado.

Pensar nessa dimensão vulnerável e na real (e inicial) dificuldade em estabelecer um contato direto com crianças em situação de refúgio, fez brotar uma preocupação ética com a possibilidade do encontro presencial, e de uma possível revitimização com os possíveis interlocutores que porventura fossem encontrados, uma vez que a maioria das experiências provavelmente envolveria dor, trauma e sofrimento.

Concomitantemente às leituras iniciais, fui constituindo a compreensão de que pesquisar crianças e infâncias na perspectiva da vulnerabilidade envolveria o imbricamento de estruturas interseccionais no âmbito de questões políticas, sociais, raciais, de gênero, de classe, geracionais e jurídicas, entre outras categorias que, simultaneamente, hierarquizam vidas e foram trazendo sentido às ideias debatidas na pesquisa. As múltiplas formas de subordinação e opressão a que são submetidos determinados grupos sociais, no âmbito da pesquisa conceituados como “certas vidas”, demarcam as desigualdades que foram definindo quais vidas e corpos são mais ou menos precários, quais os mais ou menos aptos a viver.

Esses primeiros passos impuseram alguns desafios: foi preciso criar modos outros de perceber, modos de registrar, modos de analisar e de sistematizar o conhecimento que estava sendo produzido, uma vez que a interação concreta, direta e proativa com esses interlocutores não estava assegurada em primeiro plano (embora não estivesse descartada), dado o pressuposto da dificuldade de estar com crianças em situação de refúgio e o cuidado, como já dito em linhas anteriores.

Experimentei um primeiro deslocamento no sentido de sair do lugar de quem interpelava as crianças para ocupar o lugar de quem poderia aprender com elas, na observação. Assim, foi se iniciando também a construção paulatina de uma ética do cuidado, da escuta

e da observação, resultando em garantir certa distância, subentendida também como cuidado com a (possível) dor do outro.

O caminho do meio

Na mesma medida em que o tema do refúgio foi sendo apresentado a mim midiaticamente por meio de matérias jornalísticas recheadas de imagens fotográficas, outros artefatos culturais ilustravam o cenário do refúgio contemporâneo. Contribuindo com a elaboração do conceito de “refúgio” que esta pesquisa pedia, imagens que estetizavam as primeiras ideias foram se emoldurando por meio dos diversos artefatos, mais especificamente na fotografia, no cinema, nas artes plásticas e na literatura infantil, o que aguçou o interesse em relação a essas fisionomias criadas sobre os pequenos refugiados.

Nesse sentido, destaco que a arte operou de forma profunda e decisiva na tese como um todo, pois foi por meio da estesia provocada por aquelas linguagens que a pesquisa avançou no diálogo entre ela (a arte) e a ciência. Em especial a literatura infantil, sendo reconhecida também como potente ferramenta política de transformação, de democratização da informação temática, de interação intergeracional e de impulso à ação. Como fonte de inspiração, uma boa história pode ser capaz de acessar e influenciar outros nichos sociais para além das infâncias a quem se dirige.

Paralelamente a este estudo, nascia no Grupo de Pesquisa ao qual me vinculo – o Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” (GPICC)⁴ – um projeto coletivo que foi construindo uma nova abordagem para falar das e sobre as crianças. Motivados/as pela possibilidade de encontros furtivos com elas, nos propusemos a experimentar uma narrativa outra, desta vez

4. O Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” (GPICC), coordenado pela Profa. Dra. Rita Ribes, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), elaborou o projeto de pesquisa “Fisionomias da Infância: experiências, alteridades e deslocamentos”, desenvolvido entre os anos de 2018-2020.

por meio da produção de crônicas autorais⁵, textos aqui tratados como teoria social, que pudessem colaborar com a construção de novos conceitos e teorias acerca da visada sobre infâncias que de alguma forma nos afetasse.

Esse formato inaugurava uma mudança metodológica no percurso do diálogo com a criança: em pesquisas anteriores, todo o processo partia de uma postura mais propositiva, ou seja, o grupo instaurava e conduzia as pesquisas com as crianças, delimitando o campo e desenhando as estratégias metodológicas; já na direção atual, adotava-se uma abordagem mais passiva.

A partir de então, houve um proposital deslocamento do lugar daquele que as interpelava, na direção de se deixar afetar por elas, observar e, em seguida, narrar sobre alguma situação que capturasse nosso olhar.

Dessa forma, a produção de crônicas revelava aquilo que o campo de visada percebia e assim se constituía como possibilidade de registro e análise desses instantes, convocando a uma escrita intencionalmente humanizada, política e sensível ao tema da infância e do refúgio, particularmente quando a preservação da privacidade, da dignidade e do respeito a um assunto que provocasse dor pressupunha o princípio ético de cuidado.

Para a delicadeza que esse tema exigia, a distância foi tranquilizadora do ponto de vista do cuidado, embora desafiadora, quando eu pensava em como e quando se daria a participação “real” de crianças na pesquisa. Ao todo, foram escritas quatro crônicas: 50% menos (sobre uma criança e sua avó num restaurante argentino que cobrava menos para que os refugiados comessem o alimento que sobrava, após o horário de almoço dos “clientes”); “Para onde derrama?” (sobre alguém que nunca tinha visto o mar e suas primeiras impressões); “O mar e o tempo” (sobre infância, morte e

5. As crônicas escritas na tese fazem parte do livro *Infância Crônica*, lançado em 2019 pela Nau Editora, que pode ser acessado em formato digital.

funeral em outro território) e “De onde ele vem?” (sobre as muitas infâncias que antecederam uma determinada criança).

Em meio à feitura das crônicas, dois outros caminhos se configuraram como possibilidades metodológicas, além da produção em curso: a observação de personagens infantis de livros e filmes em experiências de refúgio e deslocamento forçado e a observação de crianças reais também nessas condições, o que será detalhado mais adiante. Foram visadas de campo bastante distintas, com acentuadas diferenças de posicionamento, entretanto de fundamental importância para a percepção futura de que os interlocutores ficcionais e reais poderiam ter afinidades concretas no âmbito da pesquisa.

Para a observação das crianças nos artefatos culturais, busquei na etnografia o auxílio para o trabalho de campo, por permitir o desenho do passo a passo, sem regras preestabelecidas a serem seguidas, mas com o bom senso apurado, bem como as percepções do campo, no contexto da pesquisa. Para além das descrições, os rastros e as pistas que se colocaram foram conjugando o acervo. Nessa andança, delimitei os instrumentos de análise e reconheci aqueles que seriam os interlocutores, ainda que os ficcionais não estivessem sendo ainda considerados integralmente com esse status.

A maior parte da bagagem de artefatos foi composta por 31 filmes, dos quais 16 deles foram assistidos mais de uma vez e 35 livros de literatura infantil traduzidos para a língua portuguesa, dos quais, 21 foram igualmente lidos mais de uma vez, na medida em que percebia a necessidade de revisitar o campo e aqueles que iam se constituindo como personagens-interlocutores.

O cinema contou sobre os muitos genocídios, narrando fugas e deslocamentos históricos. Dentre os artefatos culturais, essa linguagem artística teve destaque por organizar uma trajetória que se iniciou com a busca por filmografias que tocassem o tema do

refúgio em geral, seguindo para filmes que narrassem sobre refúgio e infância e, na sequência, conduzindo a uma busca por obras cujas produções contassem majoritariamente com a participação efetiva de refugiados, fosse na produção, na direção ou na atuação.

No campo da literatura infantil, o gênero muitas vezes carrega concepções de infâncias universalistas ainda muito atreladas à formação e à educação desse público, em uma ideia desse sujeito que ainda não é, mas sim um vir-a-ser. Ou uma concepção de literatura didatizada ou mesmo aquela em que é preciso florescer uma situação, para não correr o risco de a criança leitora sofrer ao entrar em contato com situações dramáticas e violentas vividas por outras crianças.

Em algumas obras, foi possível observar o caráter literário e o didático disputando espaço nas narrativas sobre crianças refugiadas, como se fosse necessário ensinar às crianças sobre refúgio, o que pode ter relevância como tema, mas não necessariamente no âmbito da literatura infantil, que poderia se fixar no campo do sensível, provocando estesias sobre o tema, como foi possível sentir na maioria das obras analisadas.

A pesquisa pedia definições metodológicas e conceituais, uma vez que o que foi acessado no campo se constituiu quase em sua totalidade não por experiências reais de crianças refugiadas, mas por representações textuais (crônicas) e representações imagéticas (filmes e livros) sobre essas pessoas em situação de refúgio ou deslocamentos. Afinal, seriam estas personagens consideradas interlocutoras legítimas?

A essas estratégias metodológicas, somou-se o contato com crianças refugiadas que puderam se enunciar a mim de alguma forma. As primeiras crianças encontradas presencialmente participavam de um evento com e sobre refugiados, no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, em 2017, chamado Feira Chega Junto. Criado em 2015 com o objetivo de promover a integração das

pessoas em situação de refúgio, o evento oferecia espaço de encontros gastronômicos e de troca etnocultural entre pessoas em situação de refúgio e pessoas não refugiadas que pudessem se conhecer. A culinária de países como Síria, Palestina, Nigéria, Angola, Congo, Haiti, Venezuela, Colômbia, entre outros, atuavam como intersecção.

A presença na Feira Chega Junto, atualmente em Botafogo, no Rio de Janeiro, foi no período empreendido por 11 (onze) sábados mensais nos anos de 2017 e 2018, e no primeiro semestre de 2019. Este projeto de feira foi itinerante durante um período – no ano de 2017 (e em eventos esporádicos) – e foi possível acompanhá-lo em três locais, a saber: no Parque das Ruínas em Santa Tereza, no pátio do câmpus da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Urca, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), na Gávea, e depois, de forma permanente, na área externa da Igreja Christ Church, no bairro Botafogo, todos na Zona Sul do município carioca.

Durante uma das tardes de sábado, estive na Feira com minha filha de 10 anos à época. Assistimos apresentações musicais, contação de história, e degustamos uma gastronomia diversificada. Olhando em volta o tempo todo, chamou a atenção, entre as muitas crianças que lá estavam, especialmente um grupo de meninas que usava vestidos com tecidos de estampas bem coloridas e penteados com tranças super elaboradas.

Em pouco tempo, identifiquei pistas sobre quais crianças seriam reconhecidas como refugiadas. A visão estava ainda embaçada, e o olhar apenas começando a se educar para uma percepção em que coubesse outros rastros que não os estereotipados, as fisionomias eugenistas que meu racismo fazia revelar. No final das contas, descobri que quase todas as crianças que ali estavam eram refugiadas e não apenas aquelas dos vestidos coloridos. Aquele fora um evento promovido exatamente para que elas se encontrassem.

Foi nesse espaço e por meio da comida que surgiu esse campo concreto da pesquisa e a experiência daquilo que foi sendo nomeado como etnografia do gosto. As percepções, as impressões e as observações no âmbito deste recorte teriam como instrumento principal o prato de comida me conectando aos interlocutores.

Nesse momento, instaurou-se uma sensação de tranquilidade em relação aos interlocutores, uma vez que, ao identificar um campo em que encontraria presencialmente com crianças refugiadas, a pesquisa estaria, enfim, “válida”. Esse pensamento paradoxal colocaria em xeque toda a produção referente às imagens e cenas de personagens ficcionais já analisadas? A presente indagação demonstrava o quanto o conflito inicial ainda se fazia presente.

As pedras no caminho

A dúvida afirmada acima reforçou a crise: embora já houvesse uma considerável produção escrita e uma defesa sobre a ética do cuidado, o fato de não haver acesso direto a “crianças reais” fazia pairar dúvidas sobre a legitimidade do trabalho com personagens ficcionais. A percepção no momento, sobre a forma terceirizada de acessar interlocutores parecia fragilizar ou até invalidar o estudo, uma vez que até as idas à Feira Chega Junto não havia contato com crianças “reais” em situação de refúgio e sim com as imagens, as obras de arte e as personagens narradas por outros, o que provocou uma estagnação metodológica. Seriam as personagens interlocutores válidos?

Além dessa questão, outro desafio se colocou em determinado momento da pesquisa: ainda que eu experimentasse considerar as personagens ficcionais, com as leituras, os debates no grupo de pesquisa e, especialmente, nos encontros de orientação, fui me dando conta de o quanto minha colonialidade poderia estar impregnada na análise dos artefatos, muitos deles produzidos por

alguém que falava do e sobre o outro para que, em seguida, eu falasse daquelas crianças apresentadas por eles.

As incertezas sobre os interlocutores e o reconhecimento da minha visão colonialista precisaram ser desconstruídas para que a pesquisa nascesse genuinamente. De forma dolorosa, um desvio foi se configurando no caminho, como uma importante alternativa, na medida em que os estudos pós-coloniais se aprofundaram no grupo, até que fosse possível percorrer com segurança uma rota em que as narrativas e roteiros fossem produzidos não pela mídia, pelos artistas, escritores cineastas, governantes ou representantes de organizações de proteção sobre as pessoas em situação de refúgio, mas que fossem produções genuinamente autorais, em que as pessoas em situação de deslocamentos forçados fossem enunciadas por elas mesmas, no cinema, nas artes plásticas, na fotografia, na literatura, o que trouxe a necessidade de um novo filtro no acervo antes selecionado.

No cinema, a interlocução começou por *A Lista de Schindler*⁶ (1993), *Bem-vindo a Sarajevo*⁷ (1996) e *Hotel Ruanda*⁸ (2004), por serem filmes de ampla divulgação, de fácil acesso e por narrarem sobre alguns dos extermínios e massacres da história envolvendo deslocamentos forçados. Depois, a seleção foi pela escolha de filmes cujas produções envolvessem personagens refugiados ou migrantes, como em *Samba* (2014), um romance francês, e *A boa mentira* (2014), produção americana que tangencia a história dos meninos do Sudão e que foca nas organizações responsáveis por

6. Produção e direção de Steven Spielberg. Trata do holocausto de judeus na Europa.

7. Produção de 1996, retrata a guerra civil pelo movimento de independência da Bósnia, deflagrada pela intolerância entre os grupos étnicos croatas, sérvios e bósnios.

8. Foi produzido em 2004 com direção de Terry George. Genocídio em Ruanda, África, entre as etnias hutus e tutsi, que durou cem dias e dizimou aproximadamente 800 mil pessoas, sendo a maioria da etnia tutsi.

resgatar grupos de sudaneses dos campos de refugiados. Um clássico típico do cinema hollywoodiano que produz e apresenta cenas do cotidiano dos jovens sudaneses em África e posteriormente em solo americano, demarcando as diferenças culturais, expondo-os em situações cotidianas do mundo urbano, do qual nunca fizeram parte. Por fim, o romance destaca a transformação “humanizada” da assistente social que os acompanha e que, não por acaso, se sobressai a eles no cartaz de divulgação do filme.

Trazer para o presente texto parte da filmografia colonialista provocou a reflexão sobre quem narra. Especificamente porque aquelas produções foram assistidas anteriormente aos documentários *Refugee*⁹ (2016) e *Human Flow*¹⁰ (2017), em que a intenção destas produções foi criar aproximações entre as pessoas em situação de refúgio e os espectadores, com a força do realismo e da denúncia que é constitutiva de um documentário.

Aqui, há um destaque, uma ruptura que me instigou a procurar por um outro tipo de cinema e ficar muito mais atenta às produções. É nítida a força de difusão que uma obra ficcional carrega em relação à distribuição de um documentário e suas intenções quase contraditórias. Faz-nos perceber a amplitude daquilo que Benjamin já visualizava como o risco da reprodutibilidade técnica. Não só em relação à velocidade de alcance de um e de outro, mas sobretudo na técnica de seleção e montagem que lhes é conferida.

Foi desafiador reorganizar o caminho percorrido, pois, nos desvios, a pesquisa ia e voltava muitas vezes fazendo revelar uma constante incompletude, pois, durante muito tempo, boa parte do que foi produzido não parecia ter liga entre si. Seguiu-se

9. Nesse documentário, cinco fotógrafos viajam pelo mundo para registrar as dificuldades enfrentadas pelos refugiados e registram seus sonhos.

10. O artista e ativista político chinês Ai Weiwei visitou, durante um ano, 40 campos de refugiados em 23 países para que as tarefas rotineiras daquelas pessoas fossem reveladas: “dar voz aos que não tem como falar”, como o autor diz.

como em um labirinto desconexo com muitas saídas que voltavam ao mesmo lugar, ou pior ainda, davam em lugar algum.

De fato, uma tese que pretendeu analisar os deslocamentos infantis talvez não pudesse ser produzida sem viver os seus próprios deslocamentos. É o pensamento que Pereira¹¹ (2021) constrói sobre esse percurso, no texto “A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa”, chamando a atenção para a necessária expansão da relação “eu-tu”, construída entre pesquisador e pesquisado, ampliando-a, com a inclusão do “ele”, colocando o tema caminhando junto com o fazer da pesquisa, ao longo de cada etapa do processo.

Caminhando juntos

Com a nigeriana Thekyat¹², de 7 anos, estabeleci o primeiro contato presencial da pesquisa. Foram quatro encontros na Feira Chega Junto e um virtual pela rede social Facebook. Desde a primeira vez que a vi, a menina chamou a atenção por sempre usar roupas muito coloridas, andar rapidamente de um lado para o outro, falar com todo mundo, parecendo pronta para uma boa conversa. Após sua aceitação em participar da pesquisa, a conversa versou sobre a viagem da Nigéria para cá, as brincadeiras que mais gostava e a escola onde estudava. Quando ela começou a esboçar desinteresse, fui fechando o pequeno bloquinho e, nesse momento, percebi como a menina olhava fixamente para a minha mão. Achei que fosse a caneta, e quando eu já estava de pé, a menina fez um movi-

11. Texto na íntegra na revista *Educação e Realidade*: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QTsShKwbrV9bSpyscShctnP/?lang=pt#>.

12. Assim como na tese, peço licença por apresentar o nome desta e das demais crianças com uma fonte própria, não convencional, com um relevo marcante, distinto do que a normativa acadêmica indica, optando por uma metáfora estética que reivindica a maximização, a visibilidade, o valor e o direito à vida de cada uma dessas crianças.

mento com a cabeça em direção ao bloquinho de anotações, num gesto como se fosse comê-lo, e fez: NHOC... Fazendo-me ver que daria uma mordida no bloco. Repetiu mais algumas vezes e, finalmente, ela disse: “Eu adora chocolate!”.

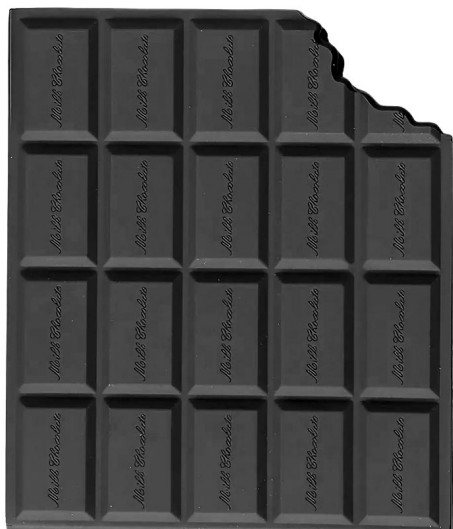


Figura 1 – Bloco de anotação em formato de chocolate.
Imagem de acervo pessoal.

Percebi neste instante que o bloco de anotações realmente tinha um formato de barra de chocolate, e era para ele que a menina olhava o tempo todo. Oferecido a ela, que brincando, deu outra falsa mordida. Demos uma risada encerrando a conversa, e isso me permitiu inaugurar outra reflexão sobre o lugar do “bloco barra de chocolate” como intermediador final da conversa, sendo um fio para o deslocamento de uma ideia preconcebida pelo fato de estarmos na feira gastronômica, de que os assuntos sobre comidas deveriam circunscrever os pratos típicos e ingredientes daqueles países – no caso dela, a Nigéria.

Thekya conduziu uma mudança de rota, que veio do gesto e não da palavra. Embora parecesse natural para a pesquisa relacionar memória e comida com alguma lembrança familiar, como a saudade da comida da vó que permaneceu na Nigéria ou do local de onde ela vem, o “NHOC” ao chocolate pode reivindicar o lugar de qualquer alimento do cotidiano como um gatilho de memória, expressão de cultura e reconstrução identitária. Essa situação desencadeou a conversa final sobre as comidas daqui e de lá, ao que Thekya logo respondeu: odeio porco, chuchu, granola e açaí, mas gosto muito de arroz Jollof, banana-da-terra, amalá (um tipo de pirão), feijão-fradinho, peixe e... chocolate!

Essa reflexão tratou da comida como memória e dos possíveis afetamentos que tal relação permite, em uma ideia de dupla entrada: O alimento nutricional e o alimento emocional, social e cultural que a memória permite acionar se amalgamam ao indivíduo como alguns dos principais marcadores que acompanham todos os sujeitos, uma vez que atuam na construção identitária. Apesar disso, as diásporas nos mostram que as práticas culturais – neste caso, as alimentares –, como Thekya nos permitiu ver, reforçam identidades, mas estão em constante (re)construção.

Sim, o chocolate e a banana-da-terra compõem o cardápio da menina nigeriana, reafirmando o que Stuart Hall (2006) nomeia como uma identidade que se torna uma “celebração móvel”, que se transforma continuamente interpelada pelos sistemas culturais que nos rodeiam. Na migração forçada e no refúgio, esse movimento envolve uma disputa interna entre a identidade que não se quer perder do passado e a nova identidade que se impõe. Ainda que essa experiência esteja em permanente descontinuidade e deslocamento para qualquer pessoa, em trânsito ou não, a pós-modernidade vem mostrando uma descentralização identitária, e por esta razão mais capaz de articular e criar novas identidades.

Os pratos da Feira Chega Junto foram compreendidos como elementos de resistência, pois ainda que os processos de globalização facilitem o trânsito comercial de alimentos, que as iniciativas transculturais e a antropologia recíproca de Eco (2020) possibilitem que culturas se intercambiem, a força daquilo que se entende como comida típica será sempre demarcada pela sua relação territorial. Ou seja, pode-se comer feijoada no Japão, mas esse prato estará sempre demarcando a história e a cultura brasileira.

Em seguida veio Geedhi, que foi apresentado à pesquisa no dia que o livro *Os Meninos de Kakuma*, onde mora, estava sendo apresentado ao mundo. Sua história e de seus amigos apresentados no evento de lançamento pela Editora Pulo do Gato despertou em mim o interesse sobre os campos de refugiados. As páginas ilustraram o universo sobre a situação das moradias nesses espaços pseudoprovisórios, localizados majoritariamente no continente africano e na região médio-oriental.

Com o pensamento na tríade *casa – lugar – infância* no recorte da criança refugiada, construiu-se com o menino Geedhi a ideia de “deslugar”, imaginando o campo de Kakuma como um ambiente provisório, como deveria ser para a pessoa refugiada que é acolhida nesses locais distantes quando os conflitos e as guerras se iniciam. Imagina-se, como dito no livro, que as pessoas que lá estão pensem: “*Aqui não é o lugar onde quero ficar, mas é o único em que posso ficar agora*”.

Embora tenha feito a opção por não usar estatísticas e quantitativos na pesquisa, negando os termos generalizantes para falar de pessoas, senti a necessidade de trazer um pouco da realidade “habitacional” de muitas crianças (e adultos) nos campos de refugiados provisórios. Um dos campos acaba de completar setenta anos de existência e chama-se Beach Camp. Localizado na Faixa de Gaza, acolhe gerações de palestinos e, ao longo desse tempo, passou de vinte para mais de oitenta mil pessoas. Há oito campos na Faixa de Gaza, e esse é o terceiro maior.

No Quênia, são 600 mil pessoas, sendo 200 mil nos campos de Kakuma, e Daddab, o maior do planeta, com 350 mil habitantes. Ambos são vizinhos de países com graves conflitos armados, como Somália e Sudão do Sul, que se estendem por mais de 25 anos. Os governos dos países se mobilizam para fechar os campos justificando motivos econômicos, sociais e de segurança. A comunidade internacional reage brandamente com preocupação em relação às pessoas que podem ficar desalojadas, mas nada que altere de fato a situação.

A organização humanitária internacional Médicos sem Fronteiras (MSF) realizou uma pesquisa¹³ entre os refugiados e afirmou que, em cada 10 pessoas, oito não querem voltar para a Somália, por temerem por suas vidas. Na Grécia, na ilha de Lesbos, próximo à fronteira da Turquia, o campo de Moria sofreu com um incêndio, sendo sempre alvo de notícias alarmantes, pois foi projetado para mil pessoas e abriga mais de sete mil, deixando a Europa em alerta. Ainda assim, parece preferível estar nesses lugares.

A jornalista e documentarista Anne Poirer¹⁴ vai a territórios não para cobrir os conflitos armados, como fazem vários outros jornalistas, mas apenas após o fim da guerra ou do conflito armado e, dessa forma, acompanhou a instalação de muitos campos de refugiados no mundo. Em 2019, assisti a uma entrevista da jornalista em um evento em comemoração à Semana do Refugiado no Rio de Janeiro, produzido pela Aliança Francesa, chamado *Débats d'Idées*, no qual seu documentário fora exibido, seguido por uma roda de conversa recheada com seus relatos de visitas a muitos campos e vilarejos em pós-guerra. Sua impressão é a de que os campos – muitos deles maiores do que muitas cidades ou países –

13. Matéria publicada no site da organização na íntegra em: <https://www.msf.org.br/noticias/dadaab-kenia-retorno-dos-refugiados-somalia-nas-atuais-condicoes-e-desumano/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

14. Trailer do documentário *Bienvenue au Réfugistan*.

são quase tão violentos quanto os locais de onde fugiram, com a diferença de que em muitos destes campos não seja possível haver livre circulação.

Já na Síria, de acordo com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, o campo Al-Hol está repleto de crianças de todos os continentes, mas principalmente sírias – muitas desacompanhadas, em torno de 3 mil, com traumas severos. O campo é conhecido como “o campo dos miniadultos”.

Como último comentário sobre os campos de refugiados, a pesquisa apresenta Kanibo, um campo no Iraque, fronteira entre Irã e Turquia, no Curdistão, onde foi produzido o filme *Tartarugas podem voar*¹⁵ (Iran/Iraque, 2004). Em diálogo com textos das doutorandas Santos e Santos (2011), apresento algumas observações sobre essa filmografia, especialmente por ter sido pensada para incluir o cotidiano de crianças refugiadas na trama. A narrativa apresenta um grupo de meninos cuja atividade principal e de subsistência é localizar e desarmar minas terrestres norte-americanas ou italianas que não tenham sido detonadas e vendê-las no mercado aos próprios americanos. É a sobrevivência que vem dos destroços da guerra para a imensa comunidade curda, desterritorializada e espalhada por pelo menos quatro países – Irã, Iraque, Turquia e Síria –, na esperança de se constituir um país independente. Ali se configura a condição do não lugar em dose dupla: são crianças sem moradia e sem Estado. Os meninos dormem em tendas e circulam por vários espaços bélicos, onde recolhem destroços de guerra e se reúnem com frequência.

O menino Satélite, protagonista do filme *Tartarugas podem voar*, lidera o grupo de muitas crianças, além de coordenar a tarefa de recolher minas, instala antenas parabólicas no vilarejo onde vive. Todos os habitantes encontram-se apreensivos com as notícias sobre a iminente invasão americana, mas não compreendem os noticiários, pois ninguém entende o idioma. Apenas Satélite, que

15. Filme produzido pelo diretor curdo-iraniano Bahman Ghobadi, em 2004.

nomeia poucas palavras na língua inglesa, representa o que seria o suficiente para traduzir ao líder local o noticiário, e é por essa razão que ocupa um lugar de destaque, inclusive entre adultos.

Sua participação nas decisões, na autonomia e no protagonismo apontam aspectos da infância pouco observados e faz entender essa obra não apenas como um filme de guerra, mas sobretudo um filme sobre experiências de infância em luta pela sobrevivência. Apresenta uma fotografia situada num ambiente montanhoso, o que explica a dificuldade com que o sinal chega nas casas. A produção se fez majoritariamente em tomadas externas, no quintal das casas, na feira, nos trajetos em caminhões, nas minas e nos locais onde o grupo de meninos se encontra, apresentando, dessa forma, majoritariamente, os aspectos da vida pública.

A beleza/dureza da obra, que parece ser uma marca do diretor¹⁶, está naquilo que o noticiário (real) sobre o tema em geral não mostra: o cotidiano de crianças refugiadas. Nesse filme, um destaque especial é a participação do elenco de crianças formado por não atores, mas crianças e adolescentes de fato refugiados.

Satélite é o narrador da história daquela guerra, trazendo o seu ponto de vista, ponto de vista de certa infância. A experiência de infância vivida por ele desloca nosso olhar adultocêntrico para as possibilidades de agência envolvendo tomadas de decisão, domínio de informações e protagonismo que não caberiam na perspectiva de uma infância romântica universalizante.

Eloísa mudou-se com o pai para um lugar tão diferente, que todos os seres vivos lhe pareciam muito assustadores. Uma forma de estranhamento vivido pela menina, personagem central do livro *Eloísa e os bichos*, do colombiano que migrou para o México Jairo Buitrago¹⁷ (2013). Ela mostra o seu ponto de vista em relação

16. Outro drama produzido por esse diretor e lançado no Brasil é *Tempos de embebedar cavalos*.

17. “Aproximadamente 7,2 milhões de pessoas foram obrigadas a migrar por

ao outro, ao narrar como se sentiu quando precisou mudar com o pai para uma nova cidade, deixando para trás todos os outros membros da família. Ela diz:

Eu não sou daqui... Chegamos numa tarde quando eu era bem pequena e me sentia um bicho estranho... Algumas vezes nos perdíamos pela cidade... Foi assim que passamos a conhecê-la... Pouco a pouco fomos nos sentindo em casa, mas nunca nos esquecemos do que deixamos pra trás.

Todos à sua volta eram tão diferentes que, aos seus olhos, se apresentava um ambiente repleto de gigantescas pessoas-inseto, aqui postos como uma metáfora à ameaça, na representação do outro, esse estranho desconhecido. A alteridade trazida pela personagem no texto escrito é percebida também no texto não verbal, criando uma relação dialógica entre essas linguagens e o leitor.

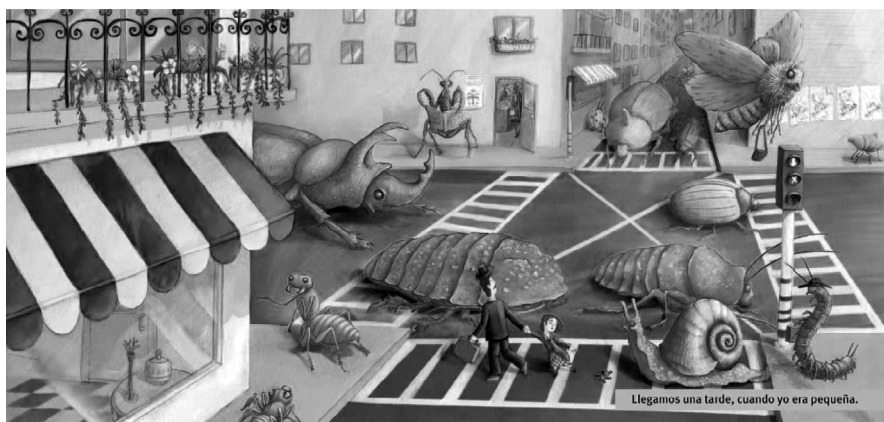


Figura 2 – Livro infantil *Eloísa e os bichos*, de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng, Editora Pulo do Gato.

causa do conflito armado que se desenrola na Colômbia há mais de 40 anos”, trecho de apresentação da vida da colombiana Maria, entrevistada por Malala, no livro *Longe de casa* (2019, p. 121).

Com o passar da narrativa, a menina Eloísa começa a dar sinais de sua transformação, comentando que aquilo que a assustava começava a ser incorporado com naturalidade à sua rotina, nas ruas, na escola, ao seu olhar pela janela. É no virar de cada página que, nessa obra, o autor e o ilustrador Rafael Yockteng, peruano que migrou ainda criança para a Colômbia, oferecem um olhar sensível sobre esse lugar da criança que chega, imersa nos problemas enfrentados com o deslocamento, na saudade de tudo o que ficou para trás e no desafio das diferenças socioculturais.

Página a página, aos olhos da menina Eloísa, os seres estranhos vão alteritariamente metamorfoseando-se à forma humana como ela, acompanhando seu movimento de se acostumar com a nova vida. Eloísa vai transpondo as bordas, oferecendo aos leitores pistas de que não se percebe com um rótulo definitivo de imigrante ou pessoa refugiada, mas que observa diferenças que vão se transformando numa compreensão mútua sobre tolerâncias e empatias entre culturas diversas.

Essa narrativa oferece a possibilidade de perceber um outro lugar para a pessoa que se desloca ou que já chegou a algum lugar, acompanhando sua forma de ver o mundo à sua volta, como nos dizia Eco (2020), em constante transformação, levando-nos, como leitores, a uma percepção de nós mesmos como os estranhos, os monstruosos, assim retratados na obra literária pelos olhos da menina Eloísa.

Um relampejo sobre uma provisoriidade mútua, em um contexto no qual emergem possibilidades de visadas menos embaçadas, cada um a seu tempo, exercitando o pronome “nós” político, o pronome “nós” ampliado, o pronome “nós” que faz caber todos os que chegam, transpassando lados. Uma oposição ao carimbo com o qual o senso comum, a mídia e a(s) soberania(s) territorial(is) carimbam pessoas em situação de refúgio como eternos estranhos, hostis e refugiados.

Sama, o bebê sírio, também protagoniza uma saga de sobrevivência, fazendo-nos ver a potência que a passagem da infância pode provocar logo de início em seu núcleo familiar, podendo avançar e se estender como impulso de mudança para toda a sociedade e o mundo. Nesse caso, frente ao cenário de destruição que a batalha em Aleppo promoveu, a cidade foi, durante cinco anos (desde 2015, ano de nascimento da protagonista), filmada pela mãe-cineasta Waad al-Kateab¹⁸, e o resultado foi o documentário *Para Sama*, obra premiada e indicada ao Oscar em 2020.

A obra traz um testemunho que convoca sentimentos antagônicos e, ao mesmo tempo, confluentes, produzindo um intenso deságue no limiar entre dureza e delicadeza, entre o mundo privado e o público, entre a vida colada à morte.

No primeiro minuto do trailer do filme, ouvimos a mãe dizer: “Sama, fiz este filme pra você! Quero que compreendas aquilo que estávamos a lutar”. A frase termina e alguém entra correndo no hospital improvisado e construído pelo pai, com uma criança ferida no colo. Permanecer na cidade foi uma decisão política da recém-composta família, como forma de dar a ver ao mundo o que acontecia em Aleppo, apresentando uma narrativa dialógica com a filha protagonista e espectadora, uma vez que tanto a menina quanto o mundo precisavam saber daquilo. Mas as filmagens começaram tempos antes, quando Sama ainda não havia nascido e a jornalista registrava os protestos populares contra o ditador sírio.

Em uma das cenas mais marcantes, o som e as imagens captados por sua pequena filmadora de mão mostram cenários de ruínas, ao mesmo tempo em que crianças brincam em um ônibus explodido por uma bomba de fragmentação, como explicou uma das crianças que o pintava. Nesse filme, muitas crianças como Sama conduziram as decisões e caminhadas de suas famílias exatamente pela condição emergente de infância que as atravessa.

18. O filme pode ser assistido na plataforma Prime Video: <https://www.primevideo.com/-/pt/detail/For-Sama/0S3RD26WETVBO4NRLCLG5D7ZC1>.

Chegamos lá!

Com linguagens potentes, por meio do livro, da tela, do filme e da vida, reuni aqui cinco fisionomias de cenários distintos, fictícios e reais, analisando o caminho metodológico percorrido na tese. Entre idas e vindas, foi possível me aproximar das personagens que se materializaram como interlocutores e sujeitos da pesquisa, aproveitando o que pudesse ser percebido como rastro ou vestígio de suas infâncias nas cenas selecionadas.

A Feira Chega Junto também fez ver aquela gastronomia como posicionamento e atuação política do ponto de vista da visibilidade, mas sobretudo por trazer questões positivas sobre os países africanos e médio-orientais. As riquezas sociais destes dois continentes geralmente são negligenciadas pela mídia, de modo em geral, como parte de um projeto colonialista de inferiorizar a população ou torná-la ameaçadora para o resto do mundo. É mais estratégico compartilhar os bombardeios, a fome, a miséria, a guerra, as epidemias e o terrorismo do que a gastronomia, a moda, as paisagens e a arquitetura, os exemplos de tecnologias ou o potencial agrícola, por exemplo.

De modo mais concreto, o texto procurou asseverar o compromisso de dar a ver o que dizem as crianças por elas mesmas sobre o refúgio, com o objetivo de desmistificar fisionomias de infâncias em deslocamentos forçados, analisando, neste recorte metodológico, possíveis formas de fazer migrar a estetização midiática, que vem atuando muitas vezes como veículo de conservação de uma política hegemônica, na direção de uma politização artística em condição de deslocar o foco, mudar paradigmas e criar diferentes perspectivas em torno e a favor da agência de crianças refugiadas.

REFERÊNCIAS

- BORDAS, Marie Ange. **Dois meninos de Kakuma**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2018.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Trad. Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- BUITRAGO, Jairo; YOCKTENG, Rafael. **Eloísa e os bichos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.
- ECO, Umberto. Experiências de antropologia recíproca. In: **Migração e intolerância**. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 79-94.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PEREIRA, Rita M. Ribes. “A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e106860, 2021.
- QUEIROZ, Caroline Trapp de; MILANEZ, Fernanda de Azevedo; VIEGAS, Juliana Botelho. A observação e a escrita como lugares de negociação da participação das crianças na pesquisa. **6º GRUPECI – Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, Belém-Pará, 2018.
- SANTOS, Elisangela da Silva e SANTOS, Patrícia da Silva. “Contingências do presente: o cotidiano infantil em território minado”. **Baleia na Rede**, v. 1, n. 8, Ano VIII, 2011.
- SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- YOUSAFZAI, Malala; WELCH, Liz. **Longe de casa**: minha jornada e histórias de refugiadas pelo mundo. São Paulo: Seguinte, 2019.

7.

MEMÓRIAS DE
INFÂNCIA NARRADAS
POR CRIANÇAS:
UMA METODOLOGIA
CONSTRUÍDA EM
CAIXINHAS

Cecília de Miranda Schubsky



Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar o processo de construção metodológica da pesquisa sobre memórias de infância narradas por crianças. Essas foram contadas com as caixas de memórias, objetos narrativos produzidos por dois grupos de crianças de duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, entre os anos de 2016 e 2017, em uma escola particular da Zona Norte do Rio de Janeiro, onde atuo como professora há 18 anos. Este trabalho foi apresentado na tese intitulada *Relicários de quinquilharias: as caixas de memórias e narrativas de crianças* (2018).

O exercício metodológico consistiu em realizar caixas de memória com crianças entre 10-11 anos de idade pertencentes ao 6º ano do Ensino Fundamental. A escolha por esse segmento se fez necessária pois é a partir desse momento que a temática da memória é apresentada como conteúdo nas aulas de História.

A construção da metodologia de pesquisa passa por aspectos éticos e estéticos. O primeiro refere-se a como se dará esse processo de escuta e acolhimento, e a como aquilo que foi dito pela criança será tratado. Trata-se de um exercício de alteridade, de propor-se a caminhar ao lado da criança e escutar, com delicadeza e atenção, aquilo que é dito por ela; de compreender que nem tudo o que foi narrado pelas crianças cabia na tese e que, em outros momentos, os gestos, as frases e o corpo indicavam o que a criança queria compartilhar. O campo foi construído em sala de aula e é feito dentro do cotidiano das aulas de História. Esse espaço da sala

de aula também trouxe para a metodologia da pesquisa conceitos e fazeres do campo do ensino de História: conceitos de memória, história, agente histórico e fontes históricas.

As narrativas das crianças cumpriram o duplo papel de estarem inseridas no fazer escolar que pensa o estudante dentro de uma ótica de protagonismo, entendendo este como sujeito histórico e permitindo que ele ocupe esse espaço. Ao mesmo tempo, no momento da tese, também serviu como instrumento de pesquisa que permite olhar mais de perto para aquilo que foi dito pelas crianças.

Viver esse duplo papel é olhar para a criança e, caso o pesquisador se permita, entender que uma educação com afeto e escuta ativa implica ouvir de forma atenta, deixar se alterar por aquela narrativa e entender que, à medida que esse processo acontece, o ouvinte faz um inventário de novas informações sobre aqueles sujeitos, seus cotidianos, desejos, objetos de afeto, pessoas que fizeram parte de sua caminhada, histórias engraçadas, tristes ou cotidianas. Esse inventário deve ser feito com cautela, como lembra Benjamin em *Escavando e Recordando* (1995): o objeto retirado da terra, sem o diálogo com o presente, acaba perdendo o sentido de ser e se torna uma quinquilharia. Principalmente em uma sociedade como a nossa, permeada pelo consumo, em que cada vez mais se produzem objetos. A escolha metodológica de construir caixas de memória para ilustrar e auxiliar o processo narrativo das crianças fez parte da construção estética da pesquisa. As caixas de memória produzidas pelas crianças ganham sentido quando vêm acompanhadas de suas narrativas e da compreensão do tempo e do espaço em que são produzidas. No caso, trata-se de crianças, consideradas em seus recortes sociais, geográficos e de classe, e dos grupos dos quais fazem parte.

A ética do processo reside no respeito às escolhas feitas pelas crianças: em determinados momentos, elas narraram suas experiências e pediram que não fossem relatadas, ou quiseram contar apenas para mim, mas permitiram que seus relatos fossem grava-

dos e usados na pesquisa. Houve também relatos que não cabiam ser incluídos, por se tratarem de confissões feitas no exercício de troca e confiança que se estabeleceu nesse processo.

A estética da pesquisa reside não só no tratamento dado às caixas e às narrativas em seu formato final, mas a todo o processo que acompanha a sua produção. Estar junto, trazer a escuta respeitosa, acolher o que é dito e organizar os dizeres das crianças, tentando compreender, dentro desses recortes narrativos, quais fragmentos do cotidiano deixam suas marcas nas narrativas infantis, ao mesmo tempo que as crianças, com suas escolhas e falas, se mostram dentro da cultura em que estão inseridas.

Assim, como propõe Benjamin em seu texto “O Narrador” (1994, p. 197-221), quem se disponibiliza a escutar as memórias narradas precisa entender que estas estão carregadas de marcas, tanto das crianças que narram quanto das vozes de tantos outros impressas nas suas. Escutar crianças e suas narrativas é um processo de construção de sensibilidade e de resgate, que garante que esses momentos não se percam no tempo.

Esse processo de resgate envolveu não somente o diálogo com autores como Walter Benjamin, para pensar os conceitos de memória, história e narrativa; Bakhtin, para pensar a análise do discurso daquilo que foi dito pelas crianças ao narrarem suas memórias, os processos de construção dialógica e a própria metodologia construída; e Ecléa Bosí, para compreender os processos de construção da narrativa oral das memórias.

Antes dos teóricos citados, outros autores que tratam do tema da memória permearam meu cotidiano desde a infância: Zélia Gattai, Guimarães Rosa, Rachel de Queiroz, Gabriel García Márquez e Anne Frank foram alguns dos autores que me acompanharam nesse processo de ler memórias na minha juventude. Adulta, conheci Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, Eliana Alves Cruz e Itamar Vieira Júnior. Autores que mergulharam no próprio passado, no passado do Brasil, e recon-

taram ou fabularam memórias de si ou de personagens reais ou imaginários. Não importa, porque todos estes têm em comum o processo de rememorar para contarem uma história. E, como toda história de memória, ela geralmente nasce na infância de seus autores/personagens.

Essas rememorações literárias deram a mão à professora e ajudaram no processo de construção da metodologia da pesquisa. Como aponta Pereira (2021), é no tema que se constrói o processo metodológico da pesquisa. São as memórias de infância, as aulas de História e a ideia de pensar maneiras pelas quais as crianças pudessem, ao mesmo tempo, apresentar as fontes históricas que faziam parte de suas vidas e narrar suas memórias.

Uma construção metodológica

O que torna um objeto de consumo em objeto de memória? Em um mundo cada vez mais rodeado de itens de mercado que um dia estão na moda e no dia seguinte são descartáveis, ainda temos objetos que são inesquecíveis? Como recontamos nossas memórias em meio a um universo de coisas? São as memórias que os outros contam da gente ou aquelas que construímos sozinhos? As memórias são individuais ou coletivas? O que pensam as crianças sobre o tema da memória? Quais são as memórias que as crianças narram? Se um objeto for destituído de sua história e sua narrativa, ele perde o sentido de ser? Qual a diferença entre um objeto histórico e um objeto de memória? O que é uma memória histórica? Todos têm memórias?

Essas perguntas fizeram parte do processo de construção metodológica de uma pesquisa que envolveu crianças e memórias, mais especificamente as memórias narradas pelas crianças. Mas como nasce uma pesquisa que busca olhar para as memórias de infância e interpelar as crianças sobre elas? No caso desta pesqui-

sa, ela nasceu de uma professora de História, de seu fazer diário, do processo de olhar para temas como memória, história, fontes históricas e de ensiná-los às crianças. Quem se pergunta sobre a memória é alguém que sempre buscou na literatura as histórias de vida das pessoas. Que encontrou nas memórias dos velhos as suas lembranças de infância.

Aqui, é fundamental ressaltar a importância da construção de uma metodologia que nasceu junto ao tema, pois, como aponta Pereira (2021), pensar em uma metodologia *a priori*, antes de se pensar o tema da pesquisa e mergulhar no processo de fazer, viver os incômodos e acontecimentos do processo, pode tornar a pesquisa artificial, tal como montar um estêncil a ser seguido em um ambiente que ele não encaixa.

O campo da pesquisa e os acontecimentos nele vividos são dotados de singularidades que fazem parte da experiência do pesquisador. O processo de construção de uma metodologia não se descola do encontro entre o pesquisador e as crianças. Essa pesquisa nasceu na escola e foi feita nesse espaço, dentro das aulas. A escolha de Bakhtin (2003) como um de meus referenciais teóricos transformou o momento do campo, que passou a ser entendido como um acontecimento, uma experiência singular que ocorria quando as crianças traziam suas caixas e faziam suas narrativas.

Nesse sentido, meu fazer diário acabou por trazer o objeto de pesquisa. Sou professora de História e atuo com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II ao pré-vestibular, com crianças na faixa de 10 a 12 anos. A semente desta pesquisa nasceu, então, de um desafio de metodologia em sala de aula, o de como ressignificar a memória e como fazer a criança compreender que ela também é um agente dessa história. Enquanto trabalhava somente na escola, esses questionamentos não representavam um grande desafio. Como eu trabalhava de maneira diferenciada, podia experimentar metodologias e, ao mesmo tempo, esperar respostas diferentes desse grupo de crianças.

Ao lado da professora, caminhava também a pesquisadora que tinha o desejo de, alcançar as narrativas infantis. Escutar das crianças as histórias de infância que elas viviam. Trazer para o momento presente os fragmentos da infância contemporânea e preservar nessas narrativas as experiências de infância vividas e narradas pelas crianças. Era um processo de reencontro com os autores que tratavam do tema da memória e que durante anos fizeram parte do meu cotidiano leitor. A diferença é que essas narrativas foram feitas por adultos e velhos, em processo de rememoração do passado.

Ao buscar as vozes das crianças, além de capturar os fragmentos da infância contemporânea, ia também transformando-as, dando-lhes o lugar de quem narra as memórias. Mostrava que todos temos memória e direito a ela, e que ela não é apenas fruto do acúmulo da experiência vivida, nem um espaço ocupado somente pelo adulto ou pelo velho. Ouvir as crianças é legitimar que elas têm direito às suas memórias e narrativas.

Narrativas, memórias e objetos das caixas: eu e as crianças

Apesar de o tema da memória estar inserido na vida como professora, conforme relatei anteriormente, ele só apareceu para mim como objeto de pesquisa a partir das discussões sobre infância realizadas no Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea”, vinculado à Linha de Infância Contemporânea do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPED), da UERJ.

No ano de 2012, começamos a discutir os novos rumos da pesquisa do grupo. Nas discussões sobre as questões que faziam parte de nosso trabalho de pesquisa, estavam perguntas sobre o cotidiano das crianças. Dentre todas as perguntas que foram levantadas como possibilidade, surgiu: “O que seria inesquecível para as crianças?”.

Nesse momento, eu discutia o tema da memória com as crianças e resolvi fazer a pergunta em sala, para estudantes de uma turma de 6º ano. Pedi que cada um escrevesse sua memória no caderno e depois, se quisesse, poderia partilhá-la com o resto da turma. A reação dos estudantes foi surpreendente, pois era uma turma bastante agitada, em que muitos declaravam achar uma *chaticce aprender sobre coisas velhas*. De repente, me vi rodeada de vozes que falavam ao mesmo tempo, e algumas crianças, inclusive, gritavam para se fazer escutar.

Nas falas das crianças apareceram relatos de viagens à Disney, festas de aniversário, próprias ou de amigos, o dia em que ganharam um videogame, o primeiro celular, quando ganharam um iPhone ou um animal de estimação. O interessante desses relatos é que, à medida que eles ocorriam, a fala de um parecia puxar a fala do grupo, e lembranças individuais eram permeadas pelo coletivo. Um menino relatou uma queda de skate de uma ladeira enorme, quando teria quebrado o braço. A fala dele foi sucedida por diversas histórias semelhantes, e algumas delas pareciam corresponder a desejos de aventuras, a lembranças da vontade. O consumo que permeia as falas se faz notar, mas, à medida que elas embarcavam nas histórias de suas lembranças, esses objetos já não ocupavam o mesmo espaço na narrativa.

Em uma turma de 24 estudantes, apenas seis não quiseram compartilhar suas memórias. Desses, um pediu para ler seu relato, mas, durante a leitura, começou a chorar intensamente. No fim do dia, quando perguntei o que havia acontecido, ele me disse que o inesquecível, para ele, era a morte de seu avô. O choro do menino me pegou de surpresa e me causou grande inquietação. Acredito que, até aquele momento, tinha presumido que o inesquecível seria sempre uma experiência alegre. Novamente, é no diálogo com as crianças e nos encontros singulares que a metodologia vai aos poucos se mostrando.

Hoje, acredito que a mudança se deu em minha maneira de olhar e, principalmente, de dialogar com as crianças, além de perceber a importância do que é dito por elas. Quando perguntamos, construímos uma relação com o outro em que intencionalmente modificamos e somos modificados (Macedo *et al.*, 2012).

Depois dessa conversa inicial, resolvi pedir às crianças que reunissem os objetos que consideravam mais significativos de suas histórias e os colocassem em caixas individuais. Elas perguntaram se poderiam enfeitar as caixas, e foi decidido que seriam enfeitadas da maneira que escolhessem. Poderiam ser colocados desenhos, fotos e o que mais quisessem, desde que tivessem em mente que essa caixa iria representar um pouco da história de cada um. Uma espécie de museu das lembranças. Era o nascimento da caixa de memórias, embora esta só fosse nascer como projeto de pesquisa nos anos seguintes.



Figura 1. Fonte: Acervo da autora, 2016.

A ideia de guardar objetos se relaciona à visão benjaminiana, na qual tais objetos representam estilhaços que ligam a materialidade das pequenas experiências cotidianas às grandes transformações e oferecem um campo fértil para se observar o espírito cultural de uma época e a forma com que ela se inscreve na experiência da infância (Macedo *et al.*, 2012).

Na experiência da narrativa compartilhada, temos um processo que parece nos remeter aos antigos diálogos ao redor da fogueira. Ali, onde o grupo se encontrava para partilhar experiências e narrar as histórias. Portanto, era preciso ocupar não só o lugar de quem escutava as narrativas das crianças; era preciso narrar com elas. Dessa decisão nasceu a ideia de também fazer a minha caixa de memórias, que foi a primeira a ser apresentada, funcionando como a abertura do processo narrativo. As falas das crianças em relação à minha caixa, porém, me levaram a questionar essa opção de apresentar primeiro. Em 2016, ela parece conduzir o processo da pesquisa, mas em 2017 opto por narrar minha caixa junto com as das crianças, ao longo do processo. A primeira mudança que percebo ao fazer isso é que as crianças escolhem não levar apenas caixas de memórias. Algumas levam mochilas, sacolas e até mesmo uma mala aparece, pois, como declarou seu dono: “Minhas memórias não cabem em uma caixinha”.

A escolha de narrar junto com as crianças altera o processo da pesquisa. Agora, não são apenas as crianças que apresentam as memórias para mim. Eu também exponho as minhas, recebo as perguntas, olho para os objetos que escolhi e os percebo com um olhar que vai além daquele que tinha adotado inicialmente. Ao narrar junto, me desloco como pesquisadora e como alguém que pode receber perguntas, que também tem seus objetos compartilhados e suas memórias narradas. Embora não deixe de ocupar o lugar da professora/pesquisadora, ao me tornar narradora ocupo também um lugar ao redor da nossa fogueira. As crianças me per-

guntam sobre meus objetos, sobre meus sonhos, minhas saudades; nem tudo que trago é questionado, mas alguns objetos são passados de mão em mão e geram curiosidade.

As narrativas das crianças se tornaram mais abertas, e temas que até então não eram tratados no grupo passaram a ser conversados entre eles. Assim, as crianças trazem para suas narrativas os nascimentos, a morte, a saudade, a tristeza, os sonhos e os desejos. Relatos de brigas e de afetos. Objetos que são amuletos ou que são cercados de histórias engraçadas. São muitas as faces que aparecem enquanto narram suas caixinhas.

O que cabe nas caixas: as memórias narradas pelas crianças

Trabalhar com as memórias narrativas das crianças é um processo de se deparar com o novo e ressignificar as histórias que fazem parte do cotidiano. Embora as crianças sejam diferentes, podemos notar elementos interessantes: objetos que aparecem em diversas caixas, como, por exemplo, sapatos de bebê para representar nascimentos, foram comuns. Ao mesmo tempo, cada caixa possuía sua singularidade, relacionada ao aspecto individual da narrativa, mas elas partilhavam um recorte social no qual as crianças estão imersas: crianças de classe média, que estudam em uma escola particular do Rio de Janeiro e moram em um bairro da Zona Norte. As narrativas, embora únicas, trazem um recorte dessa infância, vivida por essas crianças neste momento histórico.

Os temas que surgem, os objetos, os brinquedos, as fotos, os desenhos, as cartas, as lembranças de viagem falam do lugar social dessas crianças. De uma memória coletiva da qual elas fazem parte. O processo de análise daquilo que é trazido por elas passa então por dois caminhos: observar os elementos que são comuns e dizem respeito à vivência de infância que essas crianças com-

partilham, bem como aquilo que há de singular em cada uma. A singularidade será oferecida pela maneira como cada criança fará suas escolhas, tanto dos objetos da caixa quanto da forma como narrará esses objetos.

As narrativas das crianças vêm cercadas das vozes que fazem parte das suas histórias. Fazer a caixa, para algumas, foi um processo rememorativo feito com suas mães. Nesse processo, muitas crianças se depararam com a surpresa de que elas já praticavam o ato de guardar as memórias dos filhos. Como aparece na caixa de Lana:

Cecília: Quem te ajudou a fazer essa caixa? Você fez sozinha ou...

Lana: As fotos e esses desenhos, a minha mãe abriu uma caixa que tinha mais coisa da gente e lembranças dela. Inclusive tinha uma foto do meu pai que eu não acreditava que era meu pai, e ela que achou essas fotos, o gorrinho. Mas a maioria, por exemplo, o livrinho, o pezinho, o álbum, a frase. Algumas são meus. Não mostrei isso aqui, que foi meu primeiro trabalho de inglês, tá escrito My Mom e aqui meu nome Lana.

Cecília: E foi legal fazer a caixa com a tua mãe?

Lana: Foi. Muito. Até porque ela escrevia muito e tinha um montão de agenda dela, tinha um montão de poesia, e algumas não faziam o mínimo sentido. Eu achei que foi muito divertido fazer a caixa, porque eu encontrei coisas que eu não sabia que existiam (Lana, em conversa, 2016).

Olhar o objeto com o outro é um processo de encontro consigo mesmo. Ao mesmo tempo, seu fazer trouxe novamente à luz objetos que, para ela, um dia já haviam sido significativos e que, por estarem guardados, não faziam parte de seu cotidiano. Aqui, o ato de guardar o velho, como aponta Walter Benjamin (2012, p. 125), mantém o objeto novo – não no sentido de conservação do objeto,

mas sim de sua renovação. Isso porque, ao voltar aos guardados, a criança novamente se torna dona daquilo que foi conservado.

Capas de jogos, medalhas, fotos, celulares, tablets, brinquedos de infância, cartões-postais, pedras e roupas são alguns dos elementos que estiveram presentes nas caixas. Alguns apareceram em diferentes caixas e representavam marcos de memória do nascimento, memórias que foram contadas às crianças pelos pais. Outros constituem objetos de desejo das crianças, como os celulares e suas respectivas caixas, que vieram acompanhados da fala de que eram coisas que elas queriam muito ter. Os brinquedos e suas histórias são singulares e coletivos, à medida que contam sobre um recorte dessa infância: um recorte histórico do que as crianças brincam e do que é fundamental para elas.



Figura 2. Fonte: Acervo da autora, 2018

Esse elemento da pergunta não foi o mesmo para tudo o que estava dentro da caixa. Alguns objetos apresentados necessitavam dessas perguntas; outros vinham repletos de histórias; alguns estavam presentes, mas não geraram indagações; e houve também aqueles objetos que não estavam representados materialmente nas caixas, mas sobre os quais muito foi dito.

Conforme Marília Amorim (2009, p. 14), “a memória coletiva ou a memória dos objetos não está nos sujeitos, mas para não se perder, ela precisa estar entre eles. Ela precisa do elo que cada sujeito representa com a sua participação na cultura”. Assim, a memória está presente a partir do momento em que a narrativa vai ganhando corpo entre os sujeitos que fazem parte dessa pesquisa. Como a história de um copo que não era usado, mas era olhado todos os dias:

Cecília: Esse copo? Você usa esse copo? Boa pergunta.

Fernanda: Não, eu tenho pena.

Pedro M.: Quer dar pra mim?

Cecília: Você tem pena de usar o copo? O copo fica guardado?

Fernanda: Fica dentro do armário.

Cecília: Você fica com ele guardado em casa, numa prateleira?

Fernanda: É, fica na minha prateleira. Eu olho o tempo todo.

Cecília: Ele tá novinho, né?

Fernanda: É, porque tipo eu cuido muito bem. Eu deixo ele lá parado.

Cecília: Você tinha quantos anos quando ganhou esse copo?

Fernanda: Nossa, nem sei. Porque tipo eu sempre amei Londres, e aí... Fui ganhar num aniversário meu.

Pedro B.: Fernanda, você já foi a Londres?

Fernanda: Só Buenos Aires.

Cecília: Mas o sonho é viajar pra Londres, é isso?

Fernanda: Um dos sonhos (Fernanda, em conversa, 2018).

Trata-se de um copo que, para Fernanda, representava um sonho de viagem para seus colegas; era um objeto útil que não foi usado. Portanto, o copo vira alvo de mil perguntas do grupo e lança um olhar para o objeto de consumo, que, sem a narrativa de sua dona, volta a ser o copo. Esses objetos, feitos para serem descartados e que, segundo as intenções da indústria de consumo, produzidos para “não terem memória”, são objetos classificados como de consumo, segundo aponta Amorim:

O objeto de consumo por definição, não tem memória; descartável, ele é concebido para ser esquecido. É um objeto repetidamente falado, mas não é habitado, porque o que nele se fala não são vozes, pontos de vista singulares. O que nele se ouve é algo como um eco, repetição mecânica do mesmo, impossível de ser ressignificado, o objeto de consumo não tem assinatura, tem marca (Amorim, 2009, p. 18).

Apesar do que coloca Amorim, na fala das crianças esses objetos são ressignificados, mesmo que as próprias crianças ainda tenham dúvidas em relação a isso. Embora os celulares pertençam a uma lógica de mercado, é preciso lembrar que nossas vidas são regidas por essa lógica, em que tudo que nos rodeia é passível de ser transformado em produto. Até mesmo as memórias o são, pois, quando as crianças levam elementos que são comuns e reconhecíveis, como memórias de nascimento, elas estão, de certa forma, levando um produto que o mercado reconheceu. O que acontece aqui é que a própria narrativa irá salvar o objeto; quando a criança reafirma que ele é importante e que tem lugar em sua memória, ela traz outra faceta, que vai além daquilo que é feito para ser consumido e descartado.

Assim como o copo, uma pedra pode representar muita coisa. Isso se viu no caso de Chico, em que a pedra, dada por um senhor que havia falecido, serve de disparador para que a criança traga os temas da morte e da saudade:

Cecília: Qual o objeto da caixa que você guardaria para sempre?

Chico: Olha, as fotos e uma coisa que ficaria para sempre seria essa pedra, eu gosto muito dela. Mas eu guardaria as fotos de minha mãe, senão minha mãe me mata.

Cecília: As fotos, senão tua mãe te mata, e a pedra pela pessoa que te deu.

Chico: É, que morreu e eu não fui no enterro dela.

Cecília: Morreu e você não foi no enterro?

Chico: Não, meu pai não deixou (Chico, em conversa, 2018).

Falas como a de Chico, cuja narrativa vem acompanhada de um silêncio triste ao dizer que não pôde ir ao enterro, apareceram em outras caixas. Elas foram marcadoras de temas que as crianças queriam falar e talvez não encontrassem espaço para essa escuta. Novos olhares que surgem à medida que o olhar do pesquisador se modifica no processo. Para as crianças, levar uma chave não é apenas levar uma chave, pois, como apontou Pedro:

Pedro: É a chave de casa.

Cecília: Por que que a chave de casa é importante?

Pedro: Porque me dá oportunidade de entrar no meu lar (Pedro, em conversa, 2018).

Pedro morava em uma casa de vila, e a chave era a liberdade de brincar na rua e poder voltar para dentro de casa no momento que escolhesse. Liberdade de beber água sem pedir para alguém abrir a porta. Um dos primeiros direitos de ir e vir do menino.

Muito além do objeto material, existe aquilo que faz parte das narrativas das crianças e que é imaterial, mas cujo significado toca profundamente as crianças que narram essas histórias. Eles vão renascendo com os olhares dados pelas narrativas.

Dentro dos objetos que foram levados pelas crianças, há aqueles que remetem a um processo de reconhecimento e de conquista dos meninos, que são medalhas de eventos esportivos, roupas de ginástica e elementos de aprendizado que dizem muito sobre a maneira como a criança está mostrando um pouco de si para o grupo. Uma fala que traz bastante isso é a da carteira de identidade de João – cuja mãe havia guardado em uma caixa:

João: Minha mãe que deu a ideia de eu trazer porque assim, lá, no dia que eu fui fazer a carteira, o moço perguntou assim: Um de vocês vai escrever ou põe impossibilitado de assinar? Aí eu falei assim, eu quero escrever, então eu fui lá e assinei meu nome (João, em conversa, 2018).

A criança, ao escolher o objeto e trazer sua narrativa, ressignifica-o, transforma objetos de consumo em objetos de memória, confere-lhes uma narrativa e subverte os significados que a indústria lhes atribuiu. O celular, quando narrado pela criança, deixa de ser apenas um celular; ele é agora objeto de memória, elemento a ser preservado, que traz dentro de si uma história da criança e da infância onde ela está imersa.

Considerações finais

Olhar as crianças como narradoras de suas memórias é reconhecer o lugar social que elas ocupam como sujeitos históricos e sujeitos de memória. O narrador é aquele capaz de vencer os obstáculos e transformar as crianças em sujeitos *da* e *na* história. A narrativa possibilita que as memórias dessa infância sejam captadas e que

aquilo que as crianças consideram significativo do momento vivido permaneça presente.

Narrar com os objetos dá voz a essas crianças, mobiliza uma concepção de memória narrada por elas, implica um ato político de reconhecimento do lugar desses meninos, de escuta de suas vozes, e afirma que a criança tem memória, ainda que queiram calar suas vozes e afirmar que a memória só se constitui pelo acúmulo de experiência vivida atribuído à velhice. Ao narrar, a criança reafirma seu papel como aquela que também é portadora das memórias e do vivido. A criança faz parte dessa experiência, e o vivido é aquilo que passa por ela, a atravessa e é reconhecido pelo grupo ao qual pertence.

Trabalhar as memórias de infância com as crianças permitiu um acesso não apenas a formas de ser e estar no mundo, mas abriu caminhos para que esses olhares fossem captados. As caixas de memória, os objetos escolhidos por eles, a composição e o processo narrativo transformaram também os objetos: sapatos, celulares, chaves, copos, pedras, entre outros, não são apenas objetos. Quando acompanhados das narrativas, ganham novos contornos, se engrandecem e não são apenas objetos de consumo do mundo moderno. Os objetos que, para aquelas crianças, dentro de suas narrativas e de seus processos de rememoração, ganharam o contorno de representar a materialidade dos fragmentos que fazem parte daquelas histórias.

A caixa de memória e a narrativa das crianças, juntas e naquele momento, apresentaram-nos as crianças como memorialistas, narradoras e agentes históricas, que não só têm muito a compartilhar, mas também têm o direito de contar.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.

- 1, p. 8-22, 1º sem. 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obras escolhidas. v.1: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.p. 114-119.
- _____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas. v. 1: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197–221.
- _____. Sobre o conceito da história. In: **Obras escolhidas. v. 1: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222–232.
- _____. Escavando e recordando. **Obras escolhidas. v. 2: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995. P. 239-240
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editora da USP, 1987.
- _____. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. Do conceito de Darstellung em Walter Benjamin ou verdade e beleza. **Kriterion**, v. 46, n. 112, 2005.
- _____. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1995.
- MACEDO, Nélia Mara Rezende *et al.* Encontrar, compartilhar, transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-107.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012. p. 25-58.
- _____. “A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, 2021.
- SCHUBSKY, Cecília de Miranda. **Relicários e quinquilharias: caixas de memória e narrativas de crianças**. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

8.

OLHARES MIÚDOS
SOBRE O COTIDIANO
ESCOLAR

Paula Tássia Ferreira Vianna



O percurso que me trouxe até aqui fala sobre uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral perceber, observar e registrar a rotina como diretora na relação direta com as crianças¹, que se dá para além das ações administrativas. Ao debulhar as obrigações e as atividades que a função de diretora exige no cotidiano, apresentou-se uma complexidade que revela a relação de interação e de trocas com as crianças que vão para além da secretaria; revelaram-se diferentes perspectivas sobre este lugar, fazendo com que eu me debruçasse sobre esse tema para entender que elas sempre estiveram comigo, ainda que indiretamente.

O estudo foi conduzido por meio do diálogo com as crianças do Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Maria Cecília Ferreira (EDI)², onde estou gestora desde maio de 2016. Comecei pelas memórias na gestão e fui até as trocas tecidas com base em conversas, fotografias, desenhos e outros relatos que comunicaram não apenas o lugar da gestão nesse espaço, mas também as relações que foram construídas com as crianças ao longo do tempo.

Narrar o que foi vivido, de forma a contemplar não apenas o que está visível, mas também o que foi sentido, permitiu olhar de distintas óticas para o lugar que até então não havia sido ques-

1. Bebês e crianças pequenas que compreendem os agrupamentos do berçário à pré-escola em uma instituição pública de ensino municipal do Rio de Janeiro.

2. Localizada em Realengo, um bairro de classe média baixa, situado entre o Maciço da Pedra Branca e a Serra do Mendanha, ao norte da denominada Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Atualmente, possui 12 turmas, que compreendem os grupamentos de creche e pré-escola, com 290 crianças matriculadas.

tionado e nem problematizado antes da pesquisa. Além das atribuições específicas como diretora, há muitas outras incumbências e tarefas não especificadas na lei que rege esta função, e que se desvendam no decorrer do cotidiano na escola, fazendo com que, reiteradamente, houvesse a sensação de ter pouco tempo com as crianças, ou de que as ações dentro da escola estavam mais ligadas às funções de estruturação pedagógica e às práticas administrativas do que, de fato, à vivência com elas.

Esse olhar para a função fez com que eu não a visse inicialmente como uma possibilidade de tema de pesquisa sobre a infância e, à vista disso, sobre a relação da diretora com as crianças dentro da escola, sendo necessário ser fomentada a pensar nesse lugar, o meu lugar, de um ângulo diferente do que eu estava habituada. O tema emergiu de situações do cotidiano que me atravessaram e que me afetaram, e conforme eu me aprofundei na pesquisa, me deparei com perguntas que confrontaram as certezas que eram constituídas na intimidade com o tema, me transportando ao desconhecido. Pereira (2021, p. 5) aponta que “um tema emerge como uma grandeza em face da qual é preciso, primeiro calar-se, sentir, perceber os tempos e idiomas em que se comunica”. Faz-se necessário abdicar de convicções já estabelecidas com o tema para sentir e perceber o que ele nos comunica para além do visível.

O tema da gestão se faz presente em toda a pesquisa, seja nas cenas vividas, seja na relação com as crianças e com as coleções. As normativas acerca das funções do gestor também integram os mosaicos que compõem essas coleções. O mosaico é feito dessas pedrinhas que não se juntam, mas que tomam forma no contexto da pesquisa e no decorrer do cotidiano. Essa organização evidencia a escolha metodológica desta pesquisa, pois, ao me remeter ao cotidiano escolar, compreendo que não há separação entre teoria e prática, nem entre metodologia e teoria, tendo em vista que essas questões atravessam o dia a dia escolar.

As experiências cotidianas e as escolhas teórico-metodológicas da dissertação se revelam a partir do estudo com os autores que me foram apresentados durante a pesquisa, assim como outros que me atravessaram no decorrer da minha trajetória acadêmica. Essas escolhas buscam perceber as miudezas do cotidiano que se manifestam na relação da diretora com as crianças, registrando os vínculos que são estabelecidos e que ganham notoriedade a partir de um estudo atento sobre os fragmentos que compõem a gestão na Educação Infantil.

Experiências cotidianas e escolhas teórico-metodológicas

Antes de imergir no campo empírico, é necessário que o pesquisador escolha seus referenciais teóricos, contemplando o percurso desde a definição do objetivo da pesquisa até o encontro com os sujeitos que comporão o estudo, em uma relação dialógica. Compreendo que o referencial teórico orienta o olhar e os posicionamentos como pesquisadora, corroborando a concepção de sujeito assumida nesta pesquisa, assim como as escolhas dos procedimentos metodológicos adotados e a análise de dados.

O conceito de “experiência” se fez presente nesta pesquisa a partir dos diálogos tecidos com as obras de Walter Benjamin, assim como o conceito de “narrativa”. O filósofo, em seus escritos, evidenciava o caráter subjetivo da experiência, sendo esta singular para quem a vive, e segundo Pereira (2012, p. 44), “somente este poderá falar dela ‘de dentro’, conferindo-lhe um sentido próprio a partir daquilo que o afetou”. Precisamos ser afetados pelo outro na elaboração das pesquisas, construindo relações dialógicas com as crianças no ímpeto de entender o que as afeta, não sobrepondo as nossas vontades e o nosso olhar sobre elas, mas sim permitindo um afeto mútuo na escuta alteritária. A partir das trocas tecidas

com as crianças, as experiências singulares começam a alcançar o outro na medida em que são narradas, pois “o vivido se resignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (Pereira, 2012, p. 44).

Omelete de Amoras. Esta velha história, conto-a aqueles que agora gostariam de experimentar figos ou Falerno, o Borscht ou uma comida camponesa de Capri. Era uma vez um rei que chamava de seu todo poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: – Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e me tens servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova de teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinquenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai travava guerra contra seu perverso vizinho a oriente. Este acabou vencendo e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, até chegarmos a uma floresta escura. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma vovozinha, que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão, e não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. – Então o cozinheiro disse: – Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois, na verdade, conheço o

segredo da omelete de amoras e todos os ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sem dúvida, conheço o verso que se deve recitar ao bater dos ovos e sei que o batedor feito de madeira de buxo deve ser sempre girado para a direita de modo que não nos tire, por fim, a recompensa de todo o esforço. Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. – Assim falou o cozinheiro. O rei, porém, calou um momento e não muito tempo depois deve tê-lo destituído de seu serviço, rico e carregado de presentes (Benjamin, 1995, p. 219).

Benjamin (1995), na parábola “Omelete de amoras”, traz a ideia da experiência como algo único, ajudando a refletir sobre o percurso na pesquisa, pois trago como bagagem as vivências como professora e também como gestora, tendo como objetivo aprofundar a temática acerca das relações desenvolvidas nas miudezas do cotidiano, mas sem a intenção de encontrar e sentir o que já foi vivido, mas sim estabelecendo novos diálogos, redefinindo o olhar nos novos encontros com as crianças, acolhendo as experiências vividas e sentidas por nós, além de interagir com os autores que compuseram esta pesquisa.

A pesquisa se constituiu a partir da abordagem histórico-cultural, pois compreendo que, no campo empírico, as identidades do pesquisador e das crianças se tramam na medida em que as relações de alteridade vão se construindo e ganhando sentidos no decorrer da pesquisa. As proposições acerca do pensamento bakhtiniano desconsideram a neutralidade na pesquisa, pois a escolha de um tema pressupõe o objetivo de pensar sobre os desdobramentos deste estudo em diálogo com o outro. Nesse sentido, Pereira (2015, p. 29), ao dialogar com Bakhtin (2010), nos lembra que

O pensar é um ato ético para o qual não há álbi. Quando escolho pensar (ou não pensar) sobre um tema, me posiciono no mundo, instaurando com meu pensamento uma realidade que, sem o meu pensar, não existiria. Isso faz do pensar uma ação no mundo, uma convocação que mobiliza singularmente os sujeitos e deles cobra uma assinatura que só o seu pensar e o seu agir podem firmar.

O pesquisador, ao se posicionar sobre determinado tema, não tem o poder de controlar como este será acolhido no campo por aqueles que participam da pesquisa, pois é a partir do encontro entre este e os sujeitos que as relações dialógicas e alteritárias vão sendo construídas, conferindo significado às investigações. O acabamento provisório conferido a ambos, pesquisador e sujeito, é fruto do olhar e da palavra do outro, um desafio que implica colocar em diálogo o que não posso ver de mim mesma com aquilo que, no outro, não pode ser visto por ele (Jobim e Souza; Albuquerque, 2012).

A escolha por pesquisar no EDI onde atuo como gestora desde a inauguração, em 2016, conduziu-me a ressignificar a forma como compreendo as relações estabelecidas com os diferentes sujeitos, experienciando o lugar de gestora e, ao mesmo tempo, de pesquisadora. Busquei, a partir do deslocamento do meu olhar no cotidiano para a imersão neste espaço-tempo, dialogar com o conceito de “exotopia”, de Bakhtin. Proponho-me, assim, uma nova forma de observar e vivenciar este espaço-tempo, buscando uma relação alteritária na qual o “eu” se compõe em diálogo com o outro, me convidando a sair do meu lugar, procurando “espreitar o mundo do lugar de onde esse outro espreita para compartilhar sentidos” (Pereira, 2015, p. 60). Nesse contexto, Pereira (2015, p. 60) também narra que

Toda ação ética ou juízo de valor formulado é tecido nessa instância exotópica, considerando aquilo que do lugar singular e único que ocupo no mundo posso dizer sobre esse

outro e considerando as marcas que esse outro já deixou em mim pela sutileza quase imperceptível da sua presença. Não há palavra que não se dirija. A simples presença do outro – constituindo o social em mim – povoa as palavras a serem ditas e cada palavra dita já traz em si as marcas do que esse outro é para mim e do que penso do tema que se coloca em diálogo entre esses dois mundos sociais que nossas pupilas fazem refletir.

Ao adotar uma postura ética, as crianças participaram da pesquisa em diálogo comigo, assumindo um lugar de parceria na construção de um conhecimento “que represente uma verdade para o sujeito e para a sociedade que o produz” (Pereira, 2015, p. 62). Os conhecimentos produzidos na pesquisa precisam fazer sentido para o pesquisador, assim como para as crianças e os adultos que participaram deste percurso. Para isso, também se estabelece a necessidade de ser objetiva quanto à concepção de infância e de criança evocada neste trabalho.

Pensando a infância no campo da cultura, compreendo que as crianças não constituem uma cultura alheia ao mundo dos adultos, e sim “um mundo próprio inserido num mundo maior”, em concordância com o filósofo Walter Benjamin. A experiência da infância é singular e pode ser “materializada no cotidiano das crianças e, também, é indício das dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais que transcendem a vida de cada criança” (Pereira, 2012, p. 41). Não há uma forma homogênea de ser criança nem de viver a infância, e tomo como exemplo as experiências vividas pelas próprias crianças, já que suas falas, ações, curiosidades e anseios refletem a categoria social à qual pertencem. Ainda assim, elas diferem das crianças que estudam, moram e atravessam outros espaços, pois o pequeno mundo de coisas das crianças é marcado por especificidades oriundas da apropriação e da ressignificação que fazem de códigos e elementos culturais do mundo maior, ou seja, da cultura em que estão inseridas.

Fragmentos da pesquisa: miudezas do cotidiano que descortinam o imensurável

Como discussão metodológica, Walter Benjamin dá sentido à produção do conhecimento desta pesquisa ao buscar nos fragmentos do cotidiano a compreensão da sua complexidade e tensão diante de um cenário mais amplo. Habitualmente, direcionamos o nosso olhar para a totalidade das ações e as relações constituídas dentro da escola. Mas e as miudezas que integram a rotina? Elas conseguem ser enxergadas ou simplesmente são suprimidas diante do trabalho e das incumbências? Os fragmentos do cotidiano serão contemplados a partir de um olhar atento para o que há de ordinário nas relações e para a função do diretor dentro da escola. Benjamin afirma que o todo é algo impossível de alcançar, mas ele precisa estar ali como referência; caso contrário, toma-se a parte como se fosse o todo.

Com a pesquisa, os estilhaços da história na gestão do EDI CECI³ me permitiram descobrir uma relação com as crianças que não era percebida por mim até então, visto que o olhar estava fixado nas grandezas da direção, desconsiderando que os “pequenos” momentos, diálogos, encontros, olhares, gestos, segredos, presentes e tarefas engendravam muito mais sentido à minha prática, contudo, ainda não tinham sido notados por mim. Benjamin (1987) fala sobre os perigos de enxergar a história apenas pela ótica dos vencedores e dos seus grandes feitos, suprimindo as contradições e as pequenas lutas e gestos que desafiam a teoria de um conhecimento linear e sem desvios. Pereira (2012, p. 30) destaca que:

Benjamin pontuava a importância de se fazer história com os cacos da história, uma vez que esses cacos, desconsiderados e silenciados pelos grandes sistemas explicativos, contavam a história a partir de outro ponto

3. Apelido atribuído ao EDI Professora Maria Cecília Ferreira pela comunidade escolar.

de vista. Colocavam em cena a riqueza das contradições e a pluralidade das interpretações possíveis, bem como mostravam que todo conhecimento produzido traz junto de si as marcas da perspectiva estética e política a partir da qual foi construído.

Ao buscar possíveis autores ou textos que pudessem dialogar com a pesquisa, referindo-se especificamente à função do diretor, só encontrei temas relacionados aos compromissos administrativos, e quando estes se propõem a falar sobre as relações constituídas dentro do espaço escolar, limitam-se aos professores e responsáveis, sendo suprimidos os cacos que compõem a função da gestão, assim como as histórias vividas com as crianças e os seus atravessamentos na gestão. Essa descoberta não foi apenas sobre os textos e os respectivos temas, mas também sobre mim e sobre a função que ocupo, tendo em vista que, até chegar a esta pesquisa, eu também estive no lugar de quem desconsiderava as miudezas da gestão, silenciando os cacos da minha história e, consequentemente, minha relação com as crianças para além das grandezas vivenciadas na direção.

Esse percurso evidencia um encontro para além do cotidiano escolar, revelando uma estesia provocada pela pesquisa, que permitiu perceber o que até então não estava visível. Konder (2010) reitera que a estesia é o contrário da anestesia. Ao estar anestesiado diante dos afazeres cotidianos, não percebemos e sentimos os pequenos encontros que se revelam diante dos nossos olhos. A construção de uma estesia é a construção de um sentir, de um perceber, de um dar-se conta, “abrange o belo e o não belo, o agradável e o não agradável. Só escaparei à estética quando não tiver mais sensação alguma. Quer dizer: quando estiver morto” (Konder, 2010, p. 10). O sentir se tornou possível pelas miudezas da gestão, pois pude me distanciar do lugar habitual de trabalho e assumir um diferente olhar provocado pela pesquisa.

Dentre os fragmentos habitualmente ignorados na organização escolar, está a determinação do horário de entrada e saída das crianças na escola, tendo em vista que é um dos pontos que remete à grandeza da rotina e que amiúde não propicia intervenções ou alterações executadas espontaneamente pela direção da escola, desconsiderando a participação das crianças neste funcionamento. No entanto, como já foi mencionado anteriormente, as crianças não precisam de convite para subverter o que aparentemente já se encontra imposto, e “transformam e ressignificam o mundo com os elementos que esse mesmo mundo disponibiliza para elas” (Pereira, 2012, p. 53). E foi essa transformação que me levou a rememorar uma situação vivida com uma das turmas do EDI, em que as crianças criaram uma música para “agilizar” a abertura do portão na hora da saída, pois habitualmente eu toco o sinal, que fica localizado na secretaria, para indicar que o portão irá abrir, e as crianças ressignificaram este código e criaram a seguinte música:

“Ó Paula, toca o sinal!

Eu quero ir para a minha casa e brincar no meu quintal”.

Em um primeiro momento, tomei ciência da composição desta música pela professora da respectiva turma, que me informou sobre a cantoria diária das crianças na hora da saída, não demorando muito para que eu a ouvisse pessoalmente, pois precisei ficar com a turma em um dia em que a professora passou mal no período da tarde. Enquanto conversava com as crianças, perguntei sobre a música, deixando-os entusiasmados e dando a brecha para que comesse a cantoria. Após repetirem a canção algumas vezes, eles questionaram sobre a localização do sinal, e eu revelei que ele ficava na secretaria. De imediato, eles pediram para ver, e combinei que daríamos a saída na secretaria, acompanhando o relógio para apertar o sinal na hora certa. Criou-se um alvoroço, em que todos queriam apertar o sinal primeiro, sendo necessário estabe-

lecer um combinado para que ninguém fosse esquecido. Assim, todos conseguiram apertar o sinal em pequenos grupos.

Ao partilhar esta situação, manifesto a intenção de perceber as miudezas do cotidiano que se manifestam na relação como gestora com as crianças, registrando os vínculos que são estabelecidos e que ganham notoriedade a partir de um estudo atento aos fragmentos que compõem a gestão, assim como o acréscimo deste fragmento na dinâmica social para além do que está visível, propondo não apenas a mim, mas também para os leitores desta pesquisa, uma interpretação que nos incite a ressignificar a relação diretor-criança. Rememorar a criação da música para a abertura do portão, na hora da saída, feita pelas crianças, possibilita-me refazer a história a partir dos detalhes contidos nos fragmentos das relações cotidianas com elas na escola. Assim como nessa cena, recorro à fotografia na pesquisa para evocar os momentos vividos, além de registrar o cotidiano para além das narrativas escritas.



Figura 1 –
Crianças apertando
o botão do sinal.
Fonte: Acervo da
escola.

Diante do que foi narrado, identificamos de imediato que as crianças estão apertando o sinal nesta fotografia, mas será que a interpretaríamos da mesma forma se ela fosse observada fora deste contexto? Seria interpretada numa perspectiva universal ou contemplaria outros olhares? Benjamin discorre sobre as relações entre significante e significado para explicitar a subjetividade dos fragmentos e o caráter universal do todo, temas primordiais na produção do conhecimento, da linguagem e da cultura. Seguindo este ponto, ele traz os conceitos de “símbolo” e “alegoria”, em que o símbolo representa uma convenção e “tem sua significação determinada pela naturalidade, transparência, imediação, e unidade daquilo que pretende significar. Não se espera dele que remeta a outra significação que não aquela que se tornou convencional” (Pereira, 2012, p. 31). Essa possibilidade é atribuída por Benjamin à alegoria, que, diferentemente, parte de um ponto, podendo se abrir a outras interpretações. O horário da saída, o sinal da escola e até mesmo um interruptor representam simbolicamente interpretações convencionais acerca das suas representações ou usos, mas irei comunicar as experiências da gestão a partir de uma relação alegórica entre cada história, em que as narrativas desse cotidiano vivido com as crianças dentro do espaço escolar serão contempladas, diante das suas contradições e dos diferentes modos de interpretação e produção na pesquisa, concebendo que a leitura alegórica

não vê o fenômeno em si, mas em sua capacidade relacional, naquilo que, falando de si, fala de outra coisa que não ele mesmo, fala do todo que se abre. Nisso consiste a leitura alegórica: buscar no fragmento não a explicação que lhe esgota o fenômeno, mas a chave que conduz a buscar dentre as muitas interpretações possíveis, o desenho estético da época e da cultura a que pertence (Pereira, 2012, p. 32).

A filosofia benjaminiana possibilitou pensar e construir uma metodologia ética e estética que subverte o que está aparentemente explícito não apenas no cotidiano, mas também no que pertence à cultura escolar, dispondo de imagens como a constelação, a coleção e o mosaico para dar visibilidade e sentido aos fragmentos contidos não somente nesta pesquisa, mas também na vida. Na busca por interpretar as cenas vividas com as crianças na gestão, direta ou indiretamente, recorri às imagens da coleção e do mosaico para inferir as miudezas que compõem o cotidiano, revelando o que há de singular nessas relações, assim como pluralidades, “isto porque os fragmentos que os compõem se agrupam não por identidade, mas por semelhança, um trabalho que assume a afinidade sem excluir a contradição” (Pereira, 2012, p. 32).

Coleção de narrativas da pesquisa

A queijaria apresenta-se a Palomar como uma enciclopédia a um autodidata; poderia memorizar todos os nomes, tentar uma classificação segundo as formas – sabonete, cilindro, cúpula, bola –, segundo a consistência – seco, pastoso, cremoso, estriado, compacto –, segundo os materiais estranhos que entram na preparação da crosta ou da massa – uva passa, pimenta, nozes, gergelim, ervas, bolores –, mas isso não se aproximaria em nada do verdadeiro conhecimento, que está na experimentação dos sabores, feita de memória e de imaginação ao mesmo tempo, e somente com base nesta se poderia estabelecer uma escala de gostos e preferências, curiosidades e exclusões (“O museu de queijos” – Italo Calvino, 1994, p. 42).

O conto “O museu de queijos” apresenta o senhor Palomar na fila de uma loja de queijos, em Paris, à procura de um queijo singular que só poderia ser escolhido por ele, ou, quem sabe, que o escolhesse. Assim como na busca por um tema ou metodologia de pesquisa, Palomar encontrou entraves para definir a sua escolha,

uma vez que, apesar da aparente simplicidade, definir a compra que seria feita requereria um conhecimento para além do qual ele estava acostumado, mas que correspondia às suas inquietações, inclinações e interesses, dado que, para além do queijo, há “os nomes de queijos, conceitos de queijos, significado de queijos, histórias de queijos, concursos de queijos, psicologia de queijos [...]” (Calvino, 1994, p. 67). A queijaria está para Palomar assim como a gestão no EDI está para mim, pois quando eu assumi esta função, intentei decorar, memorizar e classificar todas as atribuições da direção, com o intuito de aprender sobre algo que ainda era inédito para mim. Não obstante, foi na experimentação do cotidiano que eu pude conhecer de fato os sabores e os dissabores deste lugar, que foram sendo constituídos não apenas de memórias e imaginação, mas também por uma irrupção de sentimentos e práticas.

Fundamentada por estas reminiscências e me permitindo ser atravessada novamente pelos sentimentos que elas emanam, assumo o lugar de colecionadora das miudezas do cotidiano, recorrendo às fotografias e às narrativas dos momentos vividos como estratégias metodológicas, concebendo que elas foram provenientes da manifestação do campo de pesquisa, na medida em que ele foi sendo constituído por tudo que se adequou como material empírico para a dissertação, podendo ser citados: fotografias, desenhos, anotações, agenda, documentos da escola, leis e diretrizes, diálogos, lembranças, tensões, flores, presentes, listas de afazeres e situações vividas.

Estes elementos foram ganhando visibilidade conforme eu pensava sobre os modos de manifestar a relação com as crianças na gestão, e me surpreenderam conforme fui notando que alguns já estavam sendo memorizados por mim antes de iniciar a pesquisa, tais como as lembranças das situações vividas no EDI. Muitos desses materiais empíricos foram sendo organizados em álbuns no meu celular, e também num grupo de WhatsApp composto ape-

nas por mim, que foi criado com o intuito de registrar as situações vividas com as crianças ou as lembranças que iam surgindo. Nesse aplicativo, gravei áudios para que pudesse ouvir posteriormente, a fim de não esquecer o que não tinha como ser registrado por fotos ou desenhos, ou mesmo no instante do acontecimento. Ao organizar esses registros, constatei que o receio do esquecimento era gerado mais pela apreensão que atravessa a construção do material de pesquisa do que por algo verdadeiramente palpável, pois as histórias já estavam memorizadas e foram sendo espontaneamente acessadas para compor a coleção da pesquisa.

Benjamin (2018) pondera que a coleção dá a ideia de tempo, elucidando os elementos que foram guardados por mim como diretora e, enquanto colecionadora das miudezas do cotidiano, permitindo-me pensar sobre como organizar o que já estava guardado e o que ainda estava por vir, pois, segundo o filósofo, “o colecionador quer elucidar as coisas através da pesquisa” (Benjamin, 2018, p. 358). Benjamin também enuncia que um objeto se entrelaça a outro, uma vez que, quando é olhado isoladamente, assume uma determinada disposição, mas, ao ser olhado em conjunto, assume outra perspectiva. A chegada de cada fotografia, cena ou objeto convida a outros olhares, suscitando novos questionamentos e problematizações. De acordo com Pereira (2012, p. 34):

A coleção é vista por Benjamin como uma imagem que ajuda a dar visibilidade ao exercício da Formulação de semelhanças, pensando não apenas a partir da perspectiva horizontal da espacialidade, mas também a partir da fluidez e da temporalidade. Os objetos colecionados são, ao mesmo tempo, iguais e diferentes entre si. Cada objeto tem sua história e seu valor, mas é no contexto da relação com os demais objetos que essa história e esse valor se potencializam e se revigoram, dando a conhecer a singularidade do objeto. A coleção é sempre um todo acabado, delimitado pelos objetos que a compõem, e, simultaneamente, uma permanente abertura para um objeto novo.

E a cada novo objeto se recoloca em questão os critérios de semelhança válidos até então. Todo objeto tem uma história própria e uma história vinculada à sua pertença na coleção. É essa tensão entre o que se torna único e o que se torna parte que dá sentido à coleção e que orienta o olhar cuidadoso de quem pinça da pragmática do mundo um fragmento para torná-lo sagrado.

Cada objeto reunido nesta pesquisa foi provocando novos olhares à medida que foram contemplados para além do que estava visível, sendo apreciadas as diferenças e as semelhanças entre as imagens captadas, os presentes recebidos e as cenas do cotidiano compartilhadas, entendendo que todas elas eram atravessadas não apenas pelo espaço do EDI, mas também por mim. A coleção construída é delimitada pelos objetos que a compõem, em que “poderia ser apenas um conjunto de objetos reunidos, mas, na intencionalidade do colecionador, que em muitos momentos age como um pesquisador, pode nos ajudar a trazer à tona e a compreender, por exemplo, as fisionomias de uma época (Silva, 2019, p. 72). Ao estruturar esta coleção, compreendi as fisionomias da relação do gestor com as crianças, assim como o lugar da diretora nesta função, descortinando as miudezas do cotidiano e provocando “reflexões com a junção de peças e a exposição do trabalho intencional que realiza” (Silva, 2019, p. 72).

A escolha por juntar os fragmentos que compõem o cotidiano da gestão revela mais uma escolha metodológica, que é a utilização dos mosaicos. Como colecionadora, atuei com intencionalidade diante dos objetos que compõem a coleção, uma vez que eles foram descobertos, observados e captados por mim no desenrolar desta pesquisa. Segundo Pereira (2012, p. 34), cada objeto somado à coleção propicia novos olhares e interpretações, sendo assim:

Cada pequeno fragmento altera sua significação conforme a justaposição que assume face às demais peças – como

um simples caco vermelho que numa configuração compõe uma flor, e, noutra, torna-se sangue. A alteração do contexto permite ao fragmento não apenas mostrar sua multiplicidade em virtude das novas relações que demandam a ele, mas criar novas identidades em função dos critérios de semelhanças a ele atribuídas.

No movimento de descoberta e organização dos fragmentos que compõem a coleção desta pesquisa, pude me deparar com a profusão de possibilidades para evidenciar as situações vividas no EDI, podendo “descobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total” (Benjamin, 2018, p. 765). À vista disso, os mosaicos desta pesquisa foram organizados em pequenas categorias, utilizando narrativas de cenas vividas e fotografias como cristais dos acontecimentos cotidianos, montando-os a partir das situações vividas, com o intuito de dar mais visibilidade às situações de afeto, encontros, presentes, urgências, segredos, trocas e memórias. Em conformidade com Silva (2019, p. 72), destaco que, como colecionadora, “os mosaicos que monto, as peças que escavo, os fragmentos que coleciono e relaciono são eticamente importantes para as fisionomias que vamos tecendo”.

A intencionalidade na organização dos fragmentos que colecionei evidencia a escolha por apresentar uma fisionomia da gestão para além de um sentido mais amplo das políticas públicas, habitualmente privilegiado nas pesquisas que abordam a função do gestor escolar. Ao desenhar os mosaicos, busquei provocar novos modos de perceber as relações que são estabelecidas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil, dado que as miudezas que atravessam essas relações também são políticas e interferem na forma como nos relacionamos e tomamos decisões no dia a dia, sendo imprescindível sermos afetados pelos cristais que compõem o todo da rotina escolar.

Assim como na vida, e indubitavelmente na escola, nenhum mosaico “é uma forma fixa e justamente a possibilidade de se reconfigurarem é que lhes dá vigor”. (Pereira, 2012, p. 35). A pesquisa foi constituída em movimento, assim como em cada fragmento da coleção de miudezas e nas composições das experiências cotidianas, reunindo cacos de histórias vividas entre mim e as crianças na gestão, não cabendo imitações, pois tudo o que foi vivido e sentido até aqui confere a singularidade das relações tecidas no cotidiano.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas v. 1: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. Omeletes de amores. In: **Obras escolhidas v. 2: Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 219-220.
- _____. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- CALVINO, Italo. **Palomar**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- KONDER, Leandro. **As artes da palavra**: elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.
- JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. “A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana”. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, 2012.
- PEREIRA, Rita Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2012. p. 59-86.
- _____. “Por uma ética da responsividade: a exposição de princípios para a pesquisa com crianças”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, 2015.
- _____. “A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa”. **Educação & Realidade**. v. 46, 2021.
- SILVA, Perseu Pereira da. **Fisionomias das infâncias contemporâneas na cibercultura**: crianças em vídeos virais. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

9.

COMO CHEGUEI ATÉ
AQUI? A TRAJETÓRIA
METODOLÓGICA DA
PESQUISA CRIANÇAS
*POR TRÁS DAS
CÂMERAS: INFÂNCIAS
EM PRODUÇÃO*

Luciana Bessa Diniz de Menezes



Pesquisa não é algo que se faça assim, de qualquer jeito. Ela é um processo que envolve o que *se quer* saber e *como* se faz. Existem várias possibilidades de realizar uma pesquisa. Mas qual delas atende melhor ao seu projeto? Neste capítulo, compartilho com você o percurso metodológico realizado na pesquisa de doutorado intitulada *Crianças por trás das câmeras: infâncias em produção*, desenvolvida em diálogo com o Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” (GPICC) e defendida em 2023 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ).

O convite para fazer este texto surgiu como uma oportunidade de refletir sobre o processo de investigação de um lugar diferente daquele ocupado até bem pouco tempo. É olhar a experiência com um certo distanciamento, o que permite enxergar aquilo que durante a sua realização muitas vezes não foi possível ver. Conforme diz o poeta¹, “[...] o hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem [...] mas há sempre o que ver”.

A ideia é instaurar neste texto um espaço afetivo de diálogo sobre o *fazer* pesquisa e o lugar que ocupam o pesquisador e seus interlocutores. As próximas linhas pretendem mostrar o pesquisador em exercício, revelando como cada um, a partir de suas especificidades e singularidades, coloca em prática sua corporeidade no campo da pesquisa científica e experimenta com a investigação

1. “Vista Cansada”, Otto Lara Resende (1992). Disponível em: <https://cronica-brasileira.org.br/cronicas/7040/vista-cansada>. Acesso em: 1º out. 2024.

novas descobertas. A partir de um recorte da minha pesquisa de doutorado, busco compartilhar a trajetória metodológica que me trouxe até aqui. Afinal, muitos são os caminhos possíveis para realizar uma pesquisa, mas qual deles escolher?

No meu caso, a própria pesquisa foi dando pistas do percurso a ser trilhado. Realizada em contexto pandêmico, o estudo ficou circunscrito a 15 vídeos produzidos com crianças de até 13 anos de escolas da cidade do Rio de Janeiro e exibidos em 2018 e 2019 pela TV Escola na série *Curta Mostra Geração*. A metodologia utilizada foi análise fílmica, mas outras informações foram agregadas ao processo de investigação, como a fala das crianças que fizeram os filmes e que participaram dos episódios do programa de televisão, os comentários de quem assistiu o debate no cinema, as entrevistas das organizadoras da mostra e do produtor do programa concedidas durante a pesquisa, além de fragmentos da minha própria memória do período em que estive à frente de um projeto de cinema e educação na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Todo esse material foi reunido de forma a compor um mosaico, revelando um pouco da história por trás das produções infantis. O estudo revela, entre outras questões, que a produção audiovisual na escola ocorre de forma colaborativa entre as crianças e entre elas e os adultos, reconhecendo o professor como coautor no processo de realização, e evidencia o lugar que a criança ocupa nessa relação.

No meio do caminho havia um vírus, havia um vírus no meio do caminho da pesquisa

A pesquisa *Crianças por trás das câmeras: infâncias em produção* foi realizada durante a Pandemia de Covid-19, fato que mudou por completo os rumos de sua proposta inicial, que era a realização de uma pesquisa de campo nos Núcleos de Arte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-EJ). O objetivo na época era

acompanhar *in loco* as oficinas de produção de vídeos estudantis. No entanto, em março de 2020, período previsto para o início das atividades, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia mundial em função da covid-19.

As escolas fecharam por tempo indeterminado. A realização de uma pesquisa compreende muitos desafios. Mas como fazer uma pesquisa de campo com escolas fechadas?

O caminho reto, inicialmente traçado no projeto de pesquisa, ganhou um ponto final antes mesmo de começar. Era necessário refazer o percurso, buscar outras vias para a trajetória. O desvio se deu por meio de um vírus. Benjamin (1984, p. 50) diria “método é caminho indireto, é desvio”. Para este autor, é possível chegar a um tema sem começar por ele. Também é possível que se encontre temas não previstos, a partir da observação atenta de interseções eventuais. O desvio é entendido como uma forma de se pensar o próprio caminho da pesquisa.

Quando se começa uma pesquisa, no entanto, há idealmente um caminho a ser percorrido, objetivos a serem alcançados, hipóteses a serem confirmadas e até mesmo derrubadas. Tudo pertence ao campo das ideias. Quando esse percurso começa, ele é menos previsível do que se imagina (Corrêa; Jobim; Souza, 2016, p. 8). Como, então, continuar o trajeto garantindo as vozes das crianças na pesquisa sem ter acesso aos alunos nas escolas?

Foi com o propósito de olhar para o processo vivido nos últimos 10 anos de experiência na relação entre cinema e educação e buscar nele pistas para uma nova trajetória de pesquisa, que revisei minha coleção de materiais na estante tal qual as crianças relatadas por Cecília Schubsky (2018) em sua pesquisa de doutorado, que guardavam em uma caixa de memórias os objetos que consideravam significativos de sua infância.

Resolvi, então, pegar na minha *caixinha de memória* os muitos DVDs com produções audiovisuais realizadas por alunos e pro-

fessores, frutos das diversas parcerias da SME-RJ com mostras e festivais de cinema e oficinas de audiovisual, entre elas, o Anima Escola, Rede Escola Rio (RER), Imagens em Movimento e Vídeo Fórum (Mostra Geração/Festival do Rio). Foi este último material que me levou ao novo campo de pesquisa: o programa de televisão *Curta Mostra Geração*, produzido pela TV Escola.

O nascer de uma pesquisa é um acontecimento que se dá no interior da ordem discursiva e instaura fluxos de linguagem. O tema aparece aos olhos do pesquisador como visagem ou fantasmagoria, para lançar mão de termos benjaminianos (Benjamin, 2003). É essa condição de fantasmagoria, aquilo que se mostra obscuro, a imensidão do que ainda está por conhecer que forma o pesquisador. E este, uma vez fisgado pelo tema, passa a espreitá-lo, amalgamar-se a ele, e às vezes, até ser escravizado por ele. É o tema que dá origem ao diálogo (Pereira, 2021, p. 4-5).

Nos anos de 2017 e 2018, a Mostra Geração, segmento infantojuvenil do Festival do Rio, realizou uma parceria com a TV Escola para produzir o programa de televisão *Curta Mostra Geração*. A série foi ao ar no primeiro semestre de 2018 e teve duas temporadas, ainda disponíveis no canal da MultiRio até o fechamento deste capítulo. Em cada episódio da série é exibido um curta selecionado pelo programa Vídeo Fórum² da Mostra Geração, além de trechos das entrevistas com as *crianças-autoras*³ e os professores durante o debate no cinema.

2. O Vídeo Fórum faz parte da Mostra Geração, que integra o Festival do Rio. O programa seleciona filmes em qualquer formato, ou gênero cinematográfico, de até 10 minutos, realizados por crianças e adolescentes e exibe na sala de cinema. Nos encontros do Vídeo Fórum, os realizadores são convidados para debaterem entre eles o processo de criação. O interessante é que a orientação é que apenas as crianças e os adolescentes falem. Os adultos, normalmente professores, só entram na conversa se forem chamados.

3. Termo utilizado na tese ao me referir aos alunos que participam das produções audiovisuais nas escolas. A expressão visa destacar a participação das crianças na produção audiovisual, partindo do pressuposto de que elas são ativas no processo. No entanto, existem graus diferentes de convites de participação,

Chamando para conversa aqueles com quem não se pode falar

Após definir meu novo campo de pesquisa, comecei a assistir aos episódios do programa *Curta Mostra Geração*, no canal da TV Escola, no YouTube. Foram horas diante da tela vendo e revendo os programas e transcrevendo as falas das crianças e dos adultos durante os debates no cinema. Com isso, tornou-se possível, ainda que lançando mão de perguntas que não nasceram no contexto da pesquisa, trazer para a análise, indiretamente, os discursos infantis acerca da produção audiovisual de que participaram, permitindo uma aproximação com o objetivo inicial da pesquisa.

Os dados recolhidos não eram de segunda, mas de terceira mão, visto que além das perguntas não serem minhas, mas sim das organizadoras da mostra, elas ainda sofreram edição para serem colocadas no ar. Isso deixou algumas lacunas no trabalho, que espero que o leitor que se dispôr a ler a tese⁴ possa preencher em diálogo com o texto. Afinal, em tempos pandêmicos, quando as escolas estão fechadas e há grande dificuldade de acesso aos alunos, essa foi a melhor opção que se apresentou naquele momento para garantir, mesmo que de forma indireta, as vozes das crianças na pesquisa.

Durante a trajetória metodológica, foi realizado um relato reflexivo que contou com três etapas: 1) elaboração da ficha técnica; 2) análise fílmica; 3) colocar em relação o filme e os comentários das *crianças-autoras* e dos adultos. Os dados foram reunidos tal qual um mosaico.

Em sua origem, a palavra “mosaico” pressupõe multiplicidade. Trazer o mosaico para o campo de pesquisa é, necessaria-

conforme a pesquisa evidenciou.

4. A tese **Crianças por trás das câmeras**: infâncias em produção encontra-se disponível para leitura no site do Grupo de Pesquisa, no endereço <http://gpicc.com.br>.

mente, convocar essa diversidade, não só para o texto, mas para o cotidiano da investigação, dialogando com o plural, tecendo conhecimentos e aproximando experiências. Segundo Pereira (2012), a noção benjaminiana de mosaico permite vislumbrar um mundo inteiro em pequenos detalhes do cotidiano. A partir destes fragmentos reunidos em diferentes materiais, inclusive da minha própria memória, fui reconstruindo a história de cada filme. A opção também se justificou pelo reconhecimento da impossibilidade de apresentar o processo de produção tal como ele aconteceu na escola. Foi necessário dar uma nova ordem para ele.

A premissa de ter, mesmo que indiretamente, a fala das crianças sobre suas produções audiovisuais e garantir suas perspectivas no texto foi preponderante para a opção metodológica do estudo. Conhecer o processo de produção se colocou como fundamental para compreender melhor os filmes produzidos com crianças em contexto educativo. Afinal, é conhecendo o processo de criação e de realização, bem como a intencionalidade das escolhas de “o que contar”, “por que contar” e “como contar”, que se torna possível desvendar os elementos e a percepção estética que interfere em suas mensagens.

Normalmente, analisar um filme envolve duas ações: decompor (descrição) e colocar em relação os elementos decompostos (interpretação). “A decomposição recorre pois a conceitos relativos à imagem (fazer uma descrição plástica dos planos no que diz respeito ao enquadramento, composição, ângulo...) ao som (por exemplo, off e in) e à estrutura do filme (planos, cenas, sequências)” (Penafría, 2009, p. 1). Em outras palavras,

Um filme emprega em sua concepção visual elementos de composição das artes visuais: a linha, as formas, massa, volume e texturas. Manipula o espaço tridimensional e recria nesses termos objetos similares, como na escultura;

explora as relações entre luz, sombra e cor como a pintura e a fotografia. Todos esses elementos são agregados na imagem que se move, e pode se mover com ritmo ou como narrativa, como no teatro e na dança, fazendo uso de trilhas próprias ou advindas da música.

Os ritmos complexos desenvolvidos em uma narrativa fílmica se mesclam como numa métrica poética, que, assim como na poesia, faz uso de metáforas, significações e simbologias. O filme comunica suas ideias visualmente e verbalmente, através de gestos, encenação e falas. Assim como na literatura, podemos expandir ou comprimir o espaço e o tempo, contar histórias inéditas ou recontar com nossas palavras histórias acontecidas há muitos séculos. O filme é, assim, um amálgama de tudo o que as demais artes podem oferecer (Rockenbach, 2017, p. 1).

Essa é apenas uma das muitas possibilidades de “leitura” de um filme. Não existe uma metodologia universalmente aceita para análise fílmica (Aumont; Marie, 2004, p. 7). Devido à complexidade que envolve a ação, faz-se necessário atentar não somente para o discurso falado em tela, como, também, para outros tipos de discursos que integram a linguagem audiovisual, como a imagem, a música, o cenário, a iluminação, a ação cênica e a cor, bem como a combinação desses diferentes elementos entre si que criam novos significados.

A pesquisa que utiliza o filme como material empírico pode se desenvolver de diferentes formas. A opção realizada na pesquisa não se enquadra em análises que privilegiam apenas a estética. Os curtas infantis, compreendidos no estudo como artefatos culturais, ajudam a olhar e a conhecer a sociedade moderna e contribuem para a produção de significados sociais. A partir do princípio de que eles contam histórias, analisá-los é uma possibilidade de entender não apenas os processos em que foram gestados, como também o modo como essas narrativas revelam as infâncias das crianças que participam de sua realização.

A análise fílmica da pesquisa *Crianças por trás das câmeras: infâncias em produção* teve como base a concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin (2016), quando ele afirma que qualquer discurso tem seu autor, gera uma atividade responsiva e não é inédito. No caso das obras analisadas, não temos apenas um autor em questão, mas vários, por se tratar de uma produção coletiva. Alinho-me, dessa forma, à concepção colaborativa de autoria pontuada por Girardello (2014), que enfatiza a importância de cada criança viver plenamente uma parte do processo e não necessariamente ter a assinatura de um único nome próprio no resultado final. Esta questão também traz para a reflexão o conceito de autoria em uma obra coletiva.

Para a realização de uma produção audiovisual, múltiplas vozes se unem. A polifonia – conceito caro à Bakhtin, desenvolvido em *Problemas da Poética de Dostoiévski* – está relacionada, neste caso, não somente ao contexto de produção, mas também ao contexto de vida do autor. As crianças que são convocadas pela escola a produzirem suas narrativas audiovisuais trazem consigo, de forma intencional ou não, seu repertório cultural, suas ideias, concepções e olhares para a realização da obra. Os enunciados das narrativas audiovisuais sofrem interferências e influências de outros discursos e, portanto, estão carregados de conteúdo históricos e sociais e repletos de significação própria e de ideologias. Todas as artes, até nas coisas mais inertes, estão repletas de subjetividade (Bakhtin, 1987, p. 340).

Para conhecer mais a história das 15 produções, foi elaborada a sinopse de cada filme a partir de informações extraídas do canal do YouTube da TV Escola, hoje desativado, e quando ele não trazia informações, foram transcritos os dados divulgados pelo apresentador no início do programa *Curta Mostra Geração*.

Outro material analisado durante a pesquisa foram os créditos dos filmes. Normalmente exibidos no início e ao final do filme, os créditos trazem informações referentes à ficha técnica, como título,

país de origem e os nomes dos principais envolvidos no processo de realização, inclusive os atores. Mas os créditos são muito mais do que isso, eles são um registro histórico da obra audiovisual.

A opção de analisar esses documentos teve como objetivo refletir sobre algumas questões que surgiram durante a elaboração da pesquisa, entre elas, se existem funções que as crianças não realizam nos audiovisuais e que são específicas dos adultos. E, ainda, provocada pelo regulamento do Vídeo Fórum, de 2018, que exige que “os trabalhos devem ser totalmente produzidos por crianças e adolescentes”, busquei compreender qual o papel do professor na produção audiovisual, como ele se apresenta entre os realizadores e de que forma ele se coloca nessa divisão de tarefas da produção.

A análise revelou que, nos 15 vídeos examinados na pesquisa, as crianças estão tanto à frente (atores) quanto atrás (produção) das câmeras. Outro dado que chamou a atenção nos créditos é a participação da comunidade escolar (família e direção) nas produções realizadas na escola, mostrando que a produção audiovisual pode ser uma atividade não apenas colaborativa, mas também intergeracional. O professor também se faz presente na maioria das produções, o que garante a ele o papel de coautor das realizações.

O meu, o seu, o NOSSO filme!

Entrevistador: O que você mais gostou do que passou aqui na Mostra Geração?

Fabielly: O meu filme!!!

(Transcrição do debate veiculado no programa *Curta Mostra Geração*)

A fala de Fabielly, uma das realizadoras do curta *A menina que morava no mundo dos livros*⁵, um dos vídeos analisados na pesquisa,

5. Curta-metragem produzido por alunos da E.M. Bombeiro Geraldo Dias (Rio de Janeiro, RJ) em 2016-2017, com 7min26s.

sintetiza uma das principais questões que emergiram durante o trabalho. A menina reivindica para si a autoria da obra, que também pertence à Aisha Beatriz Batista, ao Antônio Henrique Reis, ao Bryan Lucas Santos, à Débora Raquel Silva, à Giulia Victória Pereira, à Kauany Victória Silva, ao Matheus Eduardo Teixeira, à Micaella Velloso, à Rakely Vitória Quirino, ao Rodrigo Bernardo Oeiras, à Sthefany Cristina Dantas, à Tamirys Santos, à Vitória Ferreira, à Gabrielly Sales, à Kamily Victória Santos, ao Rickelmy Silva, ao Yan Silva, à Ana Carolina Silva, do Breno Canuto, ao Caio Carvalho, ao Gabriel Fortes, à Letícia Barboza, à Maria Eduarda Oliveira, à Nayara Vieira, ao Pablo Santos, à Sara Baptista e à Viviane Santos.

O vídeo estudantil é de autoria coletiva, ou seja, de todos que fizeram parte dele na escola. Listar o nome das crianças que participaram da produção é tirar do anonimato os jovens autores que no cotidiano da sala de aula estão contando suas histórias em imagens, sons e movimentos, e também por meio de desenhos, fotografias e textos escritos. Estes são apenas alguns deles, mas existem muitos outros. As produções audiovisuais analisadas na pesquisa podem ser entendidas como pequenas frestas no sistema instituído para o exercício do direito à participação. No entanto, muitas vezes estas vozes não são escutadas e reconhecidas. Grande parte delas ecoa apenas no campo da Educação. Iniciativas como a do Programa Vídeo Fórum da Mostra Geração e do programa *Curta Mostra Geração* levam essas vozes para reverberarem em outros espaços.

A pesquisa encontrou pistas da produção audiovisual na escola como uma forma de participação em uma perspectiva mais coletiva do que individual. Para que haja colaboração durante o processo de produção, é preciso entender que um coletivo não é somente a soma de indivíduos, mas um sistema organizado e ordenado, em que os indivíduos estão unidos pela consciência de pertencimento.

E é esse sentimento de pertencimento que se evidencia na fala da menina Fabielly, quando, ao ser perguntada pelo entrevistador durante o programa de televisão sobre o que ela tinha mais gostado no cinema, ela não titubeia e responde: “*O meu filme*”!

Ao pensar a autoria no caso das produções audiovisuais feitas *com* crianças, uma das características mais importantes é ser um processo coletivo, que envolve não só a relação *criança-criança* como a relação *criança-professor*. Para além da aprendizagem de conteúdo, a produção audiovisual oportuniza a alunos e professores compartilhar decisões, criações, preferências e alternativas para as situações que surgem durante o processo de realização. Como afirmam Silva, Muniz e Gomes (2022, p. 1054), “ser parte de” implica uma lógica existencial, diferente de “tomar parte”, como lógica de tutela que permeia os projetos compensatórios”.

A ideia de aprender cooperando remete também à proposta de Freinet (1974). A cooperação é um dos quatro eixos estruturantes de sua pedagogia. Para o autor, é na troca coletiva que a criança desenvolve as regras de convivência, a regularização de conflitos e a execução de projetos. As atividades em grupo favorecem o desenvolvimento da escuta, a oralidade e o pensamento crítico.

Às vezes, é difícil ou quase impossível apontar quem faz o que em uma produção audiovisual na escola, porque ela é realizada normalmente com uma turma de alunos, e isso significa dizer 30, 35 e até mesmo 40 crianças. Assim, algumas funções são divididas entre mais de um aluno, ou as tarefas são desmembradas em pequenas partes para que todos possam participar. Daí este trabalho utilizar o conceito de *autorias* no plural ao se referir à produção audiovisual e à coautoria, reconhecendo a participação do professor nesse processo.

Trabalhar junto significa criar sentido de grupo, de equipe. A ideia é inserir o individual ao coletivo para desenvolver a colaboração. A experiência na produção favorece a interação com outras

crianças que pensam diferente, premissa básica para uma relação democrática. Como afirmam Silva e Janhke (2012, p. 37):

Em muitos momentos a escola deveria apenas apresentar, deixar a curiosidade do aluno construir o conhecimento e pesquisar sobre isso. E a vantagem de se produzir vídeo é justamente essa, ele é um produto que aceita a autoria de um coletivo, incentivando a necessidade de compartilhar sentidos, e também pode contribuir para a exploração da linguagem escrita durante todo o processo.

Girardello (2014) aponta outro aspecto importante da autoria, relevante em contextos de desigualdade social e diversidade cultural, como são as escolas brasileiras, que é sua relação com a memória, a identidade e os saberes locais dos diferentes grupos. Mas como é realizar uma produção audiovisual coletivamente? Parece fácil, mas não é, conforme nos mostra Bergala (2008, p. 201):

Muito se exalou, em pedagogia, as virtudes da criação cinematográfica como criação coletiva. Considera-se que tudo está bem – no melhor dos mundos pedagógicos possíveis – quando cada aluno encontra seu lugar no suposto “coletivo” da filmagem, cujas virtudes de socialização são consideradas imediatas e quase automáticas. Este é um velho mito. É preciso dizer que uma verdadeira equipe de cinema não tem nada de doce utopia anarquista em que cada um encontraria harmoniosamente seu lugar segundo sua competência e seu apetite de criação. Ao contrário, é uma configuração fundada antes de tudo na eficácia e na produtividade, configuração de tipo militar, ultra hierarquizada em que cada chefe de seção (imagem, som, cenário etc.) é responsável por seus homens e pela qualidade do trabalho. O famoso diálogo de criação na verdade, frequentemente, se limita a um diálogo entre “gerais”, especialmente, o diretor, o diretor de fotografia e atores. Um maquinista ou um eletricista raramente dão sua opinião artística sobre o filme ou o plano, e é raro que esta lhes seja pedida. A criação cinematográfica profissional padrão

nada tem de coletivo, embora necessite de um trabalho de equipe mais harmonioso possível. As filmagens pseudo-coletivas da escola frequentemente reproduzem – imitando, sem saber o modelo do verdadeiro set – hierarquias que não são profissionais mas determinações inscritas na turma como microcosmos do grupo social: a menina mais bonita será naturalmente atriz ou entrevistadora, o líder será o diretor, a aluna tímida e concentrada continuísta, o garoto desembaraçado se encarregará da câmera etc.

Na citação em destaque, é importante refletir sobre duas questões apresentadas por Bergala, cineasta e crítico francês, responsável por levar o cinema para as escolas públicas francesas junto com o ministro Jack Lang. A primeira é que não é possível reproduzir na sala de aula o modelo profissional de produção audiovisual tal como ele é. Esta é uma premissa importante, principalmente quando a produção é realizada em parceria com profissionais de cinema, que vêm com a experiência de mercado e acabam reproduzindo este modelo na sala de aula.

A proposta na escola deve valorizar tanto o processo quanto o resultado final. Esta talvez seja uma das maiores diferenças entre produzir um audiovisual dentro da escola e fora dela. Na escola, mais do que o filme pronto e passível de concorrer a um festival de cinema, o percurso de aprendizagem deve ser valorizado. “Não é só produzir um vídeo, mas ampliar ações de educação formal e não formal” (Silva; Dal Pont, 2021, p. 21).

Produzir um audiovisual na escola é um ato político quando possibilita que a voz dos alunos seja ouvida. Além, é claro, de eles assumirem a posição de protagonistas da atividade educativa. Dessa forma, a produção audiovisual na educação precisa ser valorizada em seu processo e não somente em seu produto final: o filme. É durante a realização que se coloca em jogo diversos conhecimentos, não apenas os do conteúdo escolar, mas, também, o do cotidiano e os técnicos.

Isso não significa dizer que a qualidade técnica e estética do audiovisual com os alunos será negligenciada. Ela é importante até mesmo para a autoestima das crianças, que esperam ver seus filmes apreciados e até mesmo selecionados em mostras e festivais de cinema, o que lhes confere um reconhecimento público. Mas não deve ser o objetivo final.

Muitos professores receiam deixar decisões a cargo das crianças, por avaliarem que o produto final não terá a qualidade estética desejada. Assim, muitas vezes a “participação” da criança acaba se resumindo ao cumprimento de instruções e à execução meramente operacional de etapas pontuais dos processos. O debate sobre aquilo que é mais importante – a qualidade do processo ou a do produto – é antigo na educação, e particularmente na arte-educação (Girardello, 2014, p. 23-24).

Nesse sentido, a participação do professor, reconhecido no estudo como “passador”, traz em seu bojo a ideia de que, durante o processo de realização, os parceiros em interação (*criança-professor*) são de igual valor, e isso canaliza a atenção para a forma como eles criam condições mútuas para as ações de cada um nos processos relacionais. No entanto, é importante estarmos atentos a algumas armadilhas. Nem todas as produções audiovisuais na escola podem ser consideradas participativas, colaborativas ou mesmo de cocriação, com integração grupal ou intergeracional. Algumas restringem ou direcionam a participação infantil, conforme aponta Girardello, ou ainda, como alerta Bergala, reproduzem um modelo hierarquizado de produção audiovisual em que o adulto é o protagonista da proposta e as crianças realizam o trabalho de equipe, mas não de forma coletiva e colaborativa.

Jean Renoir⁶, um dos mestres do cinema, certa vez disse que um filme não tem autor da mesma forma que quadros e livros têm. A

6. Informação extraída do blog “Ao redor”. Disponível em: <https://www.aoredor.blog.br/post/cinema-uma-arte-coletiva> Acesso em: 16 out. 2024.

polêmica frase tenta enfatizar o quanto esse fenômeno cultural é coletivo, diferentemente de outras artes, como, por exemplo, a pintura ou a escultura. Quantas pessoas trabalham em um filme? Não me refiro apenas àquelas que aparecem na tela ou constam dos créditos finais, mas tantas outras que não aparecem em momento nenhum, mas que colaboram com a obra desde o seu nascimento. Essa premissa de *fazer junto* do cinema é uma das mais importantes para trabalhar com a produção audiovisual na escola.

Acenderam as luzes: o filme acabou

Hoje, um número significativo de produções audiovisuais realizadas *com* alunos e professores atravessam os muros da escola e ganham visibilidade nas telas de cinema, por meio de mostras e festivais estudantis, muitas delas realizadas em escolas públicas e por crianças que, na maioria das vezes, não se veem representadas nas telas, principalmente nas de cinema.

Ter a câmera nas mãos, aqui em alusão ao poder da criança para contar a história do seu ponto de vista, é também uma forma de democratizar a produção e a circulação de filmes infantis, criando pequenas frestas no sistema hegemônico. Abrindo espaço para a diversidade de olhares, conforme nos mostra o curta *E agora, professora?*⁷. Neste filme, embora tenha como proposta temática discutir *bullying*, mais especificamente o racismo, as crianças aproveitam a oportunidade para questionar o papel do professor nos momentos de conflito na escola.

A pesquisa revela o lugar que a criança pode ocupar numa perspectiva colaborativa, podendo alterar os discursos sobre as infâncias ao deixar de ser somente espectadora (receptora/público/consumidora) para ser, também, produtora de narrativas audiovisuais.

7. Curta-metragem produzido por alunos do Ginásio Carioca Grécia (Rio de Janeiro/RJ), com ano de produção não informado e duração de 6min03s.

suais. Isso possibilita a ela exercer o direito à expressão e à participação política, sem a imposição do adulto sobre aquilo que ela quer dizer sobre as coisas que lhe dizem respeito ou interessam. O adulto não sai de cena, nem poderia. Ele continua sendo importante nessa relação e é reconhecidamente responsável pela criança. Contudo, ele passa a atuar *com* e não *em* nome da criança. Refletir sobre as crianças implica, necessariamente, pensar a vida adulta nessa imbricada relação de alteridade.

Escrever este capítulo foi um convite à reflexão sobre o meu próprio caminho trilhado durante a realização da pesquisa. O que entrou? O que ficou de fora? O que motivou as minhas escolhas? Coabitaram nestas intenções múltiplos atravessamentos. Alguns deles só consigo enxergar agora ao fazer este texto. Vale reafirmar que não foram livres de tensões as opções feitas durante o percurso metodológico. Houve muitas dúvidas, idas e vindas, e até mesmo o forte desejo de desistir.

Fazer parte do GPICC me oportunizou compartilhar com outros pesquisadores o caminho solitário da pesquisa acadêmica. Foi com o apoio deles que foi possível ver uma luz no fim do túnel que atravessei para a realização da pesquisa durante a Pandemia de Covid-19. Embora o percurso seja singular, ele também é plural, porque reuniu as múltiplas vozes das discussões e leituras coletivas em nossos encontros semanais. O trabalho realizado tem um pouco de cada autor estudado e do companheiro e companheiras do grupo de pesquisa, além, é claro, das crianças, seus filmes, dos professores, organizadoras e produtores de mostras e festivais de cinema infantil. Fazer pesquisa é o individual no coletivo, assim como fazer um filme.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Ltda., 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1987
- _____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. **Passagens**. Trad. Irene Aron. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink (CINEADLISE-FE/UFRJ), 2008.
- CORRÊA, Carolina Salomão; JOBIM E SOUZA, Solange. “Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica”. **Mnemosine**, v. 12, n. 2, p. 2-25, 2016.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Tradução: Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- FREINET, Celestin. **O jornal escolar**. Tradução: Filomena Quadros Branco. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.
- GARDIES, René (org.). **Compreender o cinema e as imagens**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia Ltda., 2015.
- GIRARDELLO, Gilka. Crianças fazendo mídia na escola. Desafios da autoria e da participação. In.: ELÉA, Ilana (org.). **Agentes e vozes**: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. The. International Clearinghouse on Children, Youth and Media: Yearbook, 2014. p. 21-28.
- PENAFRIA, Manuela. Análise de filmes: conceitos e metodologia(s). In: **VII Congresso SOPCOM**, 2009. Disponível em: <https://bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em 18 jun. 2020.
- PEREIRA, Rita Ribes. “A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa”. **Educação e Realidade**, v. 46, n. 1, 2021.
- _____. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende

- (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.
- ROCKENBACH, Fábio Luis. Como realizar uma análise fílmica? **Revista Moviement.net**, 2017.
- SILVA, Conceição Firmina Seixas; MUNIZ, Maria Cristina Soto; GOMES, Lisandra Ogg. Participar, mas não muito: as crianças entre o embate teórico e prático. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI), 6., 2018, Belém, PA. **Política, formação e prática educativa na infância**. Organização de Ana Maria Orlandina Tancredi *et al.* Belém: EDUEPA, 2022. p. 1148-1164.
- PEREIRA, Josias; DAL PONT, Vânia. “A formação de professores na produção de vídeo estudantil: importância dos cursos de licenciatura se abrirem para novas metodologias”. **Roquette-Pinto: A Revista do Vídeo Estudantil**. Pelotas, 5ª edição, p. 17-24, 2021.
- SILVA, Josias Pereira; JANHKE, Giovana. **A produção de vídeo nas escolas: educar com prazer**. Pelotas: UFPel, 2012.
- SCHUBSKY, Cecília de Miranda. **Relicários e quinquilharias: caixas de memória e narrativas de crianças**. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

10.

O DESENHO
INFANTIL COMO
EXPRESSÃO
NARRATIVA E
TESTEMUNHO
HISTÓRICO: ANÁLISE
DAS PRODUÇÕES
INFANTIS ENVIADAS
AO MUSEU
NACIONAL APÓS O
INCÊNDIO DE 2018

Patrícia Braga do Desterro



Em março de 2018, sob a orientação da professora Rita Ribes, entrei no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Meu objetivo no mestrado era compreender as narrativas construídas entre crianças e educadores do Museu Nacional¹, também chamados de mediadores/as, em relação aos objetos expostos. Buscava refletir sobre o campo museal como um espaço de encontro e alteridade, em que se formam redes educativas. Minha intenção era aprofundar o olhar sobre as crianças nesses ambientes, observando com mais atenção as construções que elas realizavam a partir de suas experiências pessoais e da relação de alteridade com os mediadores e os objetos que compunham o acervo do museu. Mais do que sua imponência histórica, eu queria pensar o museu como um espaço de infância.

Para isso, era essencial reconhecer as crianças como autoras de seu próprio processo de aprendizagem e produtoras de saberes, que vão além do conhecimento científico apresentado nas exposições. Planejar atividades fundamentadas nessa pers-

1. O Museu Nacional é meu local de trabalho desde 2016. Lá, atuo como técnica em Assuntos Educacionais e estive, até 2025, na Seção de Assistência ao Ensino (SAE). Meu trabalho no educativo estava diretamente ligado às visitas escolares e à mediação. Atuei junto aos mediadores, estudantes do Ensino Médio do Colégio Pedro II, e aos bolsistas dos cursos de licenciatura da UFRJ. Meu trabalho na SAE consistia em coordenar o trabalho deles, organizar cursos de formação de mediadores e pensar propostas educativas para o público infantil, entre outras atividades. Atualmente, estou lotada na Coordenação de Extensão do Museu Nacional.

pectiva significava considerar que o saber trazido pelas crianças poderia ou não dialogar com o conhecimento científico exposto nas salas do museu.

A motivação para a pesquisa surgiu de uma pergunta feita por uma criança durante uma visita à exposição sobre os primeiros homínídeos que habitaram o planeta. Em determinado momento, enquanto a mediadora explicava sobre a descoberta do fogo pelo homem, uma criança ergueu a mão e perguntou se ela sabia o que era o “fogo da vida”. A mediadora não soube responder. Essa pergunta ficou marcada em mim. Até hoje me arrependo de não ter questionado a criança sobre o que ela pensava ser esse “fogo da vida”. Foi com essa interrogação sem resposta que iniciei meu mestrado, buscando analisar as narrativas produzidas pelas crianças no Museu Nacional em diálogo com seu acervo.

No entanto, minha pesquisa sofreu um impacto inesperado, que alterou seu rumo. Em setembro de 2018, o Museu Nacional – local central do meu trabalho e estudo – foi atingido por um incêndio² que destruiu grande parte de seu acervo. A perda, material e imaterial, foi sem precedentes na história do país e resultado do descaso do poder público com a história, a ciência e a educação. Vinculado à maior universidade do Brasil, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Museu já enfrentava cortes orçamentários e dificuldades para manter sua estrutura física, que necessitava de inúmeros reparos. O incêndio refletia o cenário

2. O incêndio no Museu Nacional foi um incêndio de grandes proporções que atingiu a sede do Museu Nacional na Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro, na noite de 2 de setembro de 2018, destruindo quase a totalidade do acervo histórico e científico construído ao longo de duzentos anos, e que abrangia cerca de vinte milhões de itens catalogados. Além do seu rico acervo, também o edifício histórico – o Paço de São Cristóvão –, que abrigava o Museu, antiga residência oficial dos Imperadores do Brasil, foi extremamente danificado com rachaduras, desabamento de sua cobertura, além da queda de lajes internas (Fonte: <https://ihu.unisinos.br/categorias/582418-incendio-destroi-o-museu-nacional-a-primeira-instituicao-cientifica-da-historia-do-pais>).

político conturbado do período pós-golpe de 2016, marcado por disputas que culminaram na eleição de um governo de extrema direita, em meio ao avanço do negacionismo científico e ao desprezo pela educação. Ironicamente, o Museu passou a ter destaque nos meios de comunicação após o incêndio de 2018. A narrativa do incêndio ganha destaque nos noticiários, emoldurando a crise política e social que se apresentava no cenário nacional.

Diante da destruição do meu lócus de trabalho e pesquisa, foi preciso traçar um desvio do curso inicialmente proposto. Reorganizar a pesquisa e trilhar um novo caminho a ser seguido, tendo em vista que não haveria mais o prédio do Museu a funcionar como antes, não haveria mais salas expositivas e as visitas escolares.

Na necessidade de reformular o projeto de pesquisa a partir da tragédia do incêndio, busquei reunir meu interesse original, as narrativas infantis no Museu, à necessidade premente de narrar a história da instituição não pela ótica dos adultos ou dos grandes nomes que fizeram a história oficial do Museu Nacional, mas pelos olhos da infância que lá estava presente quase cotidianamente. E mesmo as crianças que nunca visitaram o Museu carregavam, em seu imaginário, uma ideia do que seria a instituição.

Logo após o incêndio, a instituição começou a receber inúmeras cartas escritas por pessoas de diferentes lugares do Brasil e do mundo. Dentre essas cartas, destacavam-se as escritas por crianças, sobretudo as que chegaram vindas em envelopes que tinham por remetentes escolas públicas e particulares de diferentes cidades brasileiras – além das que foram entregues diretamente à equipe do educativo nas visitas que fizemos a algumas escolas, chegando a receber, ao todo, mais de 800 cartas.

A proposta da pesquisa foi fazer uma coleção e um mosaico das narrativas trazidas pelas crianças por meio das cartas, dos desenhos e também das entrevistas, em que pude conversar não apenas com as crianças que conheceram o Museu Nacional, mas

também com aquelas que não chegaram a conhecê-lo. A pesquisa foi concluída em 2020 e publicada com o título: *Você sabe o que é o fogo da Vida? Narrativas de crianças sobre o Museu Nacional*.

Neste capítulo, busco apresentar como se deu a proposta metodológica de análise dos desenhos produzidos pelas crianças e enviados ao Museu Nacional. Descrevo os procedimentos adotados para interpretar esse material e os critérios utilizados para compreender o que as crianças comunicaram graficamente sobre o Museu Nacional; faço um recorte trazendo a análise de 22 desenhos, sendo 18 agrupados num bloco único.

A escolha pelos desenhos como foco de análise se deu pelo potencial dessa linguagem em expressar percepções, memórias e afetos que nem sempre emergem pela via verbal. Eles funcionam como narrativas visuais capazes de condensar o imaginário infantil, revelando tanto experiências diretas quanto representações construídas socialmente.

Análise das produções infantis: procedimentos e enfoque metodológico na dissertação de mestrado

A análise das cartas e desenhos enviados ao Museu Nacional foi conduzida a partir de um olhar interpretativo e narrativo, fundamentado nos conceitos de história, memória e narrativa de Walter Benjamin e nas contribuições dos Estudos da Infância. O objetivo foi compreender como as crianças narram o Museu Nacional e constroem sentidos sobre ele, especialmente após o incêndio de 2018, articulando memórias reais e memórias inventadas.

O *corpus* da pesquisa reuniu 73 produções – 29 cartas e 44 desenhos – enviadas por escolas do estado do Rio de Janeiro, de Pernambuco e de São Paulo, além de correspondências entregues diretamente à equipe educativa. As cartas apresentavam

formatos variados: algumas eram apenas textuais, outras combinavam texto e ilustração, e havia ainda produções exclusivamente visuais.

O processo de análise ocorreu em três movimentos principais:

1. Imersão no material – as cartas e os desenhos foram lidos e observados diversas vezes, preservando a singularidade de cada produção. Foram registradas informações contextuais relevantes (origem, data – quando disponível –, idade ou série escolar) e descritos os elementos textuais e visuais.
2. Identificação de temas e sentidos – a partir das leituras, foram destacados núcleos de sentido que emergiam das narrativas, como expressões de afeto e cuidado pelo Museu; lamentos pela perda do acervo; perguntas e curiosidades sobre o incêndio; expectativas de reconstrução; e elementos imaginários ou fantásticos associados ao Museu e ao fogo e influenciados por produções midiáticas, como filmes e desenhos animados. No caso das produções mistas (texto e imagem), a pesquisa buscou compreender como palavras e imagens se complementavam na construção de significados.
3. Interpretação à luz do referencial teórico – os sentidos identificados foram relacionados às categorias de análise inspiradas por Walter Benjamin, considerando as crianças como narradoras legítimas da história. Assim, a interpretação valorizou tanto o conteúdo informativo quanto as dimensões simbólicas, afetivas e poéticas presentes nas produções, entendendo os desenhos e as cartas não apenas como registros históricos, mas como expressões de sentimentos, percepções e modos próprios de ver o mundo.

O resultado desse percurso analítico foi a composição de um mosaico de narrativas, no qual cada produção infantil contribui para a reconstrução simbólica e afetiva do Museu Nacional, permitindo compreender que o Museu emerge do olhar das crianças e que “fisiognomias” da instituição são reveladas por suas vozes e traços.

Como entender o todo no miúdo? Os desenhos das crianças sobre o Museu Nacional

Ao longo da história, o papel reservado às crianças foi bastante restrito. Poucos historiadores se dedicaram a compreender a criança como sujeito histórico e participante da sociedade. Nesse contexto, o desenho infantil surge como uma valiosa fonte histórica, permitindo um olhar mais aprofundado sobre o período em que a criança viveu, sua percepção dos acontecimentos de sua época e as influências sociais, familiares e educacionais que moldam suas expressões gráficas.

Os desenhos infantis possuem uma riqueza e complexidade que demandam análises cuidadosas. Muitas vezes, nós, adultos, negligenciamos as produções infantis e não lhes atribuímos o devido valor. No entanto, esses desenhos são uma forma de investigação pessoal das crianças sobre o mundo ao seu redor, refletindo relações sociais, culturais e econômicas de seu tempo.

Ao analisar essas produções sob a perspectiva histórica, é possível situá-las em um contexto específico. As crianças, ao desenhar, não apenas expressam suas crenças e percepções sobre o mundo, mas também revelam aspectos da cultura e das relações humanas. Dessa forma, esses desenhos são documentos históricos, dignos de estudo e interpretação.

Na historiografia, estudos sobre as produções infantis como documentos históricos têm ganhado espaço. Antes de utilizar es-

ses materiais como fontes, no entanto, é fundamental considerar seu contexto de produção, sua perspectiva heurística e as condições em que foram criados. Cada desenho carrega a marca e a subjetividade de seu autor, tornando a análise um encontro com diferentes olhares sobre a realidade.

O desenho infantil não é uma reprodução da realidade, mas uma forma de recriação, interpretação e ressignificação do mundo. Ele permite que as crianças narrem suas experiências e deem forma ao que observam e sentem. Como documento histórico e artefato cultural, os desenhos oferecem uma maneira alternativa de representar e compreender a sociedade a partir do olhar infantil.

Estudos demonstram que, embora a psicologia e a psicanálise tenham analisado amplamente os desenhos infantis, a historiografia ainda os explora de maneira limitada (Medda, 2014; Gobbi, 2014). Muitos historiadores reconhecem seu valor como testemunhos de eventos marcantes, como guerras e opressões, mas poucos os utilizam efetivamente como fontes históricas. No entanto, quando submetidos a uma análise criteriosa, esses materiais podem oferecer múltiplos níveis de leitura e informações valiosas.

Ao analisar desenhos infantis, é necessário considerar fatores como a idade do autor, o contexto histórico, a orientação recebida e o nível de espontaneidade da produção. O contexto histórico permite entender os fatores externos que influenciaram a criação, diferenciando as produções espontâneas daquelas moldadas por adultos com interesses específicos. O local e a circunstância da produção, como o ambiente escolar ou doméstico, também podem indicar a presença de influências externas. Além disso, é essencial avaliar a liberdade da criança ao desenhar, identificando se a criação foi guiada por modelos preestabelecidos ou surgiu de forma mais autoral.

Os desenhos analisados neste estudo foram feitos em ambiente escolar, o que sugere a mediação entre crianças e adultos

no contexto de sua produção. Os desenhos parecem ter surgido como uma forma de as crianças lidarem com a frustração de não terem visitado o Museu Nacional, principalmente porque a produção aqui analisada partiu de uma escola, o Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), que tinha uma visita agendada para a semana posterior ao domingo em que ocorreu o incêndio.

Dias após a tragédia, a equipe da Seção de Assistência ao Ensino (setor educativo do Museu) – da qual eu fazia parte – esteve no colégio, onde fomos recebidos no auditório pelas crianças. Levamos itens da coleção de zoologia e alguns fósseis, o que despertou grande curiosidade. Elas nos fizeram inúmeras perguntas sobre o incêndio, o Museu, as perdas e o que havia sido preservado. Conversamos sobre o ocorrido, sobre as coleções e outros temas. Ao final do encontro, recebemos uma caixa repleta de desenhos e cartas – um presente das crianças ao Museu.

Diante da diversidade de materiais coletados³, como cartas e desenhos, foi necessário considerar múltiplas perspectivas sobre o Museu Nacional. Essas produções se configuram como um mosaico de diferentes olhares, permitindo a construção de uma narrativa coletiva. Assim, os desenhos das crianças representam mais do que registros de um momento histórico: revelam emoções, percepções e reflexões que expressam a forma como elas compreendem e sentem o mundo ao seu redor.

Nos primeiros momentos após o incêndio, os desenhos e as cartas refletiam tristeza e indignação. A frustração por não ter conhecido o Museu, a revolta com o descaso das autoridades e a sensação de perda eram sentimentos recorrentes. No entanto,

3. Os materiais utilizados na pesquisa tiveram diferentes origens. Parte significativa foi enviada ao Museu Nacional por escolas do Rio de Janeiro e de outros estados, pelo serviço postal, enquanto outras cartas foram entregues pessoalmente à equipe de educadores da instituição. Além das cartas escolares, que reuniam textos e desenhos, também recebemos correspondências escritas individualmente. A pesquisa concentrou-se na análise dessas cartas e desenhos, bem como na realização de entrevistas com crianças que conheceram a instituição.

também surgiam traços de esperança e desejo de reconstrução. As crianças expressavam a vontade de ajudar, de reafirmar sua conexão com o Museu e demonstrar apoio aos funcionários e professores da instituição.

A pesquisa realizada buscou reunir esses registros em uma coleção de narrativas, formando um quadro amplo das percepções infantis sobre o Museu Nacional. Trago aqui alguns desses desenhos para que possamos refletir juntos sobre a importância dessas produções infantis como documentos históricos.

Os desenhos como forma de narrativa e expressão infantil sobre o mundo

As crianças observam atentamente o mundo ao seu redor, percebendo até os menores detalhes. Elas notam variações de humor, vozes sussurradas e até mesmo aquilo que não é explicitamente dito. A partir dessas percepções, constroem interpretações, criam histórias e as incorporam em suas produções, seja por meio de narrativas, brincadeiras de faz de conta ou desenhos.

Muitas das cartas que chegaram ao Museu Nacional partiram de iniciativas promovidas por professores, pelas escolas ou pelas famílias. Ao compartilharem sua tristeza com os funcionários do museu, buscavam apoio mútuo e expressavam solidariedade. Essas produções coletivas apresentam diferentes olhares sobre um mesmo acontecimento, refletindo em parte as informações veiculadas pela mídia. Há, assim, uma reinterpretação e ressignificação das imagens e narrativas divulgadas, com variações entre proximidade e distanciamento dos relatos oficiais.

Entre os materiais produzidos pelas crianças, é possível perceber um elemento comum que oscila entre a narrativa jornalística e a ficcional, influenciado pelo repertório lúdico e pelo universo cultural em que está inserido. Essa fusão entre o real e o imaginário se expressa de maneira ainda mais evidente nos desenhos.

As crianças possuem múltiplas formas de expressão, e para compreendê-las é necessário se atentar não apenas ao que dizem, mas também ao que comunicam por outras vias. O desenho, por exemplo, é uma das mais antigas formas de expressão humana e tem grande importância no desenvolvimento infantil. Desde as sociedades ágrafas, a humanidade recorre a essa linguagem para representar sentimentos, registrar eventos do cotidiano, transmitir mensagens e expressar crenças.

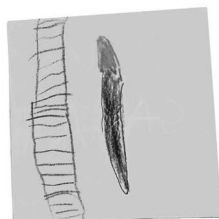
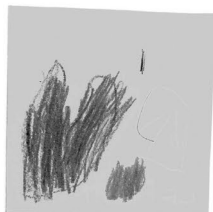
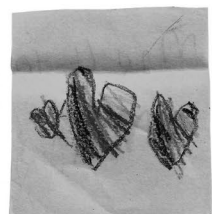
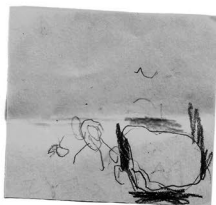
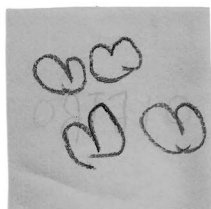
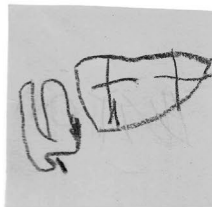
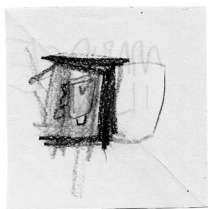
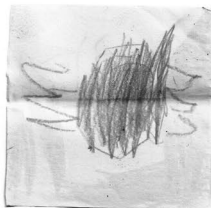
Nessa pesquisa, o desenho se apresenta como um recurso simbólico do humano. Embora muitos adultos deixem de utilizar o desenho como meio de comunicação, priorizando outras formas de expressão, para as crianças ele permanece sendo um recurso simbólico fundamental. Por meio do desenho, elas revelam sua percepção do mundo. No início, o ato de desenhar tem uma dimensão mais motora do que simbólica, sendo que o significado das representações pode variar conforme o momento.

Quando se trata de desenhos infantis, principalmente aqueles feitos por crianças pequenas, é preciso cautela ao atribuir significados. O processo criativo infantil segue uma lógica própria, na qual os elementos representados podem se misturar e adquirir múltiplos sentidos. Isso se deve à forma como as crianças percebem e organizam o mundo ao seu redor, o que tornou desafiador interpretar suas produções de maneira objetiva.

A seguir apresento algumas produções realizadas por crianças da Educação Infantil e que mostram como essas imagens foram organizadas a partir de uma proposta pedagógica que tinha como objetivo trabalhar com as crianças o acervo museal perdido no incêndio.

(Próxima página) Figura 1 – Desenhos feitos pelas crianças do Colégio Novo Tempo, turmas: Segundo Ciclo Emoção II, III e IV.

Fonte: Museu Nacional, 2018.



Pelas imagens (Figura 1), é possível identificar elementos que podem estar associados ao Museu Nacional e ao seu acervo, como a figura de uma borboleta, formas humanas que podem remeter a representações indígenas ou a visitantes do museu. Também há imagens que remetem às chamas e ao incêndio, além da presença recorrente de corações. Em alguns desenhos, surgem figuras humanas e traços em tons de vermelho, que podem ser uma tentativa de representar o fogo e seus efeitos no museu.

Pesquisadores que estudam o desenho infantil, como Mèredieu (2006), afirmam que é com a idade escolar e sob a influência dos adultos que a criança começa a distinguir os diferentes signos em suas produções. De acordo com Florence de Mèredieu, é nesse momento que os desenhos infantis assumem o aspecto narrativo e figurativo, pois há por parte dos adultos um estímulo a essas produções. Para a autora, a criança não está interessada em atribuir uma significação ao que produz; isso é uma preocupação dos adultos. As crianças estão mais interessadas em brincar com as formas e manejar os materiais. Nos desenhos em destaque, talvez o mais importante seja o que a palavra “museu” despertou nas crianças na hora de compor os seus desenhos. O que essa palavra traz como memória, como desejo, como cor, como forma? Que sentimentos despertam e como as crianças brincam com os materiais e o que compõe quando pensam no Museu Nacional e no incêndio?

No início, o desenho infantil está mais relacionado à exploração dos materiais e ao prazer de traçar formas. Com o tempo, torna-se um meio simbólico pelo qual a criança interpreta e representa suas experiências. Desenhar permite que a criança assimile o mundo ao seu redor, comunicando-se de forma única, além das limitações da linguagem verbal.

Os desenhos infantis vão além da simples reprodução da realidade. A criança não busca copiar fielmente o mundo externo, mas cria símbolos que a ajudam a compreendê-lo. Mesmo ao represen-

tar elementos reais, introduz aspectos imaginários, refletindo sua criatividade e experiências.

O imaginário infantil não surge do nada; ele se baseia em elementos da realidade reorganizados e ressignificados. A partir do desenho, a criança revive e transforma suas vivências, assim como ocorre nas brincadeiras, em que a imaginação combina lembranças e aspirações para construir novas realidades. Criar é um processo de reorganização de experiências passadas, e a imaginação cumpre um papel essencial nessa construção. De acordo com Vigotski (2009, p. 17),

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. [...] A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Os desenhos que analisei em minha pesquisa foram influenciados pelo que as crianças viram e ouviram sobre o Museu Nacional e seu acervo. Além das vivências pessoais, a produção infantil é moldada por instituições sociais como a escola, a família e os meios de comunicação.

Grande parte dos desenhos foi produzida no ambiente escolar, em que o ato de desenhar, mesmo quando livre, é influenciado pelo contexto acadêmico. Na escola, o desenho é um processo tanto individual quanto coletivo, marcado pela troca de ideias entre as crianças, pelo compartilhamento de técnicas e pela influência mútua.

Os desenhos analisados revelam semelhanças que refletem essa interação, apresentando o Museu Nacional frequentemente representado como um castelo, possivelmente relacionado à sua história como residência da família imperial. Essa estética remete

ao universo das mídias e dos contos de fadas, evidenciando a influência da cultura de massa sobre a imaginação infantil.

Embora inseridas na cultura midiática, as crianças não a reproduzem de forma passiva. Elas reinterpretam elementos, criando narrativas próprias que ressignificam o mundo adulto sob sua perspectiva. Assim, os desenhos e as histórias sobre o Museu Nacional são uma forma de preservação simbólica, em que a memória e a imaginação mantêm vivo o acervo perdido. Inventar histórias permite às crianças revisitar e prolongar experiências significativas, garantindo que o museu continue existindo em seu imaginário. Como afirma Gilka Girardello (2018, p. 84), “inventar histórias pode ser para as crianças, então, uma forma de continuar vivendo nos lugares e entre as personagens com quem viveram o tipo particular de felicidade e sentido que a ficção narrativa nos oferece”.

Vejamos esses desenhos da Figura 2, produzidos pelas crianças do Coluni-UFF, que parecem retratar uma situação de fuga:

Nessas duas imagens é possível presumir que o acervo do Museu retratado pelas crianças parece ganhar vida e fugir do incêndio. Assim como no filme *Uma Noite no Museu*⁴, em que, após o fechamento do Museu de História Natural de Nova York, o acervo ganha vida, nas imagens em destaque parece que esse desejo ganha força nas representações das crianças. O desejo de que o acervo ganhasse vida e se salvasse das chamas do incêndio.

É possível presumir, pela forma como os personagens estão posicionados na cena, um desejo de salvação deste acervo, de que, mesmo com as chamas no palácio, o acervo pudesse ter sido preservado.

4. De acordo com o site Wikipedia: “*Night at the Museum* (bra. Uma Noite no Museu/prt. À Noite, no Museu) é um filme estadunidense, do gênero de comédia e fantasia, lançado em 2006, dirigido por Shawn Levy, escrito por Robert Ben Garant e Thomas Lennon e baseado no livro de mesmo nome, escrito pelo ilustrador croata Milan Trenc em 1993. O filme é estrelado por Ben Stiller no papel de Larry Daley, um pai divorciado que consegue um emprego como guarda-noturno no Museu Americano de História Natural e, posteriormente, acaba descobrindo que as exposições ganham vida durante à noite, graças a um artefato mágico egípcio”. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Night_at_the_Museum.



Figura 2– Desenhos produzidos pelas crianças do Coluni-UFF
Fuga do Museu. Fonte: Museu Nacional, 2018.



Figura 3 – Réplica do crânio de Luzia e a representação de suas feições.
Fonte: Site do Museu Nacional, 2018.

Na primeira imagem da Figura 2, vemos uma cabeça humana – seria o crânio de Luzia (?) (Figura 3) –, múmias, dinossauros e pterossauros fugindo das chamas, mesmo que atingidos parcialmente por elas. Há o predomínio das cores quentes (laranja e vermelho), simbolizando o fogo. Parece que ainda estão dentro do Museu, pois é possível ver uma vitrine com uma múmia dentro.

Na segunda imagem da Figura 2, vemos figuras que lembram dinossauros e pterossauros, fugindo do fogo que atinge o prédio. Os personagens se encontram fora do palácio que arde pelas chamas. Na calada da noite, ao ganhar vida, eles saem em fuga pelos jardins da Quinta da Boa Vista⁵.

5. A Quinta da Boa Vista é um parque municipal no Bairro Imperial de São Cristóvão, localizado na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Constitui-se atualmente em um complexo paisagístico público de grande valor histórico. Nas dependências da Quinta localiza-se o Museu Nacional de Arqueologia e Antropologia, instalado no local do Paço da Imperial Quinta de São Cristóvão (também chamado cronologicamente de Paço de São Cristóvão (1803-1809), Pa-

Na Figura 4 (próxima página), vemos a representação da fachada do Museu Nacional coberta pelas chamas. Estas estão grandiosas e atingem grande parte do prédio. Imagem muito parecida com as imagens do incêndio que circularam na mídia (Figura 5).

Neste desenho (Figura 4), vemos a imagem de um carro de bombeiros com uma escada *magirus*. Em cima, o desenho de um bombeiro tentando apagar enormes labaredas que atingem a parte superior do prédio. Há, também, um helicóptero sobrevoando o Museu. Na parte de baixo, parte do acervo, que parece possuir vida e sentimentos, chora a perda de seu lar. Há árvores e borboletas (seriam borboletas do acervo?). Há também a presença de pesadas nuvens azuis (seriam nuvens de chuva?).

A Figura 6 nos traz o Palácio de São Cristóvão pintado na cor azul. O fogo não vem de dentro, mas de fora... como se caminhasse lentamente até o prédio do Museu. Das janelas, vemos as salas expositivas com os seus respectivos acervos. Múmias, dinossauros, animais marinhos e insetos parecem aguardar a chegada do fogo. Do lado de fora, duas crianças estão na porta do Museu, um menino e uma menina. A expressão de seus rostos é de aflição, parecem querer dizer algo ao acervo. Talvez avisarem do incêndio, pedir para que fujam enquanto há tempo. O céu está estrelado. A árvore, ao lado do prédio, está chamuscada pelo fogo, é possível ver que uma triste fumaça sobe rumo às estrelas. Enquanto o fogo avança. Uma das torres do telhado já se encontra tomada pelas chamas.

O que as crianças, com sua sensibilidade, parecem nos dizer por meio de seus desenhos? O fogo que toma o prédio vem de fora, seria o “de fora” símbolo do descaso que a sociedade e nossos governantes têm com a cultura? As crianças na porta do Museu buscam avisar sobre a tragédia que se aproxima, lembrando-nos do anjo da história trazido por Benjamin.

lácio Real (1810-1821), Palácio Imperial (1822-1889) e atualmente também como Palácio de São Cristóvão, sendo este edifício um magnífico palácio em estilo neoclássico (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Quinta_da_Boa_Vista).



Figura 4 – Desenho do Júlio Cesar. Fachada do Museu Nacional pegando fogo. Fonte: Museu Nacional, 2018.



Figura 5 – Fachada do Museu Nacional pegando fogo.
Fonte: Uanderson Fernandes, Agência *O Globo*.



Figura 6 – Fachada externa do Museu Nacional pegando fogo. Desenho de uma criança do Coluni-UFF. Fonte: Museu Nacional, 2018.

Ele prevê a tragédia, mas nada pode fazer, pois é impulsionado pelo vento do progresso.

O acervo, ao ganhar vida, simboliza o desejo de salvação, o desejo por retornar no tempo e desfazer o que não pode ser evitado. Quem sabe se, ao ganhar vida, o acervo milenar pode se salvar e com isso salvar o futuro das catástrofes?

Como voltar ao passado? Como desfazer o presente? O fogo, símbolo da transformação, da transmutação, carregado de tantos simbolismos, se apresenta concretamente com o seu sentido mais real, o da destruição. Seria a destruição pelo fogo símbolo de transformação para algo melhor? Como enxergar algo de positivo em meio à catástrofe que se apresenta? Nas “Teses sobre o conceito de história”, mais especificamente na IX Tese, Benjamin (2016, p. 14) escreve:

A cadeia de fatos que aparece diante de nossos olhos é para ele [o anjo da história] uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstruir a partir de seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo não consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos o progresso é este vendaval.

Como deter o progresso? Como deter as chamas que consomem o prédio e seu acervo? Como buscar transformar as ruínas do que restou em algo novo, em um novo Museu Nacional?

Nós, adultos, ignoramos o que as crianças compreendem sobre o mundo. Nossos olhos, acostumados a ver tudo sempre igual, ignoram as cores que se mostram nos desenhos da infância e como eles traçam a realidade do mundo. Interrogar a infância sobre a história se torna difícil quando estamos tão míopes sobre o mundo ao nosso redor. Quem chega pode ver com mais estranheza e clareza o que aqueles que estão a mais tempo se acostumaram a ver.

Dessa forma, sigo me perguntando como olhar para essas produções sem contaminá-las com a minha forma de ver o mundo, mas sei que isso é quase impossível, sair de mim, do lugar em que me encontro, e ver por meio dos olhos do outro, entender o mundo, ou os fragmentos dele, apresentados a mim pelas crianças. Como encontrar esse caminho?

A presença do fogo é frequente nos desenhos sobre o Museu Nacional, talvez porque tenham sido produzidos no contexto do incêndio. O que, por vezes, se torna repetitivo. Como extrair de cada desenho sua ideia original sem estar em contato direto com quem os produziu?

Os desenhos buscam reproduzir o acervo do Museu. Em muitos deles, este acervo parece fugir das chamas; em outros, o acervo parece totalmente tomado pelo fogo. Os desenhos reproduzem as imagens destacadas pela mídia, nos telejornais, nas manchetes dos jornais após a tragédia, mas trazem uma reelaboração das cenas do incêndio, uma interpretação feita pelas crianças daquilo que pode ter acontecido com o acervo. Contudo, expressam o desejo de salvação deste acervo, o sentimento de tristeza, por sua perda. Quando a criança desenha a si mesma observando a cena do fogo, expressa também questionamentos sobre como as coisas chegaram ao ponto em que chegaram. Por que nada foi feito para evitar? Trazem também um desejo de renovação, quando desenhavam o acervo indo para outro espaço, destacando aqui a relação de proximidade entre o Museu Nacional e o Zoológico do Rio de Janeiro, instituições localizadas no Parque da Quinta da Boa Vista. O acervo se afasta, se refugia, para retornar após a restauração do prédio do Museu.

Do meu ponto de vista, as crianças demonstram uma preocupação com o patrimônio que este acervo, assim como o prédio do Paço de São Cristóvão, representa para a nossa sociedade. Uma parte de nossa história que deveria ter sido melhor preservada.

Considerações finais

O que busquei elaborar neste texto foi uma compreensão acerca dos desenhos infantis produzidos após o incêndio do Museu Nacional. Os desenhos são aqui compreendidos como narrativas visuais e documentos históricos, que possuem a capacidade de expressar os afetos, as percepções e as formas de interpretação das crianças sobre um acontecimento marcante da história recente. Esses materiais são vistos, nesse quadro, não apenas como registros espontâneos, mas como fontes complexas e legítimas da produção infantil sobre

o mundo e que exigem do/a pesquisador/a um olhar atento, sensível e ético ao analisá-los.

A pesquisa apresentada considera os desenhos dentro de seu contexto de produção – buscando compreender tanto o caráter simbólico das produções quanto seus elementos gráficos atrelados ao contexto histórico e às notícias veiculadas pela mídia, levando ainda em consideração as relações entre crianças e adultos e entre as crianças e seus pares. Ao analisarmos as produções infantis, sobretudo seus desenhos, devemos ter em mente que não é uma tarefa simples e objetiva, mas um exercício de olhar sensível em que ao/à pesquisador/a cabe abrir espaço para as múltiplas possibilidades de interpretação, e considerar o imaginário infantil, as influências da cultura e as singularidades relacionadas às diferentes crianças e suas experiências.

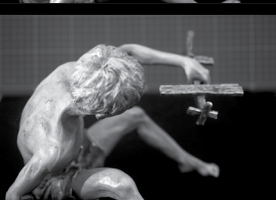
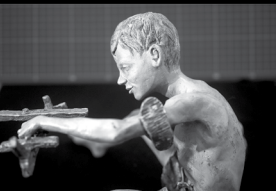
A proposta metodológica apresentada neste texto não pretende estabelecer um padrão de análise dos desenhos das crianças, nem extrair verdades absolutas, mas propor um caminho que possa fazer sentido em trabalhos futuros. Destaco a relevância histórico-cultural das produções infantis, nas quais as reproduções de cenas veiculadas na grande mídia estão impregnadas de subjetividade. A ideia foi olhar para as produções das crianças a partir de diferentes perspectivas, observando aspectos culturais e históricos, buscando tecer um diálogo com as imagens e com a criança que está olhando para o museu. Que relação ela tem com o contexto histórico do momento de sua produção? O que o símbolo desenhado pode estar querendo apresentar? Que relação podemos fazer entre o desenho e a cultura midiática? Em que contexto ele foi realizado? Assim, tudo pode ser objeto de análise da pessoa que realiza a pesquisa com os desenhos infantis. Neste trabalho, por exemplo, aspectos como a presença do fogo, a representação do acervo ganhando vida ou a recorrência de elementos afetivos como corações e lágrimas foram interpre-

tados à luz das contribuições de autores como Meda, Gobbi e Mèredieu, que defendem a potência do desenho como a linguagem simbólica e expressão do pensamento infantil.

Por fim, ao valorizar os desenhos infantis como instrumento de elaboração e testemunho, este texto reafirma a importância de metodologias que respeitem a lógica da infância e que reconheçam nas crianças sujeitos históricos produtores de conhecimento. A assunção dessa postura ética e política busca convocar os/as pesquisadores/as a se aproximarem das crianças não como objetos de estudo, mas como sujeitos com quem se compartilha o mundo e a história.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **O Anjo da História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- GIRARDELLO, Gilka. “Crianças inventando mundos e as mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil”. **Infância e filosofia**, v. 14, n. 29, p. 71-92, 2018.
- GOBBI, Marcia Aparecida. “Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil”. **Linhas Críticas**, v. 20, n.41, p. 147-165, 2014.
- MEDA, Juri. “Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas”. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 3(36), p.151-177, 2014.
- MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



11.

ESCRITAS DE
PESQUISA: INFÂNCIA,
CIÊNCIA E ARTE

Rita Marisa Ribes Pereira



Este texto tem por objetivo construir uma reflexão sobre os sentidos da escrita no trabalho de pesquisa a partir da trajetória do Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea”, que vem buscando formas diversas de escrita para a produção, a comunicação e a circulação dos estudos que realiza. Nosso ponto de partida é o diálogo entre ciência e arte, dois campos da cultura humana que há muito se entrelaçam, e que têm nesse entrelace uma potência transformadora. Interessa-nos a produção de um conhecimento criterioso e sensível, comprometido com a sociedade no qual é produzido. Compreendemos que, em torno de uma escrita mais aberta, que coloque o tema da infância sensivelmente em debate, aliamos uma formação estética dos pesquisadores e uma ampliação qualitativa do espectro de leitores.

Há sempre um destinatário que habita a escrita em seu ato de criação (Amorim, 2004). Ele se explicita na escolha das palavras, na abertura ou hermetismo do texto, no tema que põe na roda e no modo como conduz a conversação. Para quem escrevemos? Não pensar sobre isso significa trafegar nos limites da hegemonia já instituída em cada campo de saber e tomar como natural um espectro de auditório social idealizado. O que é hegemônico costuma dar a impressão de ser natural, de já estar dado, instituído, alienando ou dispensando o escritor de um pensar e de uma tomada de decisão que é política.

Lendo Brecht (1982, p. 45), aprendemos que é preciso desconfiar do trivial em sua aparência singela, pois faz aceitar como

natural o que é apenas “de hábito”. Convoca-nos a entender que “nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”. Nesse tom, lançamo-nos a um pequeno compromisso de produzir escritas mais abertas e buscar interlocutores para essas escritas em diferentes práticas da vida social e cultural – com especial interesse, as crianças.

Essa intenção justifica-se no acúmulo de conhecimento do campo interdisciplinar dos Estudos da Infância, campo em que nos inserimos, que afirma que embora as crianças correspondam a um percentual significativo da população brasileira (em torno de 1/4, se considerados os últimos recenseamentos), são pouco percebidas e levadas em consideração, seja na vida cotidiana, seja na produção do conhecimento científico – embora, paradoxalmente, sejam o alvo preferido do mercado. É nesse debate que se insere o interesse pelas escritas de pesquisa, não apenas como esforço por comunicar seus resultados ao final de um processo de pesquisa, mas no sentido de assumir a escrita como *locus* no qual a pesquisa se constrói, visando uma maior sensibilidade e responsabilidade social para com a infância e as crianças.

Estamos nomeando como escritas de pesquisa as escritas produzidas em contextos de pesquisa. O diálogo entre ciência e arte atravessa o histórico de nosso Grupo, tanto no que se refere à formação dos pesquisadores, como também na produção acadêmica que há vinte anos nos esforçamos por cultivar, reunindo artigos, teses e dissertações, em que se articulam referências do campo da arte – sobretudo o cinema e a literatura – e textos acadêmicos do campo dos Estudos da Infância. Assim, chegamos à produção de cinco livros/livretos, em que ensaiamos outros tipos de escrita, de caráter literário, a partir das quais visamos outras experiências de leitura e de interlocução: *Infância Crônica*, *Tem criança na roda*, *Tem criança no trem*, *E se a história fosse outra?* e *Relicários*¹.

1. As obras podem ser acessadas em <http://gpicc.com.br>. Sua produção foi

Temos clareza de que nossa inscrição nesse debate se dá institucionalmente pelo campo da ciência, em que nos inserimos profissionalmente e em formação, e a partir do qual nossas pesquisas são financiadas. Também é a partir dele que socialmente respondemos por aquilo que produzimos tendo a infância como tema. No entanto, o campo interdisciplinar dos Estudos da Infância, como saber socialmente constituído, tem sua fertilidade justamente em sua interdisciplinaridade, à medida que faz convergir (e divergir) em torno dessa categoria social diferentes perspectivas e concepções – culturais, econômicas, geopolíticas, socioambientais, jurídicas etc.

É importante dizer que o processo de produção dessas obras não se deu livre de conflitos. Transpor fronteiras entre campos e gêneros não é tarefa fácil, pois pressupõe colocar em discussão estatutos relativamente estáveis, bem como tensionar critérios de construção e de manutenção de seus cânones. É como aprender um idioma supostamente alheio, cujo domínio exige transposição de fronteiras e repactuação das condições dos lugares de poder. A escrita não é algo dado. Nem a escrita literária, nem a escrita acadêmica, com a qual nos supomos mais familiarizados. Mais do que colocar em cena a particularidade de um ou outro processo de criação, os conflitos vividos parecem apontar para um questionamento das condições políticas de produção e de circulação da ciência e da arte.

Adentrar um campo que não é o de nossa formação – a arte, no caso, a literatura – exige, por certo, respeito e cuidado com a história desse campo e seus parâmetros de validade para a produção material que abarca. Mas entendemos, também, com Bakhtin (2003), que cada campo da cultura humana (a arte, a ciência) deve responsabilizar-se pela qualidade da vida cotidiana, de onde extrai

suas questões e a matéria para suas diferentes formas de criação. A compreensão social que se tem sobre o que seja a ciência e sobre o que seja a arte depende do modo como a ciência e a arte dialogam, na vida, com as pessoas comuns. É na sutileza dessa relação que a partilha dos saberes se torna ato, e a palavra – explicativa ou fabulatória – apresenta-se como direito.

É preciso deixar claro que o que aqui se expõe não é – e não deve ser confundido com – uma proposta de subjugação de um gênero a outro, numa armadilha medíocre de didatizar a ciência sob um invólucro artificialmente ludicizado pela arte, uso predatório cujo resultado é a aniquilação mútua da ciência e da arte, bem como um projeto de colonização da infância. O mercado está repleto dessas anomalias. Longe disso, trata-se aqui de um compromisso ético-estético-epistemológico-político de formação de pesquisadores e de ampliação do auditório social que constitui o campo interdisciplinar dos Estudos da Infância. A fertilidade destas produções está em fomentar a dialogia entre a ciência e a arte, seja pela estesia da comunicação científica, seja pelo aprofundamento explicativo que as escritas literárias impellem a buscar.

É sobre a construção desse processo que o presente texto se debruça. Buscando escapar de compartimentalizações que só fazem por aridificar as teorias do conhecimento, apresentamos a problematização em torno da qual a produção dessas obras aconteceu. Para tanto, trabalharemos com o conceito bakhtiniano de “gêneros discursivos”, a partir do qual abordaremos o diálogo entre os discursos acadêmicos e literários – destacando, entre estes, a crônica e a fabulação trágica. Nosso propósito é falar da escrita como elemento central na percepção e no domínio desses gêneros, bem como apresentar nossas produções como escritas de pesquisa.

A linguagem e seus gêneros discursivos

É na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (1998, 2003), autor que se dedicou à estética da criação verbal, que ancoramos nossos estudos, visando fundamentar a construção de uma escrita fertilizada na relação entre ciência e arte, dois distintos campos da cultura humana que, segundo o autor, têm a tarefa de problematizar e de transformar a vida, responsivamente. Como produções humanas e, portanto, dialógicas, ciência e arte têm leis e formas próprias, o que lhes confere identidade como campos de produção discursiva. Para sua análise, por conseguinte, exige abordagens de caráter sociológico, em que se mantenham vivas e articuladas indagações sobre quem as produz, a quem se dirigem, o que pretendem comunicar e sob que materialidades se apresentam, enfim, o que as torna criação humana.

Bakhtin concebe a linguagem não como algo que os sujeitos, individualmente, adquirem, mas como uma produção social e cultural em que nos inserimos desde antes de nascer – o bebê é imaginado, falado, tomado como interlocutor e como tema de conversação, ganha nome e provoca expectativas. Como o bebê, são os sujeitos que entram no fluxo da linguagem e, por isso, mais do que algo a ser aprendido, a linguagem é uma questão de participação – participar de um fluxo amplo, complexo e diverso, em condições de comunicação diferentes e desiguais, num processo que se estende ao longo da vida. A escrita, por conseguinte, é concebida pelo autor como linguagem, como ato social, cultural e histórico. Não se “adquire” a escrita; adentra-se no fluxo de sua corrente comunicativa, participando da vida social e cultural que lhe confere existência.

É preciso ponderar que tomar teoricamente a escrita (e suas leituras) como faculdade humana não esbarra na ingenuidade de supor que a palavra esteja social e politicamente posta em condi-

ções horizontais de uso. Os escritos de Bakhtin, em seu tempo e contexto, assim como os estudos que temos feito, no presente, longe disso, nos falam de uma história na qual o poder passa justamente pela interdição da linguagem – poder erigido em marcadores geopolíticos, de classe, raça, gênero, idade etc. A própria ideia de popularização que atravessa nossos ensaios e escritas de pesquisa já sinalizam que também a ciência e a arte, assim como a palavra, são uma arena em permanente confronto ideológico. Nossas histórias singulares de aproximação e/ou apropriação das linguagens científica e artística também denunciam o lugar social de onde nos posicionamos acerca de cada um desses campos – memórias de pertencimento e/ou de interdição.

Neste texto, focaremos a escrita – dimensão verbal da linguagem – sem deixar de mencionar suas dimensões extraverbais e mesmo não verbais (como as ilustrações que produzimos para o livro *Relicários*), posto que a linguagem, em seu fluxo concreto de produção, não se dá de forma cindida, seja na arte, seja na ciência. Em nossos estudos, que têm por tema central a infância, textos acadêmicos do campo das Ciências Humanas e Sociais dialogam permanentemente com textos literários – no estudo, na fruição e, mais recentemente, na produção. Balizam, assim esperamos, a criação de um conhecimento sensível e rigoroso. Um desafio comunicativo, posto que ampliam os horizontes da palavra no livre exercício do dizer.

Embora a palavra, dicionarizável em termos formais, possa ser considerada a menor unidade de sentido da linguagem verbal, Bakhtin (1998) destaca que a unidade real de sentido da linguagem verbal são os enunciados, dotados de expressividade e tom valorativo que posicionam, o escritor e os leitores, uns em relação aos outros e ao tema de que tratam, afirmando uma intenção comunicativa. O enunciado é a linguagem tomada em seu fluxo nas diferentes esferas de atividade da vida humana – um simples “Bom dia!” em forma de cumprimento, um pedido de pão na padaria,

uma carta ou um *post* nas redes sociais, uma sentença jurídica, um poema, um pixo, uma partitura, um esculacho. Cada enunciado nos fala de uma especificidade de uso da linguagem conforme a interação social exige.

Nessas diferentes esferas se produzem formas relativamente estáveis de organização dos enunciados, o que Bakhtin (1998) denomina de gêneros discursivos, que são tipos de enunciados criados a partir do uso social da linguagem e definidos pelas condições de interação em que emergem. Vale pontuar que, se os gêneros organizam os enunciados, enfim, a linguagem humana, os gêneros contornam e tornam visíveis a forma como olhamos para a realidade social e as interpelações e interpretações que dela fazemos. Nesse sentido, os gêneros não apenas organizam o dizer humano em seus enunciados, mas também fornecem metodologias de olhar para a realidade social.

O autor diferencia dois tipos de gêneros discursivos: os primários e os secundários. Essa classificação não tem caráter hierárquico, apenas serve para distinguir como cada gênero toca e (re) elabora subjetivamente as muitas camadas de complexidade da realidade social. Os gêneros primários, mais próximos às demandas intermitentes da vida cotidiana, em que a interação e a produção de enunciados têm um caráter mais imediato e grudado às ações, abarcam conversações espontâneas da vida cotidiana, informações pragmáticas etc. Já os gêneros secundários, exigem uma complexidade em sua produção, que, entre outras coisas, permite a eles trazer enunciados típicos dos gêneros primários, porém de forma reelaborada. Abarcam interlocuções mais sistematizadas, cujo trato subjetivo exige maior mediação em relação à realidade concreta em seu fluxo – aqui se colocam os enunciados científicos, artísticos, jurídicos etc.

É no uso social da linguagem que esses gêneros se afirmam e se distinguem. Suas fronteiras e estabilidade estão ligadas à sua

historicidade, podendo surgir novos gêneros discursivos, bem como alguns vão se tornando obsoletos. O domínio dos gêneros discursivos, organizadores da linguagem, é visto por Bakhtin (1999, 2003) como fruto de uma ativa participação social e cultural e de uma memória construída a partir de nossas experiências comunicativas. Não constituem uma aprendizagem mecanizada. O domínio dos gêneros “se dá de modo semelhante ao domínio da língua materna – livremente até começarmos o estudo da gramática” (Bakhtin, 2003, p. 282), o que nos apresenta a língua sob uma nova camada de complexidade. O escolher das palavras para toda e qualquer enunciação já se dá, segundo o autor, ancorado nessa memória discursiva que nos constitui, uma memória que se forma a partir das relações construídas no âmbito da vida cotidiana e do acúmulo qualitativo de experiências subjetivas mais complexas.

Tal ponderação é importante para a reflexão aqui proposta, porque revela a nuance que distingue os gêneros primários e secundários, aquilo que se dá (e se basta) numa forma imediata de comunicação e aquilo que exige maior mediação e reelaboração. Transitar pelos gêneros é um exercício de liberdade do dizer e das condições em que se dá esse dizer. É também uma forma de se responsabilizar pelo dito e pelas condições da comunicação pretendida. A qualidade da partilha entre falante e ouvinte, entre escritor e leitor, dependerá do grau de domínio comum do gênero discursivo em que os enunciados são postos em pauta. Por isso, diz Bakhtin (1989), uma vez que a palavra se dirige, ao escolhermos as palavras e organizá-las em enunciados, estamos também nos posicionando em relação ao interlocutor, favorecendo ou desfavorecendo seu lugar no diálogo.

A escrita é elemento fundante na produção do conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais, ciências discursivas por natureza (Amorim, 2004), bem como na produção da literatura, como arte da palavra. É importante ponderar que a literatura não se resume

unicamente à forma escrita, abarcando, como diz Candido (2011, p. 176), “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”, fabulações necessárias e imprescindíveis à vida, produzidas de modos diversos, em culturas plurais. Neste texto, focamos a escrita, em seu trânsito pela ciência e pela literatura. Dominar uma ou outra forma enunciativa, ou transitar entre elas, implica adentrar a corrente da linguagem em que cada gênero é tomado como forma singular de organização enunciativa: participar de comunidades acadêmicas e/ou literárias; constituir-se leitor desses discursos, afetar-se por eles, conhecer seus ritmos e fundamentos, comentá-los, produzi-los, senti-los como idiomas próprios. Escrever de dentro deles.

No entanto, a partilha da cultura, de onde acessamos sensivelmente uma diversidade de gêneros, pode ser suficiente para a sua compreensão, mas insuficiente para a construção do uso autônomo e autoral das leis e formas a partir das quais cada gênero se organiza. Aqui se mostra a sutileza entre os gêneros primários e secundários. No tocante à ciência e à arte – e seus gêneros secundários – além da imersão/participação social em contextos em que esses gêneros circulam, é necessário um estudo sistematizado sobre eles. O que está posto nessas ponderações é que, para que um discurso seja reconhecido em seu gênero, seja no campo da ciência ou da arte, alguns elementos que historicamente lhe dão estabilidade e validade social se colocam como exigência para a interlocução. Se não cumpridos, não comunicam.

O exercício da escrita é um exercício de domínio de gêneros discursivos. Bakhtin (2003) pontua que conteúdo e forma são gestados na escrita, bem como o endereçamento ao seu destinatário, em tese, já se faz presente nela, desde o início do processo de criação. As palavras escolhidas, o jeito de dizer, as exigências de pré-requisitos para a compreensão são elementos composi-

cionais do gênero. Por isso a importância de se frisar que a escrita é lugar de trabalho. Nela, ganha forma o conteúdo da enunciação e a definição do auditório social para a discursividade. A escrita é lugar político de criação.

Crônicas do cotidiano – do gênero ao livro

A decisão pela busca de escritas mais abertas formalizou-se no Projeto de Pesquisa “Fisionomias da infância: experiências cotidianas, alteridades e deslocamentos” (2018-2020). Esse projeto nasceu inspirado na ideia benjaminiana de que cada época tem suas fisionomias, que em sua contemporaneidade se mostram como uma empiria fugidia (Benjamin, 1994) que requer uma sensibilidade também em movimento para a sua percepção. Interessava-nos saber como a época em que vivemos confere fisionomias à infância. Os estudos de Willi Bolle (2000), dedicados à análise de uma metrópole brasileira, a partir dos conceitos benjaminianos, foram de fundamental importância para a construção de nossa pesquisa, sobretudo no que se refere à construção dessa sensibilidade em movimento que olhar – de dentro – para nossa época requer.

Desse projeto dedicado às fisionomias da infância trazemos o aprendizado de que no jogo de tabuleiro dos elementos discursivos constitutivos de uma pesquisa, nenhum deslocamento se faz isoladamente: o repensar sobre a amplitude qualitativa do campo, dos interlocutores e das formas de escrita conectam-se às condições e às formas de olhar dos pesquisadores. Orientados pela pergunta “Como a infância se mostra aos pesquisadores em seu cotidiano?”, tomamos a vida cotidiana como *locus* de pesquisa e nos colocamos a observar situações que envolviam crianças nos mais diferentes contextos por onde circulávamos – ruas, cidade, transportes, mercados, eventos culturais etc. Na esteira da filosofia da linguagem de Bakhtin (1998, 2003), podemos nomear essas situa-

ções observadas como eventos, atos constituintes da vida vivida, tomados em seu fluxo, considerando seu caráter único e irrepetível na existência humana, e, por isso mesmo, avessos a comparações ou generalizações.

Observar crianças no fluxo da vida social e registrar esses eventos sem perder, na escrita, a dramaticidade da vida atentamente observada – eis a tarefa! A literatura se mostrou como campo privilegiado para a formação da sensibilidade almejada, bem como a forma da crônica, pela sua proximidade da vida cotidiana, se mostrava como um gênero discursivo pertinente para a apresentação das escritas de pesquisa na intensidade pretendida. Uma narrativa da experiência vivida testemunhada pelo narrador/pesquisador (Sá, 1985).

É importante dizer que saímos a campo com a decisão de que o registro dessas observações, feitos inicialmente de maneira livre, teriam a forma da crônica como acabamento finalizado da escrita. Ou seja: o olhar já visava à crônica. E a escrita literária pretendida já se fazia ali presente, cobrando minúcias específicas à observação e a essas anotações iniciais, de modo que pudessem suprir os elementos composicionais exigidos ao gênero: as personagens – o que se pode dizer delas, como se colocam em cena, com quem contracenam –, a cena e o tema que a sustenta, o que está posto em pauta que confere dramaticidade ao evento, os cronotopos e os planos de fundo do acontecimento, o não pode ser deixado de fora para que a escrita tenha coerência e coesão etc.

Junto dessa ida a campo, a linguagem da crônica, como gênero discursivo, já vinha sendo assumida como estudo. Fazemos essa ressalva para demarcar o lugar da arte como constituidor da base teórica que vem referenciando nossas abordagens de pesquisa e, para sinalizar o quanto, nesta articulação entre ciência e arte, o lugar da escrita se coloca como presença que atravessa o processo em seu todo, não se reduzindo a uma forma artificial que se

desenha em etapa *a posteriori*. Não existe pesquisa sem a escrita. Não existe a crônica sem as anotações iniciais da discussão que levaram à decisão pela escolha desse gênero.

Para a construção do olhar, além de uma imersão na leitura de crônicas, buscamos em Palomar, personagem de Italo Calvino (1994, p. 108), o desafio de “Aprender a estar morto”, isto é, aprender a observar sem intervir, uma forma de olhar exercitada em silêncio, que foca a estesia e abdica de um apriorístico protagonismo tagarela. “Aprender a estar morto”, alerta Palomar, nada tem a ver com “fingir-se de morto”. Fingir pressupõe desresponsabilizar-se pelo mundo. E o conselho de Palomar segue noutra direção, em uma forma responsável de se fazer presente: percebendo-o. Sugere aquietar-se, entregar-se em vez de afoitar-se em possuí-lo. Recusar-se à razão instrumental e dogmática, que supostamente tudo sabe e tudo organiza, mas que, paradoxalmente, se mostra estéril na percepção da simplicidade da vida cotidiana. Aprender a estar morto, no dizer de Palomar, é, portanto, reaprender a perceber o mundo esteticamente, aprender a ver o que não se procura, aprender a escutar aquilo sobre o que não se perguntou, exercício de profunda sensibilidade e reflexão.

O desafio posto por Calvino (1994) ganha densidade quando justaposto ao conselho dado por Baudelaire (1985) no poema “A uma passante”, em que narra o amor profundo que constrói por uma mulher no breve instante em que ela passa por ele na rua, em meio à multidão, mesmo sabendo que nunca mais a veria. Do poeta tomamos de empréstimo o desafio de captar o instante em sua intensidade e a confiança de que nessa brevidade em fragmento toda a realidade social se oferece em sua complexidade.

Walter Benjamin (1994), estudioso e tradutor desse poeta, ajudou-nos a fundamentar a importância dessa empiria fugidia para a compreensão da cultura contemporânea. Que faz um lírico no auge do capitalismo? A pergunta que dedicou à obra de

Baudelaire relampeja nos motivos que nos levaram ao fluxo da vida cotidiana para, nele, perceber e levar em consideração as crianças. Percepção um tanto incompatível com os tempos pragmáticos e produtivistas que o capitalismo exige. Uma postura de resistência que, no dizer de Benjamin (1987), se compromete com a produção de uma história a contrapelo, em que se mostrem as épocas e as contradições das épocas.

Para o autor, a crônica nasce da relação e da tensão entre os fragmentos singulares da vida cotidiana e uma ideia estética de totalidade – da história, da cultura, da vida social. Por essa razão, a crônica é um gênero textual onde se torna possível o encontro das singulares histórias de vida com a história coletiva, encontro esse que permite uma análise complexa das subjetividades (os sujeitos e as épocas) a partir da simplicidade materializada no cotidiano. Essa perspectiva é complementada por Antônio Cândido (1992), de quem trazemos a concepção de literatura como uma forma de teoria social, em que a crônica é um compromisso com a velocidade da observação da vida que se passa ao “rés do chão”.

Desse autor trazemos também o conceito de heterobiografias (Candido, 2000, p. 55), “uma experiência pessoal que se confunde com a observação do mundo, tornando-se história simultânea dos outros e da sociedade”. Esse conceito é de grande relevância para as escritas de pesquisa a que nos lançamos nesse projeto e apontam desafios de caráter ético e técnico. Do ponto de vista ético, nossa utopia é a de que, ao deparar-se com a narrativa desses eventos, o leitor possa, simultaneamente, afetar-se pela existência daquela criança narrada em específico, tocar-se com o que dela a cena narrada faz transbordar como história coletiva da infância e, ainda, perceber-se em sua experiência particular de infância, a partir do que aquela história toca em seu íntimo. As biografias – diversas, desiguais, plurais – potencialmente se ofe-

recem como lugar de encontro. É o desafio de “marcar esse encontro” o compromisso que se firma com essa forma de escrita.

Do ponto de vista técnico, no que se refere ao trabalho artesanal de organização dos enunciados, deparamo-nos com exigências próprias de um gênero discursivo – o literário – com o qual ainda não tínhamos intimidade, mas em cuja corrente pretendíamos imergir. Diferentemente das clássicas apresentações dos sujeitos da pesquisa e/ou das pormenorizadas descrições sobre o campo, por exemplo, o que tínhamos nas mãos era o mesmo que Baudelaire (1985): o sentimento de termos sido tocados em profundidade pela criança que passou por nós, em meio à multidão, e que possivelmente não nos viu, nem a veremos mais. Não sabemos seu nome ou idade, mas, como o poeta, tínhamos a certeza de que, nessa brevidade em fragmento, toda a realidade social da infância se ofereceu a nós em sua complexidade.

Com escritas diversas, anotadas em cadernos ou celular, fizemos uma primeira rodada de conversa sobre as situações observadas: crianças sozinhas, crianças com familiares ou amigos, situações de afeto, conflito, cuidado, alegria, abandono, perigo, racismo, etarismo, insurgências, lutas. Anotações particulares costumam crescer quando colocadas numa roda de conversa. É preciso dizer que esses temas não se ofereceram de forma espontânea e/ou neutra aos nossos olhos. O que nos afetou foi marcado pelos estudos que fazíamos acerca da infância contemporânea, em sua diversidade e na desigualdade dos modos de existência das crianças.

Cada narrativa compartilhada oferecia novos detalhes e perspectivas de visada que seriam importantes para a organização coletiva da escrita. Importante demarcar que essa conversa, na qual pequenas anotações das cenas observadas foram ganhando substância, é uma densa experiência de estudo, na qual simultaneamente nos posicionamos no exercício dos usos sociais dessa linguagem

específica, alternando os lugares de escritor, leitor e crítico, colocando sempre em pauta, junto a isso, o conhecimento acumulado sobre os temas em questão e a construção de uma intimidade.

Após essa primeira rodada de conversas, saímos com o desafio de, em data marcada, trazermos por escrito o ensaio/protótipo de uma crônica. Como astúcia insurgente, antes desse prazo, uma primeira crônica, escrita por Fernanda Milanez, apresentou-se! Em segredo, a crônica foi colocada junto de outras, de outros autores conhecidos da literatura brasileira que circulavam em nossas rodas ordinárias de leitura. O lugar e o menino sem lugar” foi lida, apreciada e criticada, como todas as demais. Aos poucos, a autoria se revelava aos colegas que já conheciam a história a partir das anotações de campo. Descortinava-se ali a criação de uma nova comunidade discursiva – a dos pesquisadores escritores de crônicas –, inclusive para a própria autora.

No fluxo dessa corrente que foi sendo construída com muita leitura e estudo, outros membros do Grupo – Raíza Venas e Juliana Viegas – lançaram-se a essa nova forma de uso da linguagem, desejando despidoradamente ter com ela intimidade semelhante à que se tem com a língua materna. Assumiram-na como perspectiva metodológica para seus projetos de dissertação e, com isso, ajudaram a abrir caminhos mais confiantes para a escrita coletiva. E à medida que outras crônicas chegavam para a leitura coletiva, íamos percebendo um crescimento qualitativo no esforço pelo domínio do gênero.

Nesse processo, reunimos 35 crônicas, que foram publicadas em 2019 de forma impressa no livro *Infância Crônica*, hoje disponível em versão digital como *e-book* gratuito, em língua portuguesa e em espanhol. As 14 crônicas produzidas a partir de registros de campo da dissertação de Raíza Venas, intitulada *Tem criança na roda*: percepções de infância nas rodas de samba, foram reunidas no livreto *Tem criança na roda*. E as 16 crônicas produzidas na disser-

tação de Juliana Vegas, intitulada *Nos trilhos da infância: ser criança no trem*, foram reunidas no livreto *Tem criança no Trem*. Ambos os livreto, impressos e com circulação digital gratuita, contém indicação de acesso para o texto integral das pesquisas que os originaram.

Fabulação Trágica – do livro ao gênero

Como vimos, no projeto institucional “Fisionomias da Infância: experiências cotidianas, alteridades e deslocamentos” as decisões sobre o gênero discursivo se fizeram presentes ao longo da pesquisa, de tal modo que o olhar construído para a ida a campo já visava ao formato crônica. Ou seja, a escrita sob a qual a pesquisa se instaurou já sinalizava um domínio do gênero advindo das experiências culturais dos membros do Grupo e de um processo de formação que assumia o gênero crônica como idioma próprio e, também, de estudo.

No caso da pesquisa de que trataremos agora, a consciência sobre o gênero discursivo em que se pautou o livro de caráter literário que dela se originou, *E se a história fosse outra?*, deu-se inicialmente de forma intuitiva, tendo como ponto de partida os modos como a realidade social tocava o tema em questão e sua produção – sua materialidade – foi decisiva para a consciência sobre o gênero em que já se organizavam as enunciações da pesquisa como um todo – a despeito de dele termos consciência. Trata-se da pesquisa de doutorado de Fabiana Pedreira Gelard (2023-2026), cujo objetivo é estudar o assassinato sistemático de crianças-negras-faveladas pela violência de Estado nos confrontos policiais como forma de manutenção do projeto colonial.

É importante dizer que a produção desse livro de caráter literário antecedeu-se outra produção artística, no âmbito desta pesquisa, em torno da pergunta “E se a história fosse outra?”: uma exposição que reunia uma produção de bonecos produzidos em

tecido (Fabiana é bonequeira!) representativos de algumas crianças assassinadas, em situações cotidianas da sua vida na favela, que fora representada em pinturas coloridas. Um painel de 10x3 metros estampava, de um lado, uma infinidade de nomes de crianças assassinadas no recorte de um período mais amplo, e do outro lado, trazia uma série de manchetes e reportagens jornalísticas sobre algumas dessas mortes, visando contextualizar a exposição e oferecer aprofundamento ao tema.

Chamou-nos a atenção o quanto a parte reservada à favela-colorida e aos bonecos-crianças reteve o interesse – lúdico – do público que circulou na exposição, enquanto a parte que contextualizava e expunha a morte causava comoção e até mesmo repelia os visitantes. Essa dualidade provocou na autora e no Grupo um certo incômodo, levando-nos a pensar se os modos como espacialmente havíamos organizado a exposição teria contribuído para isso, impondo repensar esse aspecto para o caso de uma nova edição. Cogitávamos, também, se a exposição tornava tão intensa a dor da injustiça que o sair da sala mimetizava um sair da violência. Ou, se a morte dessas crianças pobres-negras-faveladas, assim como pouco afetava a sociedade em geral, também ali ganhava pouca repercussão. O que ficou marcado mesmo é que ali havia uma linha abissal.

Já para a produção do livro, foram reunidas três fabulações que, inspiradas em metodologias sugeridas por Saidiya Hartman (2022), cumpriam o desafio político de narrar a vida dessas crianças de uma forma que não as violentasse mais uma vez, cristalizando-as na imagem do seu assassinato. Para isso, narravam aspectos da vida de três dessas crianças, recolhidos em diferentes fontes, focando o que elas gostavam de fazer, como era sua família, como circulavam na favela etc. Junto a cada fabulação, foram levados para o livro uma manchete jornalística e, em QR Code, o acesso para a reportagem completa sobre cada uma. Na construção do projeto gráfico, separando a fabulação da manchete, optou-se pela

colocação de uma página preta, na intenção de produzir um *blackout* nesse fluxo entre a vida e a morte. Com esse formato, o leitor chega desavisado, encontra a história pueril de uma criança em sua vida cotidiana e já nas páginas de *blackout* se retesa em face da triste notícia da qual o livro se faz mensageiro.

Mais uma vez um rasgo foi produzido, separando – ou dando a ver a separação – dois mundos inconciliáveis. O que se revela nessas páginas em *blackout*? E na linha abissal surgida na exposição? O que está posto no enunciado “E se a história fosse outra? – o assassinato sistemático de crianças-negras-faveladas como forma de manutenção do projeto colonial”? Mais do que uma dualidade, uma aporia. Se esse assassinato é uma manutenção do projeto colonial, não há como a história ser outra. Mas a pergunta permanece, de pé, como constrangimento trágico a exigir do interlocutor que a olhe nos olhos.

Foi a partir da tragédia, arte fabulatória própria à apresentação das aporias e dos traumas, que compreendemos a necessidade de um deslocamento para que pudéssemos perceber, tragicamente, o tema em seu todo – com as contradições expostas em seu estado insolúvel. Partíamos a realidade concreta em duas, tentando, em vão, organizá-la para poder compreendê-la ou, melhor, colocá-la em discussão. E, fazendo isso, a perdíamos como totalidade. A perspectiva trágica pressupõe o incômodo de partilhar um sofrimento e a sua natureza. O incômodo do público na exposição (e o nosso incômodo com o público) ou o retesar-se no encontro com as páginas em *blackout* fazem parte desse todo esteticamente construído pelo gênero. É pelo incômodo que na fabulação trágica se estabelece o diálogo com o público e/ou o leitor.

Aqui, é importante retomar a concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos, em que cada gênero, ao organizar os enunciados de que trata, dá a ver a metodologia utilizada nessa construção. O modo como a realidade social se apresenta a nós mostra-nos

a metodologia que ela exige para ser compreendida, reflexão que, em termos de pesquisa, é também uma construção teórica que acumulamos, ao afirmar que a metodologia mora no tema (Pereira, 2021). Foi no desfazer e refazer desse percurso que a consciência do gênero discursivo trágico se explicitou.

A tragédia é uma forma enunciativa-fabulatória que se organiza em discursos densos e exige uma postura solene frente a ela, posto que coloca em cena o sofrimento e a natureza desse sofrimento. Sua densidade pode ser observada se olhada, em contraponto, a partir das características da comédia, gênero que, a princípio, provoca um desvio alteritário ao apresentar seus temas dispensando o público de um compromisso de identificação – é do outro que rimos! Na tragédia, o sentimento de pertença ao enredo é elemento constitutivo. Não há dispensa na interlocução. Nada libera o público de uma implicação. Não há saída. Aqui se mostra como a aporia é o fundamento da tragédia. Sob sua forma se sustentam a dramaticidade de Antígona, na insurgência de enterrar seu irmão morto a despeito das ordens oficiais; o esforço coletivo de famílias e vizinhos carregando, em seus braços, os corpos vilipendiados na chacina ocorrida nos Complexos do Alemão e da Penha; e o assassinato sistemático de crianças, a despeito de serem alardeadas como signo de futuro.

Walter Benjamin (1984) debruça-se sobre o tema da tragédia procurando avaliar a permanência do sentido do trágico no contexto de transformações do gênero ao longo da história. Propõe uma análise da tragédia a partir da Filosofia da História, resignificando o conceito ao justapor elementos da tragédia aristotélica, pautada na catarse e na elevação moral, com o drama-trágico do barroco alemão do século XVII, estruturado em torno da desilusão e da perda. Com isso, o autor reivindica ao gênero uma reelaboração de caráter filosófico, em que o herói não mais seja tomado como um homem que em seus conflitos individuais desafia

os desígnios divinos, mas como um sujeito histórico cujas ações e destino são pactuados no campo da história (Barcelos, 2017).

Numa abordagem clássica, o herói, centro da trama, é derrubado por suas próprias falhas – ganância, desonra, amor excessivo etc. – e sua inabilidade é tratada como infortúnio, encaminhando o público a uma implicação pela via da piedade. Na perspectiva proposta por Benjamin (1984), como forma de atualização do gênero, esses elementos da tragédia são concebidos como construções sociais que colocam em tensão convenções e restrições, bem como o sofrimento que estas expõem, em diferentes épocas e geopolíticas. Com isso, há um deslocamento do trágico para o campo da história, valorizando nele a permanência necessária da contradição, como uma fratura social exposta, para manter em aberto, de forma aporística, um trauma social fadado à naturalização ou ao esquecimento (Benjamin, 1984; Gamba Júnior, 2009).

Esse deslocamento é fundamental para recolocar o estudo sobre os gêneros discursivos como decisivo para a compreensão que podemos ter sobre as escritas de pesquisa produzidas no âmbito do projeto de tese *E se a história fosse outra? – o assassinato de crianças como manutenção do projeto colonial*, em que foi elaborado o livro homônimo de que tratamos. Benjamin (1987) afirma que a história poderia, sempre, ser outra, posto que o passado guarda em seu âmago outras possibilidades de futuro além desta que se tornou nosso presente. Mas o presente é aquilo que os contemporâneos de cada época o fizeram ser. Nessa perspectiva histórica, a aporia desse tema trágico não se localiza na gênese dos processos escravistas-coloniais, mas se coloca como origem incômoda para um pensar no tempo presente. O trágico está na exposição de sua permanência e no que, em face dela, fazemos calar. O destino é produção política que se define no agora. É tendo essa realidade social como enredo que as escritas de pesquisa criadas com esse livro instauram dialogias e implicam, sem dispensas, o interlocutor.

Escritas de pesquisa: um exercício de intimidade com a palavra

Peter Handke (1993), em seu livro *A tarde de um escritor*, relata aspectos do processo de criação de um escritor, iniciando justamente pela sua sensação de haver perdido a intimidade com a palavra. “O fim chegou no meio de uma frase totalmente não sentida, sem concepção, sem ritmo, como uma interdição” (p. 70). Em frente ao texto, paralisado à espera de uma palavra, vai se tornando cada vez mais indesejado pela escritura a cada tentativa que, de modo equivocado, obriga-a, forçadamente, a aceitar. Um escreve-apaga sem fim. Perde a conta das vezes que se levanta em busca da palavra pela casa toda. Rega as plantas, olha os pássaros, ensaia outros rituais. A própria casa já não parece sua e ele é, então, definitivamente expulso para a rua. Passear para desanuviar ou proteger-se. O lado de fora – da casa e da escrita. O escritor sem escrita.

Decidiu sair, como de costume, caminhar a esmo. Sabia que a palavra necessária, a palavra boa, não brotaria na pressão. Voltar-se-ia à vida cotidiana. Observar os transeuntes. Comprar o jornal. Acompanhar as camadas de tinta descascadas na parede do bar. Acompanhar, enquanto almoça, a filha da garçonete fazendo vagarosamente seu dever de casa na mesa junto ao balcão. Desviar do olhar-ferrão dos estudantes da escola do bairro que volta e meia são submetidos à prova sobre livros seus. Encontrar um amigo tradutor que pediu esclarecimento sobre algumas palavras. Enquanto fecha o casaco de frio, o caderno de anotações parece zombar de sua inabilidade, ameaçando cair do bolso sem que ele lute para contê-lo. Sair tornou-se precisão.

Mas desta vez, “já no caminho do portão do jardim, o escritor virou-se de repente. Correu para dentro de casa, irrompeu escritório adentro e substituiu uma palavra por outra. Só então sentiu o cheiro de suor no cômodo e viu o vapor nos vidros” (p. 13-14).

Foi como se a palavra lhe devolvesse a vida: “trabalhar a mais volátil das matérias, dela ser o seu artífice” (p. 78). “De repente passou a não ter tanta pressa [...] com essa única palavra nova, a casa inteira pareceu-lhe cálida [...] e a escrivainha, um lugar de justiça” (p. 15). A escrita: “Sua casa dentro de casa” (p. 9). “Cada vocábulo que conduzia a outro, [...] por escrito, fazia-o respirar fundo e trazia-o de volta ao mundo” (p. 7). O caderno de anotações, que antes parecia não servir de nada, agora se mostrava “notável” e até o tapete, no chão, ergueu-se em brilho, “como um sinal de que havia reencontrado seu ritmo no trabalho” (p. 8).

Escrever é uma forma de criar intimidade com a palavra, percepção sobre a qual tomamos consciência mais na iminência de sua perda do que propriamente quando nos sentimos à vontade em seu fluxo. Quando se ganha a intimidade com a palavra, a escrita flui de tal modo que nem percebemos que é ela quem nos conduz, e não o contrário, jogo que Handke (1985) percebe na escrita literária e que Marília Amorim (2004) destaca na escrita acadêmica, ambos autores sinalizando a importância dessa intimidade escritor-escrita, em alternância de protagonismo.

Escrita é trabalho. O tempo da escrita é o tempo que se dedica a ela. Há também o tempo em que ela precisa descansar, recompor-se, distanciar-se do escritor/pesquisador e repactuar sua relação de intimidade. Um afastar-se, mantendo-se próximo, pois distanciar-se demais desata os laços extraverbais da relação entre escritor e escritura. Também o escritor precisa avaliar se essa iminência de perda reivindica mais sensibilidade, mais leitura, uma mediação pontual etc.

É importante também o escritor/pesquisador se perguntar o que se passa se não acontecer de, vez ou outra, ele perder a intimidade com a palavra. Esse incômodo ou “luto” é, muitas vezes, o espaço e o tempo do pensar que a pesquisa/escrita requer. A iminência da perda pode ser um sinal da necessária alternância de protagonismo – escritor-escrita, escritor-leitor. Transmutar-se de

escritor para leitor. O escritor/pesquisador é o primeiro leitor do seu texto. Assim deveria ser, embora nem sempre o seja, sobretudo em tempos produtivistas, em que o aforismo de Luis Fernando Veríssimo (2011) denuncia que o prazo de entrega tem se convertido numa perversa musa inspiradora.

A escrita de que tratamos aqui nasceu no limiar dos campos da ciência e da arte, do texto acadêmico e da literatura, da crônica e do trágico, tendo a infância como centro do diálogo que pretendemos instaurar com essas escritas. Nesse sentido, a iminência da perda e o gozo de quem encontra a palavra em sua fluidez carregam consigo as implicações de transitar por idiomas que, por vezes, nos parecem próprios e, em outras, que, mesmo diante do vivido, se mostram um tanto alheios. Há que ponderar os atravessamentos sociais, históricos, culturais e políticos que balizam estas ideias do que seja próprio e do que seja alheio para que se entenda a ciência e a arte em termos mais democráticos – no campo da produção e da sua comunicação.

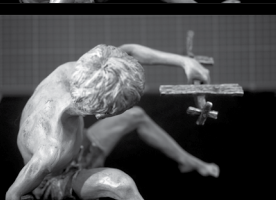
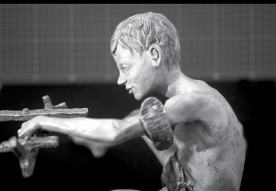
Transpor as fronteiras de um gênero marcado pela entonação descritivo-explicativa para uma narrativa de caráter literário mostrou-se como um grande desafio assumido por cada um e enfrentado na leitura compartilhada, em que novas possibilidades enunciativas eram criadas coletivamente. Aqui se destaca o papel importante do Grupo nessa leitura crítica, experiência historicamente acumulada nestes 20 anos de existência com a leitura dos projetos de tese e dissertação. Reservadas as singularidades e o nível de afinidade com esses idiomas “próprios e alheios”, podemos dizer que, parafraseando, às avessas, o sentimento de Peter Handke (1985), o trabalho coletivo tornou-se um iminente achadouro de palavras. Nesse achadouro, além dos livros e livretos já detalhados, produzimos *Relicários*, um livro com crônicas, contos e poesia que apresenta, em escrita e ilustração autorais, memórias de infância dos membros do grupo, uma produção comemorativa a estes 20 anos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu Outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP, 1998.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARCELOS, Danilo. “A tragédia grega em Origem do Drama Trágico Alemão, de Walter Benjamin”. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará**, v. 11, out-dez., 2017.
- BAUDELAIRE, Charles. **As flores do Mal**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. **Obras escolhidas V. 1: Magia e técnica, arte e política**: São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **Obras Escolhidas v. 3: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOLLE, Willi. **Fisiognomia da metrópole moderna**. São Paulo: Edusp, 2000.
- BRECHT, Bertolt. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.
- CANDIDO, Antonio. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- _____. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011
- CALVINO, Italo. **Palomar**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- GAMBA JÚNIOR, Nilton. **Design de histórias**: o trágico e o projetual no estudo da narrativa. Rio de Janeiro: Rio Books, 2013.
- HANDKE, Peter. **A tarde de um escritor**. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- HARTMAN, Saidiya. **Vidas rebeldes, belos experimentos**: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais. São Paulo: Fósforo, 2022.

PEREIRA, Rita M. Ribes. “A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e106860, 2021.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Time dos sonhos: paixão, poesia e futebol**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.



12.

INFÂNCIA CRÔNICA
MATERIALIDADE DOS
COTIDIANOS A
PARTIR DE UM OLHAR
INTERSECCIONAL

Núbia de Oliveira Santos

Perseu Pereira da Silva

Taynara de Oliveira Roberto



Nem todas as crianças vingam...
Machado de Assis (*Pai contra mãe*)

Como vivem as crianças que vingam? Como vivem as crianças que vingam, mas que podiam ou, talvez, não deveriam ter vingado? Da afirmação de Machado para as crônicas de hoje, como vivem essas crianças? De certa maneira, com o trabalho desenvolvido na pesquisa “Fisionomias da infância: experiências cotidianas, alteridades e deslocamentos”, o Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” (GPICC) vem materializando as infâncias vividas por tais crianças. Muitas delas pouco visibilizadas ou ouvidas nas narrativas oficiais. Para tanto, o grupo produziu crônicas registrando a observação de cenas cotidianas das infâncias. Nas praças, nas rodas de samba, nos meios de transporte, nas ruas, na vizinhança. A ideia era deixar-se afetar pelas experiências e vivências das crianças no dia a dia, dessa forma, buscando evidenciar aquilo que, por vezes, não conseguimos perceber na cotidianidade da vida.

Com o aprofundamento das reflexões sobre a ação interativa do pesquisador/a nos encontros com as crianças acumuladas pelo grupo, a pesquisa trouxe possibilidades para o desenvolvimento de outra metodologia, que envolveu repensar dimensões da nossa formação estética e política como pesquisadores/as. Priorizamos

o exercício da observação, acompanhado do desafio de registrar as experiências que nos capturaram sem abrir mão de questões que nos movem.

Entendemos a literatura como um campo de produção de teoria e de sentidos sociais, históricos e culturais. Então, fomos às crônicas. Um trabalho desenvolvido a partir do momento em que éramos afetados por alguma situação, passando para diferentes formas de registro “bruto”, que foi se lapidando na escrita até chegar às crônicas, das quais, 35 foram reunidas e publicadas no livro *Infância Crônica* (Venas; Ribes, 2019). Desta forma, o *corpus* da pesquisa do grupo passou a ser composto pelas crônicas que produzimos¹.

Os conceitos e as características da crônica como gênero literário são trazidos pela letróloga e doutora em Teoria da Literatura Eloisa Silva Moura (2008), em seu texto “Estudo da Crônica”. Para a autora, os gêneros literários são formas de uma visão de mundo e de um pensamento. É pela compreensão do fato literário que se chega a um entendimento da cultura de uma época, de um povo. Nessa linha, e partindo da definição de diferentes autores, Moura (2008) vai nos mostrando como podem ser múltiplas as definições de crônicas e a considera como um gênero literário misto, pois engendra uma fusão entre a literatura e o jornalismo, sendo uma narrativa breve que registra o circunstancial, cuja linguagem é a soma destes dois estilos. Apontando a variação entre o instante poético e a ponderação reflexiva, a autora reconhece o conteúdo híbrido da crônica, nos conduzindo a pensar a condição humana, e é desta maneira que fazemos aqui o exercício de retorno aos escritos do grupo.

O crítico literário Antonio Candido e colaboradores (1992, p. 14) nos dizem que “a crônica está sempre ajudando a estabelecer

1. O livro *Infância Crônica* está disponível em versão digital como *e-book* gratuito, em português e em espanhol. Ver: <http://gpicc.com.br>.

ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas, [...] pega o miúdo e mostra neles uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada”. Neste sentido, a análise das crônicas como registro de pesquisa e de materialização de nossas observações foi e é um desafio que nos permitiu repensar a escrita acadêmica e buscar a escrita literária como forma de compreender a vida e produzir conhecimentos.

Para nos ajudar a pensar a materialidade que as crônicas trazem das infâncias, buscamos uma perspectiva conceitual e analítica desenvolvida de maneira interseccional. Ao longo deste trabalho, múltiplos marcadores sociais vão se tornando evidentes para materializar a experiência das crianças, pensadas aqui na perspectiva de uma contra-hegemonia. Ou seja, nossa análise compreende as relações de poder que existem na sociedade ‘cis-hétero patriarcal branca adultocêntrica capitalista’².

Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade como instrumento de análise nos ajuda a compreender, a partir das experiências das crianças, as interseções desses marcadores de raça, classe e gênero, mas não somente, pois permite ampliar para outras formas de opressão vinculadas também à própria condição de ser criança.

A estudiosa de raça e gênero Kimberlé Crenshaw (2002) alerta para a perversidade de enfoques limitados, incapazes de captar a condição de grupos que enfrentam discriminações simultâneas e sobrepostas. Para a autora, o conceito de “interseccionalidade” surge para contrapor as análises que tomam de forma homogênea as experiências dos diferentes indivíduos que simultaneamente sofrem as opressões de raça e de gênero:

2. O uso desta escrita conectada por aspas simples, formada por palavras que não separamos por vírgula, é para apontarmos suas aproximações, ao mesmo tempo, indicando que agem também de maneira isolada, não podendo ser escritas juntas ou ligadas por hífen, como fossem coisa única. O espaço que há entre elas também diz do que a conexão de uma com a outra acaba por criar. Neste caso específico, falamos da ordem colonial moderna, que se organiza quanto à raça, ao gênero, à sexualidade, à idade, à economia etc.

as visões de discriminação racial e de gênero partem do princípio de que estamos falando de categorias diferentes de pessoas. A visão tradicional afirma: a discriminação de gênero diz respeito às mulheres e a racial diz respeito à raça e à etnicidade. Assim como a discriminação de classe diz respeito apenas a pessoas pobres (Crenshaw, 2002, p. 9-10).

Crenshaw formula o conceito de “interseccionalidade” a partir do movimento de mulheres negras estadunidenses. Contudo, a ideia de que os diferentes marcadores sociais se atravessam e precisam ser compreendidos em suas múltiplas ações não é uma ideia nova. Antes da formulação conceitual da interseccionalidade, encontramos na filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez (2020a, 2020b) um pensamento no qual raça e gênero aparecem constantemente relacionados em uma compreensão indissociável. Para Lélia, havia limitação no movimento feminista, que se pautava exclusivamente no gênero e que acabava por centrar-se na experiência da mulher branca. De outra maneira, no movimento negro, a ausência de pensamento sobre as questões de gênero reproduzia posturas machistas, por exemplo. Logo, para pensar a condição das mulheres negras, era necessário não dissociar raça e gênero.

A assistente social e pesquisadora de gênero Carla Akotirene (2018), ao aplicar o conceito de “interseccionalidade”, destaca a interposição entre raça e gênero, indicando-a como possibilidade de enxergar a colisão das estruturas de poder, na interação simultânea do que chama de avenidas identitárias. Além disso, assim como Lélia Gonzalez, considera que o feminismo tem pouco êxito quando desconsidera mulheres negras e acaba por reproduzir racismo. Do mesmo modo, critica o movimento negro, pois “oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro” (Akotirene, 2018, p. 14), reproduzindo, dessa maneira, o machismo.

A interseccionalidade busca compreender como agem as engrenagens do poder, entendendo que de múltiplas maneiras o *status quo*, a hegemonia, mantém privilégios e explora oprimidos. Essas engrenagens, os marcadores sociais, como nos dizem as estudiosas Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), não são equivalentes ou intercambiáveis. Agem de distintas formas, atuam com pesos diferentes. Assim sendo, as análises vão trazer múltiplas questões, por vezes evidenciando mais alguns pontos, mas todos permanecem sempre interconectados.

Por isso, é importante afirmar que não há condição social na qual a vida das crianças não esteja implicada. Crianças são constituídas e produzem a realidade que as cerca, estão imersas na sociedade e, como tal, vivenciam raça, classe, gênero, territorialidade etc.

As crianças constituem e são constituídas por todos os marcadores sociais, assim como as pessoas adultas. Como vivem com elas em uma sociedade adultocêntrica, constitui-se mais uma relação de poder. Entre os lugares que ocupamos no mundo, estamos humanamente marcados pela condição etária. Assinalada assim pelas diferentes categorias sociais e sendo sua própria condição outra desses indicadores, é preciso então pensar a infância numa análise que leve em conta esses atravessamentos. Mais que isso, é preciso entendê-las de maneira indissociável, interconectada.

Infâncias crônicas em interseccionalidade: o racismo em questão

Nosso esforço é compreender a complexidade das infâncias nas crônicas de maneira interseccional. Ainda assim, nesse movimento, destacamos alguns marcadores específicos, evidenciando o que eles trazem às vivências das infâncias. Como já sinalizaram Collins e Bilge (2021), esses marcadores não se equivalem ou têm as mesmas agências. Na continuidade deste texto, um mercado,

um shopping e uma avenida se cruzam para provocar o encontro de algumas crianças negras em nossa sociedade que se mantêm dentro de uma ordem colonial moderna. A seguir, trazemos três crônicas escolhidas e fazemos algumas reflexões.

IR ÀS COMPRAS

Rita Ribes

Ensaando uma autobiografia, certa vez o escritor Bartolomeu Campos de Queiroz disse que nascera com 57 anos. É que se somavam, à sua, a história dos 34 anos vividos por seu pai e os 23 anos de sua mãe. Sua existência iniciava-se, então, aos 57 anos de idade, tendo por herança a arte combinatória das histórias que o precederam. Muito cedo, aprendera, por exemplo, que, numa festa, o apetite por doces é medido pelos olhos do pai... ou, então, pelas palavras da mãe, que o filho que somos será castigado pelo filho que teremos. Enfim, histórias tão densas e tão complexas que o levaram a questionar o mito da infância feliz já em seus tenros “60” anos. Pois até o Bartolomeu iria se espantar ao ver, num 26 de dezembro, a menina entrar no supermercado com seus 488 anos acumulados em menos de seis anos de existência. Diferentemente do escritor para quem mesmo as asperezas da história são tratadas como herança, o que a menina trazia consigo era destino, traçado no dia em que seus ancestrais, tratados como mercadoria, passaram a ser trazidos, escravizados, para o Brasil. Franzina, negra, cabelos presos em trança quase desfeita e um vestido roto e rodado que valseava largo em seu corpinho magro. Entrou saltitante no mercado, singrando os corredores como se adentrasse o Atlântico em livre navegar. Uma parada certa na prateleira dos doces e, agora, os seus olhos é que se encarregavam do bailado, momentaneamente abandonado pelos pés... Caixas de bombons. Pacotes de balas. *Marshmallows*. Chocolates. Biscoitos.

Pipoca doce. Tanta coisa... Esticou-se toda, pegou um pacotinho de jujuba pendurado lá no alto e, satisfeita, seguiu seu trajeto pelo mercado, assim como todas as outras pessoas que estavam ali. Era preciso tanto olhar para ver aquelas coisas tantas que a menina nem percebeu os tantos olhos que, de repente, passaram a olhar para ela. A moça que repunha as mercadorias do setor tratou logo de avisar o segurança, que já se encontrava a postos, ambos negros e desavisados pela arte combinatória de mesclar herança e destino. As senhoras cheirando a talco da *toilette* recém-refeita trocavam entre si olhares e colonialidades, enquanto seguravam a bolsa e reclamavam da carestia... E lá seguia a menina pelos corredores, talvez indiferente, talvez sem saber o poder de encantamento que possui: fazer virar a cabeça das pessoas por quem cruza e escravizá-las a acompanhar o seu trajeto. Em poucos minutos, ela tornou-se o centro de todas as (des)atenções. Foi então que, com o sorriso de quem acha aquilo que tanto procura, pegou na prateleira uma lata de leite em pó e dirigiu-se para o caixa. Temerosos de serem fulminados com algum pedido, todos os olhares que, até então, se voltavam para a menina, agora ansiavam, unicamente, não serem vistos por ela. Até mesmo o segurança e a moça da reposição envernizaram seu olhar-ferrão com duvidosa piedade. O espírito natalino, decididamente, provara sua obsolescência programada: celulares, panfletos de ofertas, cartazes e até bulas de remédio passaram a receber aquela atenção desatenta que se acovarda à procura de um álibi. Desviando o olhar, supunham fazer a menina desaparecer. Mas lá seguia ela, a quinta da fila, pacientemente cobrando quase quinhentos anos de história com sua simples presença. Chegada a sua vez, tirou do bolso do vestido roto e rodado um punhado de moedas e uma nota amassadinha de dez reais que a funcionária do caixa puxou de sua mão antes mesmo que ela pudesse desamassar. Colocou o leite em pó na sacola e fez malabarismos para guardar o troco sem largar da mão o pacotinho de jujuba. Correu para a porta do mercado onde, invisíveis, pai, mãe e irmão de colo a esperavam, carregados de sacolas de

outros estabelecimentos. Abraçou os dois agradecendo a jujuba, enquanto os pais agradeciam a ajuda que ela deu. Entregou com cuidado as moedas que sobraram e seguiu, saltitante, deixando-nos para trás, no mesmo lugar privilegiado do cais onde há 488 anos cultivamos, condenados, nossa própria pequenez.

A crônica “Ir às compras”, da autora Rita Ribes (2019, p. 63-65), faz uma reflexão referente ao pensamento do escritor Bartolomeu Campos de Queirós. O escritor traz a ideia de que, quando nascemos, herdamos a história de vida de nossos antepassados. A partir desse pensamento, a autora reflete sobre a questão do racismo velado através de um pequeno caso que envolve uma menina no ato aparentemente banal e corriqueiro de ida ao mercado. A narrativa se desenvolve com as ações da menina dentro do mercado e o comportamento das pessoas ao seu redor. A desenvoltura da menina que, diante da história colonial moderna, faz com que sua pele e demais traços carreguem consigo há mais de 500 anos as marcas que lhe fazem vítima do racismo. A menina, sem escolha, vive a estrutura social reafirmada por aqueles que estão ao seu redor e insistem em perpetuar a negação de corpos negros em diversos espaços, não importando a idade. A situação mostra um conflito velado entre a presença da menina com aqueles que observam com desconfiança ela transitar pelo mercado com suas compras. Tal olhar punitivo dos observadores se transforma em um olhar envergonhado quando observam a menina se direcionar à fila do caixa para pagar seus itens e, logo depois, encontrar sua família.

PIQUE-ESTÁTUA

Núbia Santos

Era preta a mão que batia de leve na vitrine da loja de sapatos no shopping. O dedo da criança apontava para um tênis colorido de marca pouco conhecida, ou que, de tão conhecida, não me era possível reconhecer. Eram três meninos negros. Bermudas coloridas, camisetas maiores do que seu tamanho, chinelos de dedo sujos de lama. Além da sujeira, três coisas os diferenciavam dos outros meninos que também circulavam livremente por ali, alheios uns aos outros: a cor da pele, o boné de um deles e o olhar do segurança armado e de uniforme preto, que os observava atentamente com as duas mãos na cintura. Eles? Caminham a passos lentos, olhando as vitrines e parando em frente às lojas, como numa brincadeira de pique-estátua macabra com o segurança, pois este só cessava de avançar quando eles paravam. Corpos virados para a loja, nunca passando a barreira da porta, as cabeças viravam insistentemente para trás, para se certificarem de que o jogo macabro continuava. O menino menor não aparentava mais do que oito anos e, apertando um dos braços, demonstrava apreensão. Os outros deviam ter entre dez e doze anos. Faziam cócegas uns nos outros e riam deliberadamente em exagero. Era branco o homem idoso com quem se depararam... Também de bermuda colorida e, também, de chinelos de dedo, olhava distraidamente o celular quando, como que num impulso, se assusta, para e recua como animal selvagem com medo do desconhecido. Os meninos o encaram, os olhos se encontram. É visível o descontentamento do idoso, que segue agora andando de costas sem tirar os olhos dos garotos. O olhar agressivo do idoso encontra o olhar cúmplice do segurança. Como num outro jogo macabro de imitação, assume a mesma postura de seu aliado: mãos na cintura, corpo rígido. Um ao lado do outro, observam os meninos que seguem andando morosamente. Olhando para trás, os garotos encaram aque-

les dois homens. A expressão do idoso é de ódio. Na expressão dos meninos, os sorrisos nervosos dão lugar ao escárnio. É então que o menino menor para. Agora é o seu corpo que está rígido. Coloca as duas mãos na cintura, levanta uma das mãos em forma de arma, aponta para o homem idoso, fecha um dos olhos para não errar a mira e atira, certamente, com um assobio mudo. Vai andando de costas, bem devagar, até sumir junto com os outros na asséptica e bem iluminada encruzilhada do shopping, de onde seguem em direção à saída.

Em “Pique-estátua”, de Núbia Santos (2019, p. 16-17), a narrativa se passa dentro de um shopping e os personagens são três meninos negros, o segurança do shopping e um idoso. Nesta crônica, há uma ação em cadeia acontecendo: os meninos passeiam pelo shopping observando as vitrines sob o olhar atento do segurança e se deparam com um idoso com uma vestimenta semelhante à deles. A reação do idoso aparenta um evidente medo da presença dos jovens, que é endossada pelo segurança e percebida pelos meninos. Há aqui uma atuação de atores sociais marcados pela ordem colonial moderna, no qual o racismo mobiliza a ação: o corpo negro – no caso, o infantil – é visto pelo homem branco como uma ameaça, como já explicitou Fanon (2020). Essa ameaça que gera o medo aciona diretamente a ordem colonial moderna, que, para sua manutenção, garante a seguridade do homem branco, com um sistema de segurança contundente e organizado, voltado a perseguir e condenar os corpos negros, principalmente de meninos e jovens. É o que entendemos como “infância perseguida” (Silva, 2025), que não se vê protegida pelo Estado ou outras instituições, mas sim perseguida por suas normas e por aqueles que as representam. Nas palavras de Achille Mbembe (2020, p. 128), “o processo colonial sempre se construiu em torno de uma

pulsão genocida. Em muitos casos, essa pulsão nunca se materializou. Mas sempre esteve lá, em estado latente”.

A crônica narra a reação dos meninos em relação à atitude do homem branco idoso: um deles retalia a ação do idoso com uma performance silenciosa em resposta ao racismo que sofreram. Desde cedo, é preciso enfrentar o racismo, e o fazemos com inventividade, entrando no jogo de corpo inteiro, com olhos nos olhos.

EM DIA DE PARADA...

Perseu Silva

Ela corria de um lado para o outro em volta do pai. Parecia ter, no máximo, 4 anos de idade. Era um dia de domingo. Para quem olhasse rapidamente, a Avenida Atlântica estaria tomada de cores e de afetos. Os trios da 23ª Parada do Orgulho LGBTQI desfilavam na pista mais próxima à areia da praia. A pista lateral seguia também lotada. Música alta, beijos na boca, os corpos dissidentes ocupavam a rua. Assim que cheguei na Parada, revivi o que tenho passado em todas as últimas edições do evento: a polícia correndo atrás de meninos e jovens que roubavam no meio da multidão. Eram quase todos pretos. Tanto os meninos quanto os policiais. Eram todos pobres. E todos sabem como se tratam os pobres. E todos sabem como se tratam os pretos. Aquelas cenas do racismo à brasileira de todos os dias eram interrompidas por outros meninos e jovens também pretos. Uns empurravam seus carrinhos vendendo cerveja e água. Outros, churrasquinho. Entre eles e a multidão, outros meninos pretos – e aqui eram só os pequenos pretos mesmo – passavam roçando sacos transparentes cheios de latas amassadas, recolhendo do chão o que os ajuda a ter alguma renda e a se manter vivos. Desde cedo, precisamos aprender a sobreviver. De repente, em meio a

toda essa contradição do capitalismo selvagem, aquela menina, também preta, fantasiada de cisne negro, com seu cabelo cacheado, dilacerava meu nó na garganta. Com seu corpo livre bailando e brincando. Estavam os dois: pai e filha desfilando contra o ódio. Ela ria, mexia com o pai. Ele sempre atencioso com ela, que seguia a pé, de mãos soltas, em meio à Parada. E foi quando cruzaram de frente comigo que meus olhos lacrimejaram. O pai carregava um cartaz escrito: “Minha filha não foi uma fraquejada”. Ela estava com um adesivo: #EleNão. O ato seguia. A festa seguia. E, como todos os dias, seguíamos todas e todos na contradição que é a vida.

Já “Em dia de Parada”, de Perseu Silva (2019, p. 13-14), traz como temática principal as realidades diversas e contraditórias da ordem colonial moderna agindo economicamente por meio do capitalismo na vida de pessoas negras e normalizando algumas realidades de uma “cidadania de segunda classe”. Em sua observação durante a 23ª Parada do Orgulho LGBT da cidade do Rio de Janeiro, o autor se depara com diversas realidades: meninos negros que furtam celulares em meio à multidão, policiais negros que perseguem esses meninos, meninos negros que vendem produtos diversos, meninos negros que catam latinhas; no contraponto de todas essas realidades, impostas pelo sistema capitalista racista que marginaliza e nega oportunidade a esses meninos, o autor se depara com uma criança que, diferentemente dos meninos descritos, está acompanhada de seu pai e subverte o discurso sobre a realidade de uma sociedade racista que destina pouca atenção e proteção às infâncias negras. Ela constitui uma “infância ruptura” (Silva, 2025), a possibilidade de outra vida para pessoas negras, rompendo com a lógica da ordem colonial moderna.

Ao contrário do que prevê a concepção idealizada de infância e com exceção da menina que baila em meio à Parada LGBT na companhia do pai, as crianças negras ocupam os espaços onde se

passam as situações narradas desacompanhadas de adultos. Não estão sozinhas. Têm umas às outras. E têm sempre os olhares vigilantes de uma sociedade que as teme e que as vigia. Afinal, são “infâncias perseguidas”.

A materialidade do racismo nas experiências das infâncias

A ideia universalizada de infância, personificada na criação de uma criança idealizada, é uma invenção da modernidade/colonialidade³, partindo da experiência localizada no “ocidente branco europeu burguês”. Ou, como conceitua a intelectual bell hooks (2019) ao falar do poder, da hegemonia, seria a representação do “patriarcado supremacista branco capitalista”. Esse modelo de infância – na verdade, um projeto – imprime-se emaranhado com outras maneiras de organizar a sociedade. Pela questão etária, os/as outros/as personagens sociais: jovens, adultos/as e velhos/as; a raça como parâmetro de humanidade; a definição dos papéis de gênero que determinam o lugar que pode ou deve ser ocupado pelas mulheres; a ideia nuclear de família e de hereditariedade; o projeto de Estado-nação; os conhecimentos validados por uma determinada produção científica, com o epistemicídio ou a apropriação de outros conhecimentos etc. Tudo que não representa o máximo *status* dessa lógica colonial moderna – a saber, o “homem cis hétero branco europeu” – é tido como inferior ou fora da humanidade. As mulheres brancas, que devem casar com o homem

3. O movimento modernidade/colonialidade é formado por intelectuais da América Latina, como Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Walter Dignolo, Catherine Walsh, María Lugones, entre outros/as. Dentre uma diversidade de perspectivas, o grupo parte da compreensão de que a ideia de raça foi usada em um processo de reorganização da ordem mundial, estabelecendo relações de poder pautadas na invenção de ideias universais centradas no “ocidente branco europeu burguês”. Neste texto, vamos tratar dessa ideia como ordem colonial-moderna, dialogando com autores desse movimento e de outros, como o pós-colonial.

branco e reproduzir para garantir a continuidade da linhagem; as crianças brancas, que são vistas como tábulas rasas, sem direito a serem ouvidas; os homens negros, cujos corpos são brutalizados e sexualizados, representados como inimigos; as mulheres negras, que podem ocupar o lugar de “mães pretas”, cuidando das crianças e da casa ou lidas como fogosas, mulatas etc.; as crianças negras, que “só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é” (Gonzalez, 2020b, p. 78).

Especialmente para a infância, cabe um lugar menor, sempre no diminutivo, tutelada e marcada por um vir a ser. Esse lugar, como já nos ensinou o filósofo Walter Benjamin (2009), é o lugar da criança herdeira, filha do “homem branco burguês”, continuidade do seu “legado”. Elas precisam ser protegidas e devidamente ensinadas a pertencer e a reproduzir sua classe. Contudo, não são estas crianças que aparecem nas crônicas que trazemos neste texto. As crônicas escolhidas colocam nas linhas da literatura crianças negras e o cotidiano de uma sociedade racista que mantém uma ordem colonial moderna. Se crianças brancas desacompanhadas de um adulto estivessem andando pelo shopping ou entrassem no mercado, qual seria a reação dos adultos à sua volta?

Collins e Bilge (2021) ao problematizarem sobre a condição de trabalhadoras nas *sweatshops* (oficinas de confecção de roupa) falam que ela é formada majoritariamente pelo gênero feminino, por crianças em alguns países, por recortes raciais e étnicos e por pessoas migrantes sem documentos. Revelam as autoras que “Pobreza, analfabetismo, gênero, idade, *status* migratório, raça, casta ou etnia tornam essa força de trabalho mais vulnerável à exploração e violência capitalista e principalmente ao abuso físico e sexual” (Collins; Bilge, 2021, p. 169). Em seu texto “Mulher negra”, Lélia Gonzalez (2020a, p. 96) nos ajuda a entender essas questões refletindo sobre o nosso contexto nacional, quando afirma que “o desenvolvimento econômico brasileiro, enquanto desigual e combinado,

manteve a força de trabalho negra na condição de massa marginal, em termos de capitalismo industrial monopolista, e de exército de reserva, em termos de capitalismo industrial competitivo”.

Embora a crônica de Silva (2019) não fale da indústria das vestimentas, o trabalho atravessa a realidade vivida por aquelas crianças que, desde cedo, precisam aprender a sobreviver. O fato de serem crianças negras pobres, provavelmente vivendo em territórios periféricos na cidade do Rio de Janeiro, também determina a necessidade que têm em trabalhar, o lugar que ocupam como trabalhadoras e a sua condição de trabalho. Independentemente da proteção, da tutela, da lei, essas crianças estão na rua, trabalhando, pois “desde muito cedo, ‘têm que ir à luta’ para ajudar na sobrevivência da própria família” (Gonzalez, 2020a, p. 100).

Diferentemente das imagens de anjo, de doçura, de pureza e de inocência associadas à infância, uma das fisionomias que as crônicas nos trazem é uma infância tida como ameaça e que, dentro da ordem colonial-moderna, se constitui como uma “infância perseguida”. Do ponto de vista desse projeto, talvez, nem infância seja.

Há uma imagem de um muro pintado que circula na internet com frequência. No muro, lê-se: “metade da humanidade não come/ e a outra metade não dorme, com medo da que não come”⁴. Lembrada e trazida para este texto, essa frase nos faz pensar naquelas crianças negras que têm na sua infância uma representação de ameaça. Se nem todas as crianças vingam, como nos disse Machado, deveriam essas crianças terem vingado?

Na história do Brasil, o medo ocupa lugar em diferentes momentos. Na relação entre raças, marcada pela colonialidade, o sociólogo Clóvis Moura (2019) chama isso de *síndrome do medo*,

4. No filme *Encontro com Milton Santos* (Sílvia Tendler, 2006), o geógrafo Milton diz: “Existem apenas duas classes sociais, as dos que não comem e as dos que não dormem com medo da revolução dos que não comem”. Essa frase é tida como uma referência a outro geógrafo: Josué de Castro. A frase “Metade da humanidade não come; e a outra metade não dorme, com medo da que não come” é de autoria deste intelectual (Castro, 1980, p. 22).

afirmando que mesmo tendo começado no regime escravista, ela ainda persiste “estabelecendo níveis de comportamento patológico” (p. 136). Ele destaca que “A possível revolta dos escravos estava sempre em primeiro plano, quer das autoridades, quer dos senhores e do seu aparelho repressivo” (p. 266). Segundo o sociólogo, essa paranoia “determinou o seu comportamento básico [o da classe senhorial] em relação às medidas repressivas contra os negros em geral” (p. 276) e “caracterizou a postura sádica dos seus membros” (p. 281).

Podemos destacar aqui especialmente o final do século XIX, quando a população negra deixou de ser escravizada e era numericamente superior à população branca. Havia um medo dessa população, que poderia se inspirar na Revolução do Haiti. Entre agosto de 1791 e janeiro de 1804, a população negra haitiana, formada por escravizados, libertos e homens livres, organizou uma insurgência que matou os senhores brancos, aboliu a escravidão e derrotou as tropas de Napoleão Bonaparte, conquistando a independência da colônia francesa de São Domingos e fundando o novo Estado: o Haiti. Por isso, a *síndrome do medo* torna-se uma característica nacional:

Quem consulta documentos de arquivos no Brasil vê sempre, como um referencial permanente quer da parte das autoridades, da Colônia, quer da Metrópole, o perigo que representou essa revolução, os cuidados necessários para que ela não fosse divulgada, medidas tomadas diante do perigo e recomendações sobre estratégias ideológicas e repressivas para bloquear essa ressonância (Moura, 2019, p. 234).

O ódio no olhar expresso pelo idoso e pelo segurança contra os meninos no shopping, as senhoras cheirando a talco da *toilette* recém-refeita agarrando suas bolsas no mercado, os policiais atrás dos meninos em meio à Parada LGBT do Rio de Janeiro. Em diferentes níveis, de diferentes maneiras, aquelas crianças ne-

gras representam uma ameaça, provocam a *síndrome do medo* e têm como resposta da colonialidade o racismo, a exclusão, a repressão, constituindo uma “infância perseguida” pela ordem, pelo Estado. No projeto de infância da ordem colonial-moderna, não cabem a essas crianças os lugares de proteção e de cuidado. Ao contrário, é a sociedade que precisa ser protegida delas, por isso, deve garantir que essas infâncias sejam constantemente vigiadas, tidas como inimigas, olhadas com ódio.

Há entre os senhores e senhoras da elite uma cumplicidade e há um aparelho repressivo organizado para garantir a sua manutenção de poder. Mas a coletividade é uma característica das crianças negras que, desde cedo, não agem individualmente. Juntas elas coletam latas, vendem comidas e bebidas, fazem o jogo do pique-estátua colocando seus corpos em contrariedade à ação do segurança que as persegue. Mesmo a menina que adentra o mercado sozinha e circula pelos corredores, escolhe sua jujuba, impõe sua presença aos olhos da colonialidade. Ela se insurge ao não se restringir a lugares esperados e determinados à sua presença. Como em diferentes momentos diz Ribes (2019) na crônica, a menina está ali também resgatando a presença de sua ancestralidade, marcada pela resistência ao bárbaro regime escravista e sua continuidade. Insurgir-se, criar outras maneiras de ser e de estar nos lugares e encontrar saídas às barreiras racistas são invenções necessárias para a continuidade da vida negra em uma sociedade racista. Essas invenções, um jogo de resistência, são registradas nas crônicas aqui trazidas, das quais destacamos os seguintes trechos:

Esticou-se toda, pegou um pacotinho de jujuba pendurado lá no alto [...] Em poucos minutos ela tornou-se o centro de todas as (des)atenções. [...] Desviando o olhar supunham fazer a menina desaparecer (Ribes, 2019, p.77-79).

[...] numa brincadeira de pique-estátua macabra com o segurança [...] nunca passando a barreira da porta [...] riam

deliberadamente em exagero [...] Olhando para trás, os garotos encaram aqueles dois homens. [...] Coloca as duas mãos na cintura, levanta uma das mãos em forma de arma, aponta para o homem idoso, fecha um dos olhos para não errar a mira e atira, certamente, com um assobio mudo (Santos, 2019, p. 19-20).

[...] pai e filha desfilando contra o ódio. [...] O pai carregava um cartaz escrito: “Minha filha não foi uma fraquejada”. Ela estava com um adesivo: #EleNão (Silva, 2019, p. 18)⁵.

As crônicas revelam como as crianças negras se deslocam dos lugares subalternos que lhes são reservados, das expectativas negativas criadas a seu respeito, dos papéis sociais ligados à ameaça e à violência que lhes são atribuídos pelos olhares, pelos gestos, pelos discursos produzidos sobre elas. Nesse sentido, as crianças emergem, questionam, desobedecem por meio das respostas que criam, constituindo uma “infância insurgente”. Elas são capazes de criar formas próprias de resistência e contribuir para a reformulação de nossos olhares e expectativas, de questionar e de modificar nossas construções sobre elas.

A ideia de insurgência como espaço de resposta emancipatória das crianças configura-se como possibilidade de resistência. São nesses movimentos insurgentes que percebemos a não passividade das crianças. Na agência da vida que se traduz na não aceitação dos discursos e da situação de opressão, elas irrompem e comunicam com gestos, falas e presença suas formas de vivenciar o mundo, manifestando e comunicando sua ação potencializadora de mudanças.

5. A frase do cartaz carregado pelo pai e o adesivo que estava na menina se referem ao contexto eleitoral que resgatou as falas misóginas de um candidato à presidência da República naquele momento. Em abril de 2017, em um evento no Clube Hebraica (Rio de Janeiro), na época, tido como pré-candidato, ele afirmou: “Foram quatro homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio mulher”. O #EleNão foi o *slogan* da campanha contra esse candidato em 2018. Para ver mais: <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/07/veja-nove-vezes-em-que-bolsonaro-atacou-os-direitos-das-mulheres/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

Nessa perspectiva, quando a menina pega o saco de jujuba, revela-se a infância já esperada. Entretanto, a criança, ali, por sua posição e pelo lugar que já lhe foi determinado, dada sua condição social e racial, não cabe nessa infância idealizada. É do movimento insurgente da menina que emerge a contradição entre o que ela é e o que faz e aquilo que lhe querem negar, colocando-a em um lugar subalterno.

Do mesmo modo, o riso dos meninos no shopping se configura como forma de resistência, como negação à rejeição, como resposta ao não reconhecimento de que pode estar naquele lugar. Conscientes das fronteiras raciais e sociais que os separam daquele espaço, os meninos identificam e desprezam com irreverência a estética do movimento dos seus algozes. É com um tiro certo que ressignificam o lugar de ameaça que lhes é atribuído. Eles, que costumam ser o alvo da perseguição, decifram o jogo e devolvem escancaradamente, sem subterfúgios ou escapatórias, os sentidos produzidos naquele breve e inquietante confronto.

Igualmente insurgente é o duplo posicionamento político que se manifesta tanto pela presença da menina no espaço coletivo de resistência e luta, quanto no conteúdo do adesivo que ela carregava. Aqui, a menina empresta seu corpo e sua presença lúdica para colocar em pauta a dimensão política da infância. Além disso, sua presença em um ato da comunidade LGBT e o uso do adesivo #EleNão demarcam a infância como corpo político no sentido mais usual. Dentro da cidade, desfilando com a Parada LGBT por uma das avenidas mais populares do país, o corpo negro de uma menina posiciona-se politicamente.

Na ordem colonial-moderna, cabe à mulher um lugar inferior, de submissão. Porém, dentro dos valores africanos, em muitos grupos étnicos, a mulher ocupa posições de liderança ou de hereditariedade. Em muitos lugares, é a lógica matriarcal que organiza a vida. Assim sendo, para a ordem colonial-moderna em sua ex-

pressão machista e misógina, ter uma filha mulher pode ser “uma fraquejada”. É preciso reafirmar, então, a presença das mulheres negras em suas comunidades, ocupando o alicerce de sua manutenção, pois são “ela[s] que sobrevive[m] na base de prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha[s]” (Gonzalez, 2020b, p. 83). Enquanto isso, os homens negros são mortos, são presos ou ficam doentes, reproduzem as lógicas de violência e de abandono e também acabam alienando suas famílias. O pai daquela menina que dança em meio à Parada LGBT rejeita esse lugar. Ela não foi uma fraquejada.

Conclusão: “o Haiti não é aqui”

Neste texto apontamos a complexidade das infâncias vividas, apresentando os marcadores sociais que atravessam suas diferentes formas de ser, de estar e de existir no mundo. Para isso, trouxemos a visibilidade dessas infâncias por meio da escrita de crônicas produzidas pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea”, com base na observação de experiências cotidianas de crianças em diferentes contextos. Colocamos em discussão, após um retorno às crônicas já produzidas, os marcadores sociais que a materialidade dessas experiências das infâncias tornou visível, evidenciando que a condição etária, sua raça, seu gênero e sua classe se destacam na forma como sua presença existe nas situações narradas.

As crônicas escolhidas partem da prevalência de marcadores das desigualdades sociais, mantenedores da ordem colonial-moderna, que compõem os contextos de vida dessas infâncias e que, muitas vezes, são expostos como naturais, encarando determinados olhares. Desde a infância, o corpo preto torna-se alvo cruel da sociedade, seja em uma grande avenida, em um mercado ou em um shopping. Destacamos outros trechos das crônicas em que

se evidenciam muitas das encruzilhadas das avenidas identitárias, como diria Akotirene (2018), nas quais existem essas infâncias:

Era preta a mão que batia de leve na vitrine da loja de sapatos no Shopping. [...] Corpos virados para a loja, nunca passando a barreira da porta, cabeças viravam insistentemente pra trás, para se certificarem de que o jogo macabro continuava (Santos, 2019, p. 19).

Eram quase todos pretos. Tanto os meninos quanto os policiais. Eram todos pobres. E todos sabem como se tratam os pobres. E todos sabem como se tratam os pretos. (Silva, 2019, p. 17).

Correu para a porta do mercado onde, invisíveis, pai, mãe e irmão de colo a esperavam (Ribes, 2019, p. 79).

O conceito de “interseccionalidade” nos permitiu analisar as infâncias retratadas nas crônicas e compreender como as articulações entre diferentes marcadores, como raça, classe, gênero, faixa etária, territorialidade, entre outros, estão inter-relacionados e produzem diferentes formas de desigualdades e injustiças. Do mesmo modo, as crianças encontram formas de ser um corpo transgressor, insurgente. Elas identificam as fronteiras estabelecidas por sua idade, raça, classe e gênero, e borram essas fronteiras, impondo sua própria forma de se relacionar com as situações as quais se deparam. Elas se insurgem, criando maneiras de ser, de estar e de existir na sociedade. Lembrem-se do Haiti.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamil Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009. p. 120-125.

- CANDIDO, Antonio *et al.* **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: UNICAMP/Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. Rio de Janeiro: Antares, 1980.
- CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Painel 1 – Cruzamento: raça e gênero**, p. 7-16, 2002. Disponível em: <https://nesp.unb.br/popnegra/index.php/biblioteca/2-genero-raca-e-saude/5-a-interseccionalidade-na-discriminacao-de-raca-e-genero>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a. p. 94-111.
- _____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b. p. 75-93.
- hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.
- MBEMBE, Achille. **Políticas de inimizade**. São Paulo: n-1 edições, 2020.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- MOURA, Eloísa Silva. “Estudo da crônica”. **Revista Científica Plural**, Edição 002, Santa Catarina, julho/2008.
- RIBES, Rita. Ir às compras. In: VENAS, Raíza; RIBES, Rita (orgs.). **Infância crônica**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2019. p. 77-79.
- SANTOS, Núbia. Pique-estátua. In: VENAS, Raíza e RIBES, Rita (orgs.). **Infância crônica**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2019. p. 19-20.
- SILVA, Perseu. Em dia de Parada. In: VENAS, Raíza e RIBES, Rita (orgs.). **Infância crônica**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2019. p. 17-18.
- SILVA, Perseu. **Pensar infâncias em perspectiva afro-feminina brasileira: caminhando ao lado de “Olhos d’água”**, de Conceição Evaristo. 2025. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- VENAS, Raíza; RIBES, Rita (orgs.). **Infância crônica**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2019.

13.

ENTRE A FABULAÇÃO
E O TRÁGICO: O
PROCESSO CRIATIVO
DE PRODUÇÃO DO
LIVRO *E SE A HISTÓRIA
FOSSE OUTRA?*

Fabiana Pereira Gelard



*Para que eu escreva um poema não político,
preciso escutar os pássaros, e para que eu ouça os
pássaros, é preciso que se cesse os bombardeios*

Marwan Makhoul.

Prólogo

Entre os anos de 2014 e 2024 foram assassinadas por arma de fogo no estado do Rio de Janeiro cerca de 3.582 crianças e adolescentes com idade entre 0 e 17 anos¹. As vítimas eram, em sua maioria, negras (79,42 %), do sexo masculino (89,33%) e moradoras de favelas e periferias do estado. O homicídio doloso (74,34%) e as mortes por intervenção de agentes do Estado (24,12%) foram os principais meios de vitimização, e a arma de fogo o principal instrumento.

Eduardo de Jesus Ferreira, tinha 10 anos de idade em 2015, brincava na porta de sua casa no Complexo do Alemão, enquanto a mãe assistia televisão na sala. Um policial militar, a cerca de cinco metros do menino, o alvejou na cabeça. Naquele mesmo ano, Christian Soares Andrade, 13 anos, saía de casa para jogar bola, em Mangueiras, quando foi assassinado em uma incursão poli-

1. Fonte: Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro. Tomei por base os dados da letalidade violenta, que compreende os crimes de homicídio doloso, morte por intervenção de agentes do Estado, roubo seguido de morte, lesão corporal seguida de morte.

cial. Sua mãe infartou e morreu quatro anos depois, ao presenciar um adolescente de 17 anos ser assassinado pela mesma polícia militar que assassinara seu filho. Em 2016, no Morro do Borel, Jonathan Dalber Matos Alves, 16 anos, foi assassinado com um tiro na cabeça ao ter o saco de pipoca que carregava nas mãos confundido com drogas. Em 2018, Benjamim Novaes da Silva, 1 ano e 7 meses, estava em um carrinho de bebê passeando com a mãe no Complexo do Alemão quando, enquanto compravam algodão-doce, foram atingidos por uma bala. Ele faleceu e ela foi ferida de raspão. A família não teve condições de enterrar o menino, e o Estado não arcou com os custos.

Dos tempos da escravidão aos dias de hoje, o corpo negro é continuamente vigiado, controlado e punido exatamente por ser o outro indesejado. O corpo negro masculino continua a ser tomado como violento “por natureza”, o devir criminoso² por excelência, devendo, portanto, ser controlado e, se necessário, exterminado, de forma a se “cortar o mal pela raiz”. Além dos casos já citados, e tantos outros, destaco como exemplo desta premissa social o caso de Maicon de Souza Silva, que, em 15 de abril de 1996, aos 2 anos idade, foi assassinado em uma operação policial enquanto brincava na porta de casa, na Favela do Acari, Zona Norte do Rio. O caso foi dado como auto de resistência, termo jurídico administrativo utilizado para o registro de mortes decorrentes da presunção da legítima defesa dos agentes de segurança pública em casos de resistência de civis. Evandro Cruz Silva (2023) destaca que o termo apareceu pela primeira vez em 1830, no *Código Criminal do Império do Brasil*. Em outras palavras, o estado do Rio de Janeiro presumiu que Maicon, uma criança com 2 anos de idade, ofereceu resistência à ação policial, e nesse sentido, seu assassinato foi justificado. Os policiais nunca foram a julgamento. Um ano antes da

2. Chamo de devir criminoso “imagens de controle” (Collins, 2024), como malandro, marginal, vagabundo, violento, que cercam o corpo negro masculino desde a infância.

morte da criança, o Rio de Janeiro instituiu a gratificação faroeste, que premiava policiais por “atos de bravura”, em ações que quase sempre resultavam em morte de suspeitos.

Refletindo com Patricia Hill Collins (2024), compreendo que o policial que atirou em Maicon, Jonathan, Christian, Eduardo de Jesus e em tantas outras crianças e adolescentes, o fez não por conhecê-los em sua individualidade, mas por ter uma noção, com base em estereótipos de raça-gênero, de como eles poderiam se comportar sendo negros-pobres-favelados. As imagens de controle que fundamentam esta postura da corporação policial – e que coloca meninos e homens negros como bandidos, vagabundos, criminosos violentos –, fundamentam antes, ainda, a nossa organização social marcadamente racista e brancocêntrica. “Independentemente da adesão do agente policial que atirou [nas crianças] a essas crenças, elas propiciaram o contexto social para a morte [delas]” (Collins, 2024, p. 49), assim como para a possibilidade de absolvição do policial.

“O que você quer ser quando crescer?” Pergunta tão comum feita às crianças, não pode ser respondida por mais de 3.500 crianças e adolescentes negras-pobres-faveladas assassinadas em decorrência da violência de Estado. Elas e eles não tiveram a chance sequer de viver o presente, muito menos de pensar nas mil e uma possibilidades de futuro.

A vida convida ao tema

As reflexões que estruturam este texto surgem dos deslocamentos e das desaprendizagens que deram origem ao livro *E se a História fosse outra?*, desdobramento da pesquisa de doutorado “E se a história fosse outra?” – o assassinato sistemático de crianças negras-pobres-faveladas como continuidade do terror colonial no Estado Rio de Janeiro, realizada no âmbito do Programa de Pós-

graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e do Grupo de Pesquisa “Cultura e Infância Contemporânea” (GPICC), sob orientação da professora doutora Rita Ribes Pereira, e cujo objetivo é colocar em discussão o assassinato de crianças negras-pobres-faveladas pela violência de Estado no Rio de Janeiro, buscando criar possibilidades outras de interpretação dos discursos e das narrativas que naturalizam a violência.

Antes de caminharmos pelas veredas de produção do livro, julgo necessário apresentar a chegada ao tema, afinal, nenhuma escrita – acadêmica ou literária – se dá no vazio. Antes de ser pesquisadora, sou, sobretudo, uma mulher favelada, mãe e alguém que, desde menina, encontrou refúgio na leitura e na escrita. Esse mundo de papéis e letras era tão fascinante que eu sonhava “ganhar dinheiro para estudar” – este sim seria meu trabalho ideal! Apesar desse sonho, a entrada na universidade se deu “tardamente”, aos 33 anos, quando me mudei para a Bahia e iniciei a graduação. Lá, na busca de me sentir em casa, subi as ladeiras do Quilombo do Monte Recôncavo. Acolhida, foi lá que aprendi a ser professora e pesquisadora. Aprendi muitas histórias, e contei tantas outras. Com as crianças, desenvolvi a monografia “Ser criança é ser quilombola”: infâncias no território do Quilombo Monte Recôncavo; com as professoras, a dissertação “Embaixo do Pé do Louco”: políticas curriculares e a produção de material de apoio pedagógico para a educação escolar quilombola em São Francisco do Conde/BA, que deu origem ao meu primeiro livro e que me reintroduziu à prática da escrita literária – há muito deixada de lado por conta da lida diária e da rigidez dos textos acadêmicos.

Pesquisar com a comunidade quilombola, sobretudo com as crianças, alimentou meu desejo de pesquisar com os meus. E assim chego ao doutorado, com o projeto Entre lajes, becos e vielas: modos de ser criança na favela da Vila Joaniza/RJ, cujo objetivo era, de forma bem simplificada, compreender o que é ser criança e

ser favelada no território escolhido, sendo este o lugar que eu cresci e vivo até hoje. Essa era uma tentativa de falar de nós a partir das potências, uma vez que é bastante comum que as pesquisas acadêmicas sobre as favelas falem das ausências e das inadequações.

Contudo, em paralelo ao desejo de falar de nossas potencialidades, um incômodo persistia: o crescente número de crianças e adolescentes assassinados em confrontos, com e sem a presença de agentes do Estado, nas favelas e periferias do país, especialmente no Rio de Janeiro. Entre os anos de 2014 e 2021 (ano da entrada no doutorado), 3.018 crianças e adolescentes foram assassinados no Estado do Rio de Janeiro³. Atualmente, o número passa de 3.500. São crianças e adolescentes em sua maioria negras e negros, do sexo masculino e moradores de favelas e periferias da cidade. Como falar de vida, em meio aos mundos de morte criados e alimentados pelo Estado?

Em diálogo com o GPICC, bem como com o meu amadurecimento teórico, compreendi que a vida estava me convocando a agir. O assassinato de crianças negras-pobres-faveladas nas favelas e periferias do Estado era o meu tema. Ele havia me escolhido, não eu a ele. Assim, como o caminho se faz caminhando, a pesquisa também se (re)fez. Mas, como fazer? Como colocar em diálogo a violência de Estado que irrompe sobre as favelas, e mais especificamente sobre as crianças negras-pobres-faveladas, sem incorrer em um discurso que as cristalize no ato violento que as vitimou e que, ao mesmo tempo, recupere a dimensão humana dessas pequenas vidas impossibilitadas de serem vividas? Como compartilhar o absurdo que é viver em uma sociedade que mata e deixa morrer crianças negras-pobres-faveladas? Era necessário desenvolver uma metodologia, ao mesmo tempo ética,

3. Dados extraídos do Portal do Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro: <https://www.ispvisualizacao.rj.gov.br/grupos.html>. Toma-se por base os crimes de homicídio doloso, latrocínio, lesão corporal seguida de morte e morte por intervenção de agentes do Estado.

estética e política, que fizesse sangrar no outro aquilo que sangra em nós, pessoas faveladas.

Em diálogo com Ariela Azoulay (2024), compreendo que fomos socializados de forma a nos tornarmos partícipes dos crimes realizados em nome da ordem e da soberania do Estado. Passamos a justificar os crimes cometidos pelo Estado como a “aplicação apropriada da lei”, ou ainda os crimes que têm o respaldo dele e da sociedade como um todo⁴, como tentativas de autoproteção. Tomo como respaldo do Estado, por exemplo, as políticas de flexibilização do uso de armas de fogo, bem como os discursos de parte da classe política acerca do armamento da sociedade como saída para o controle da violência. Diante de tal realidade, “fazer sangrar no outro o que sangra em nós” passa a ser o confronto intencional desta conformação social, tornando-se, assim, um mecanismo de desaprendizagem das pedagogias coloniais/imperialistas.

Uma escolha narrativa

Como escrever quando nem sempre a palavra – falada e escrita – dá conta de expressar o absurdo que é viver em um Estado que mata e deixa matar crianças negras-pobres-favelas? Primeiro, é necessário dizer que a escrita do livro e a escrita da tese se confundem. Antes da materialização do livro, havia uma preocupação estético-metodológica com a escrita do texto da tese. De que maneira eu poderia estruturar a pesquisa para que ela mesma fosse um

4. Cito como exemplo para melhor entendimento do que quero dizer com “crimes com respaldo do Estado e da sociedade” o caso do assassinato do marceneiro Guilherme Dias Santos Ferreira. Ele voltava para casa depois de um longo dia de trabalho e, ao correr para pegar o ônibus, foi alvejado com um tiro na cabeça. Seu algoz foi um policial militar de folga que havia sido assaltado minutos antes. O policial foi preso em flagrante por homicídio culposo (quando não há a intenção de matar) e responde em liberdade. Os jornais narram o ocorrido como engano ou acidente. Guilherme, que em nada tem a ver com o assalto, carregava na mochila sua marmita, o uniforme e um livro. Familiares e amigos têm ido às redes sociais provar a inocência do jovem. Guilherme era um homem negro.

meio que nos permitisse especular o que poderia ser, se a história fosse outra, ao mesmo tempo que denunciasse o genocídio em curso? O desejo metodológico da tese e sua reflexão só ganharam maturidade após a escrita do livro.

Os questionamentos acima foram tomados como orientadores teórico-metodológicos e me levaram a compreender a narrativa para além de um gênero do discurso, como uma dimensão da própria linguagem. Nesse sentido, compreendo haver uma correlação entre o desejo de narrar e a forma pela qual se organiza a própria narrativa, de forma a produzir os sentidos do discurso. Assim, se a metodologia mora no tema, como nos orienta Rita Ribes Pereira (2021), creio ser possível dizer que há também uma certa forma narrativa a ser descoberta pela autora-pesquisadora, na medida em que o tema se descortina.

Na busca desta forma narrativa, dialogo com Saidiya Hartman e Nilton Gamba Júnior. Embora autores de campos diferentes do conhecimento – Hartman, da História; Gamba Júnior, do Design – ambos têm explorado em seus trabalhos formas narrativas que deem conta de seus desejos de pesquisa: narrar as vidas impossibilitadas de serem vividas em sua plenitude pelo racismo (Hartman) ou como narrar a morte (Gamba Júnior).

Nilton Gamba Júnior compreende que a morte física pode se apresentar como *locus* para três pulsões narrativas distintas: o mórbido, o transcendente e o trágico. O mórbido pode ser visto como a representação estética – e gráfica – da morte e mesmo do cadáver em si, o que pode gerar repulsa, aversão, solidariedade, comoção ou ódio. Podemos verificar a morbidez presente nos discursos midiáticos sobre o assassinato, quando detalhes do fato são ressaltados, fotos compartilhadas, conferindo certo sensacionalismo na forma de narração. O transcendente diz respeito a uma ideia de continuidade da vida pós morte, muito relacionada aos discursos míticos e religiosos, trazendo em si mesmo a certeza da ausência do fim do sujeito. Por fim, a pulsão

trágica, sendo ela uma experiência do meio entre o mórbido e o transcendente; traz em si uma alteridade radical à medida que é impossível se narrar qualquer representação da morte que não seja sempre e inevitavelmente a do outro.

Encontro ressonância entre as pulsões trazidas por Nilton Gamba Júnior, sobretudo tomando a sua proposição da dimensão trágica, com a forma como Saidiya Hartman narra a vida de meninas e mulheres negras em sua pesquisa. Hartman denuncia o poder e a autoridade dos arquivos na construção daquilo que se pode conhecer sobre as pessoas escravizadas, estabelecendo os limites “com relação àquilo que pode ser conhecido, à perspectiva de quem importa e a quem possui a gravidade e a autoridade de agente histórico” (Hartman, 2022, p. 11). Para ela, o que se conhece não é a história sobre essas meninas e mulheres, mas sim uma história sobre a violência pelas quais foram apoderadas e transformadas em mercadorias e cadáveres. Assim, propõe, a fabulação crítica; uma contranarrativa que desafia os limites e a parcialidade narrativa dos arquivos, libertando as meninas e mulheres negras dos julgamentos e classificações que as submeteram à punição, à vigilância e ao confinamento. Trata-se, pois, de uma prática de escrita que especula, a partir dos fragmentos de vida encontrados, o que poderia ter sido; uma encenação da impossibilidade de representar a vida daquelas pessoas. Uma vida que só pode existir pela narração da autora.

Os arquivos da escravidão revisitados por Saidiya Hartman, bem como os arquivos acessados por mim, fundam-se na violência. Uma violência que tem organizado o que pode ser dito, em nosso caso, sobre as crianças vítimas da violência de Estado. Os dados oficiais transformam-nas em um amontoado de números sem rosto, sem história; os arquivos jornalísticos, embora corporifiquem as crianças, as aprisionam no momento da morte, em discursos mórbidos, muitas vezes tendenciosos, e que colocam dúvidas sobre a vida delas, de seus familiares e as causas da morte.

Hartman precisou encontrar meios de narrar e reconstruir o passado. Para a tese e para o livro, era necessário encontrar formas de (re)construir o agora visando expor como poderia ter sido não o passado ou o futuro, mas o presente inconcluso de cada uma daquelas crianças. É possível fabular outro presente que não este para essas crianças? O “e se” oferece-nos uma possibilidade concreta de fabulação, um exercício imaginativo de outros mundos possíveis. “E se as crianças não tivessem sido assassinadas, como teria terminado aquele dia?”; “E se vivêssemos em um mundo que não mata crianças, nem as deixa morrer, como ele seria?”.

Contudo, não se tratava apenas de narrar um mundo que deveria ser seguro a todas as crianças, era necessário provocar, questionar e denunciar a barbárie. Diante disso, compreendi que, separadas, a fabulação e a tragédia não resultariam no impacto esperado, mas ao colocá-las em confronto narrativo, poderiam provocar a implicação da pessoa leitora, convocando-a a refletir sobre as miudezas de uma existência que deveria ser comum a todas as crianças, sem distinção de território, classe, raça, gênero, sexualidade, e se escandalizar com o horror que é viver em um Estado que mata e deixa morrer crianças e adolescentes.

Das ideias à materialização

Como vimos, havia no desejo de escrever-pesquisar uma intencionalidade também política. E, para tanto, era necessário encontrar uma forma narrativa que materializasse essa intenção. Talvez possa parecer, até o momento, que este foi um movimento fácil de se fazer, mas não foi. Escrever tem sido um movimento doloroso, e por mais que hoje eu tenha encontrado o caminho, a dor não diminui. E ela talvez nunca pare. Em 2021, no programa *Roda Viva*⁵, Con-

5. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wnu2mUpHwAw>. Acesso em: 20 dez. 2026.

ceição Evaristo disse: “determinados textos eu escrevo chorando, literalmente chorando. [...] Eu tenho que parar e tomar fôlego, para poder continuar a escrita”. Em *Olhos d’água*, a autora anuncia: “escrever é uma maneira de sangrar” (Evaristo, 2016, p. 109). E tem sido assim, entre sangue e lágrimas, que a minha escrita tem se dado.

Primeiro, quando parecia impossível encontrar palavras, escrevi fazendo bonecas de pano. Com base em um acervo pessoal composto por fotografias, notícias jornalísticas, citações em redes sociais, busquei traços, características físicas, gostos e sonhos, e fui experimentando sangrar através dos tecidos, linhas e máquina de costura. Das bonecas, surgiram as três primeiras fabulações, inspi-

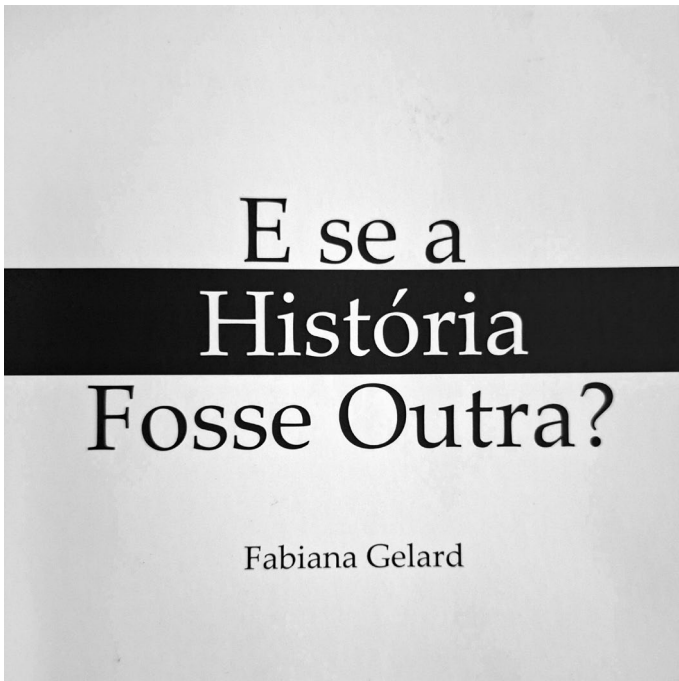


Figura 1 – Capa do livro

radas nas histórias de Marcos Vinícius Silva (14 anos), assassinado em 20 de junho de 2018, a caminho da escola no Complexo da Maré; Jeniffer Cilene (11 anos), assassinada em 14 de fevereiro de 2019, na porta do bar da mãe, em Triagem; e Eduardo de Jesus (10 anos), assassinado em 2 de abril de 2015, enquanto estava sentado na porta de casa, no Complexo do Alemão. O trabalho com os fragmentos organizados em acervo foi hercúleo, uma vez que as mídias, como vimos, tratam essas crianças apenas como números, quase desumanizando-as.

A falta de informações da vida e das vivências das crianças me levou ao conceito de “mônada”, de Walter Benjamin, lido por meio de Rita Ribes Pereira (2012). O conceito ofereceu-me pistas para a construção dos sujeitos-personagens. Trata-se de uma partícula capaz de conter todos os elementos existentes; logo, não se trata de uma parte do todo, mas sim uma parte-todo capaz de conter em si mesma o todo e a parte, simultaneamente. A mônada é, portanto, “o fenômeno particular miniaturizado em fragmentos do cotidiano e, também, indícios das dimensões sociais que o transcendem” (Pereira, 2012, p. 13).

Nesse sentido, compreendo que há um elo, fundado na cultura, entre as experiências vivenciadas pelas crianças negras-pobres-faveladas. A experiência de uma carga em si a singularidade de seu lugar no mundo e o todo partilhado pelas demais. Assim, para fabular “o dia que não terminou” das crianças, tenho realizado também um contínuo trabalho de observação das crianças que me cercam, buscando me inspirar em seus movimentos cotidianos.

Para a construção dos cenários, o Movimento SertãoPunk serviu de esteio. Trata-se de um movimento literário fundado por G.G Diniz, Alec Silva e Alan de Sá, que, cansados das estereótipias criadas por escritores sul-sudestinos para tratar do Nordeste, passam a escrever suas próprias histórias em uma contranarrativa ficcional que expõe um Nordeste potente, tecnológico, futurista.

Embora fincados na ficção científica, a leitura dos livros do movimento me inspirou a descrever uma favela-potência, na qual a mesa do café da manhã é sempre farta e a família tem tempo de se reunir em torno da mesa antes e após os afazeres diários; as pessoas podem estar sentadas nas portas de casa; a Menina faz piruetas em uma Triagem ensolarada; o Menino percorre as ruas da favela, sem que a Mãe se preocupe, pois ele voltará.

A melhor delas, com toda certeza, é correr com a molecada pelos becos e vielas estreitas da favela até o alto do morro. Ah, o menino Jesus se sente livre feito um passarinho voando pelo céu azul. Fica lá, com toda a turma, deitado na grama, olhando para o alto e enquanto toma um sacolé segue se imaginando dono de todo mundo, que para ele não é mais que uma bola (Gelard, 2024, p. 27).

Com os textos prontos, e após a leitura crítica do GPICC, começamos a pensar na possibilidade de um livro. Um com todas as histórias? Uma história em um livro? Não sabíamos ainda; o que sabíamos era que esses textos tinham um poder maior do que eu acreditava ao escrevê-los. Em posse dessa ideia ainda nebulosa, fiz dois esboços para uma nova apresentação ao Grupo. Sem saber muito que caminhos seguir para a estrutura, um dese-



Figura 2 – Esboços

jo, ainda sem nome, se apresentava: era necessário que o fato em si aparecesse, mas como?

Nesse esboço, os elementos que utilizei remetiam a uma produção infantil, com imagens coloridas, personagens com formas arredondadas, letras sem serifa e de contornos arredondados. Todos esses elementos apelavam ao lúdico como se eu quisesse suavizar a narrativa, e este nunca foi o objetivo. Não à toa, um dos elementos primordiais na estrutura do livro, as páginas pretas, já se fazia presente. Poderiam esses elementos lúdicos colaborar para o impacto que eu almejava provocar nas pessoas leitoras?

Esse impacto ainda sem nome vinha do desejo de provocar uma certa transformação no imaginário da pessoa leitora. Por sinal, todo o trabalho para encontrar uma forma narrativa ideal tinha como base esse desejo: provocar no outro uma espécie de catarse trágica.

A catarse é um dos elementos primordiais da tragédia grega; cujo mito de origem remete aos rituais dionisíacos, nos

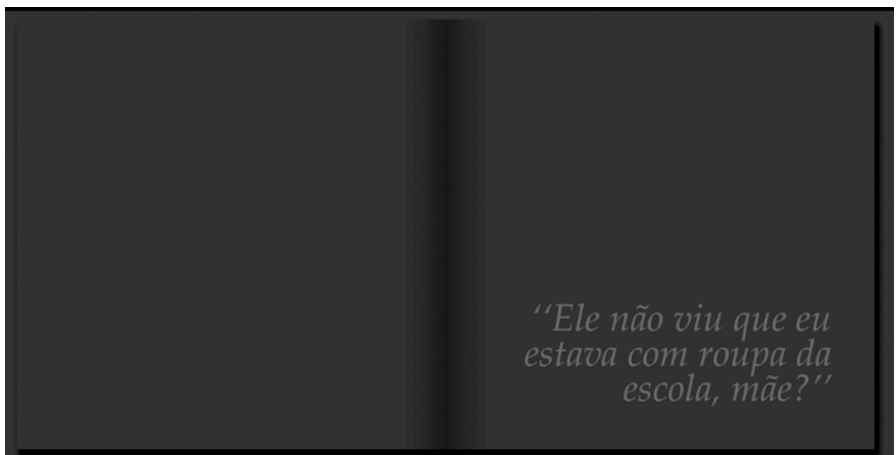


Figura 3 – Páginas pretas

quais eram sacrificados bodes no início da festa, como forma de representar a metamorfose de Dionísio, que se transformou no animal para escapar da fúria dos Titãs. O bode, então, teria a função de expiar uma culpa que não era dele, provocando terror e piedade naqueles que compartilhasse do seu sofrimento (efeito catártico) (Silva, 2023).

Rita Marisa Ribes Pereira (2011) e Maria Luiza Oswald (2011), ao refletirem sobre a pesquisa em educação como experiência estética, me ajudam a compreender o lugar da catarse na minha produção. Pereira toma a experiência estética como formadora de um modo próprio de percepção do mundo, de si e do outro; ao passo que Oswald nos lembra, acionando Leandro Konder, que o termo “estética” se origina de *estesia*, que quer dizer sensibilidade, sensação.

Nesse sentido, compreendo que no livro e em sua fabulação trágica, o sacrifício catártico está na possibilidade de desvelamento do olhar para o assassinato de crianças negras-pobres-faveladas, arrancando das pessoas leitoras o véu da passividade e convocando-as a se scandalizarem com o horror que é viver em um Estado que mata e deixa morrer crianças e adolescentes. O sacrifício catártico aqui é fazer sangrar no outro aquilo que sangra em nós, pessoas negras-pobres-faveladas. Fazer sangrar como possibilidade estética de sair da inércia, do anestesiamento social.

Alguns elementos foram usados para compor a experiência de leitura e para a provocação dos sentidos das pessoas leitoras. O uso de páginas brancas e pretas foram usadas para provocar, muito mais do que uma quebra narrativa, uma quebra de expectativa. As páginas pretas, desde o esboço, marcavam a transição para a realidade trágica. Ainda para a sinergia, QR Codes indicavam músicas a serem ouvidas durante a leitura. Essas músicas e tantas outras foram fundamentais durante a minha escrita, pro-

vocando, antes de tudo, os meus sentidos pessoais. Criei duas *playlists*, uma com músicas que me ajudavam na ambiência para a escrita das fabulações, e outra para as escritas mais densas.

O olhar e a sensibilidade de Beto Tameirão, e seu trabalho no projeto gráfico e na diagramação, foram fundamentais no processo de finalização da obra como um todo. O uso de fontes serifadas em todo o livro contribuiu com o peso e a seriedade da narrativa. O destaque dado à palavra “História” na capa ajudou a colocar ênfase no eixo central do livro e na provocação que o próprio título, construído em forma de pergunta, já carrega em si mesmo. Além disso, ele conseguiu pinçar e destacar frases chaves do texto – em um tom esmaecido de cinza, dando um certo ritmo à junção narrativa da fabulação e da tragédia.

Primeiros leitores e leitoras

O livro foi lido por um grupo heterogêneo de pessoas: professores/as universitários, moradores e moradoras de favelas, professoras/es da Educação Básica e pela mãe de uma das crianças. Pessoas com diferentes profissões, conhecimentos, idades. Algumas delas me enviaram suas impressões e reflexões, algumas das quais utilizarei aqui. Todas as pessoas, cujas falas serão expostas, tiveram aqui seus nomes modificados.

Fabi, acabo de terminar a leitura-experiência do seu livro. Peito apertado, ar passando com certa dificuldade. Completamente atravessada pela leitura, ao mesmo tempo em que me emociono com a força da sua escrita, da sua pesquisa, do seu olhar.

Fui lendo em voz alta para mim mesma e (re)conhecendo cada criança junto da música e entrando na experiência de acompanhá-las, a cada interrupção violenta, indignação novamente (Beatriz, 4 set. 25).

Por um tempo, ao ir recebendo os retornos das primeiras leitoras e leitores, procurei encontrar evidências de que a catarse estava sendo feita. Que o livro estava, quase que imediatamente após a leitura, provocando alguma mudança. Muito mais do que buscar evidências de que eu estivesse realizando um bom trabalho, eu ansiava ver de forma palpável a mudança acontecer. Uma certa ingenuidade esperançosa me guiava nesse momento.

Tá louca... Me fez chorar... me fez chorar... Meu Deus do céu, que livro! Que livro, Fabiana! Meu Deus, eu falei: “ah, vou ler mais tarde...” Sentei aqui pra ver o que você escreveu... Não... Não aconteceu isso, não... Vou voltar aqui a página pra ver o que aconteceu. Quando chegou no final, que eu vi que aconteceu... Meu Deus do céu... Parabéns! Parabéns pelo seu livro! (Ana, 11 dez. 2024).

Aí, tu é braba mesmo, né? Li teu livro lá. Quando eu abri aquela primeira imagem, com o menino no caixão... Aquele com a camisa de escola... Vinícius, né... Nossa... Eu ouvi as músicas... Tu soube mesmo mexer com o emocional legal, né... (Carlos, 16 dez. 2024)

O que eu desconsiderava, como aconteceu na intervenção, é que os efeitos da arte não podem ser medidos e observados assim, a olho nu. Mais uma vez recorri a Maria Luiza Oswald (2011) para apaziguar meu anseio. Para ela:

A experiência estética é aquela que sensibiliza, que emociona, não tem a ver necessariamente com o belo, com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista executar sua obra. Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele, é o que me salta aos olhos, é o que me bole por dentro e me aperta o peito, é o que não tem medida, nem receita, é o que não tem juízo, como canta Chico Buarque em “O que será (à flor da pele). Quem não conhece o contexto em que letra e música fo-

ram criadas, pode pensar que o autor estivesse estesiado de amor e paixão. E, no entanto, foram os horrores da ditadura que inspiraram a canção. Para quem não viveu os anos de chumbo, a música provoca sentidos diversos dos que são provocados em quem não os vivenciou. Porque, como entende Vygotski, a arte é uma técnica social dos sentimentos, ela supõe o social em nós. Para ele não há imaginação e, portanto, criação, sem interferência do social (Oswald, 2011, p. 25).

Como será que o Chico Buarque se sentiu – ou ainda sente... – como fato de sua música ser associada a sentimentos de amor e paixão, quando na verdade ele expunha os horrores da ditadura? Talvez esta não tenha sido uma preocupação do artista, dado que, naquele contexto social, ele precisava mesmo dos interditos...

Busquei, nessa terceira coisa entre a fabulação e a tragédia, ser o mais explícita possível: os tempos são outros, esses de agora. Nossa aparente liberdade de gritar por justiça ainda não nos faz ser ouvidas. E, talvez por isso, o medo de todo o trabalho parecer insuficiente. E é daí que, possivelmente, surge o farejar das esteiras alheias.

O livro traz os sentimentos de tristeza, de indignação, com as músicas indicadas por *QR Code* que, ao escutar, trouxeram para as narrativas um clima diferente para a leitura. Um clima de questionamento quanto ao mundo cruel em que vivemos, um mundo que mata e destrói o futuro de uma geração que poderia escrever outra história se não fossem impedidos de fazê-lo (Renata, 28 jul. 25).

[...] Que trabalho potente e necessário. Imagino a dor da tua aluna, ver coisa bonita no meio da tragédia. A estatística não mostra essa história. Que pessoa que merece respeito. Manda meu abraço emocionado pra ela. Entrei fazeiro na história sem imaginar o que viria. Dói muito se dar conta. E é a realidade de muita criança. Invisíveis. Que horror. Já coloquei no programa da matéria de infância que vou dar (José, 1º jan. 2025).

Não poderia finalizar sem trazer a fala que, para mim, é a mais especial e importante de todo esse trajeto de pesquisa e de escrita literária. Trata-se da fala da mãe de uma das crianças. Aproximamo-nos quando falar com os familiares ainda era um desejo de pesquisa. Os planos mudaram, mas continuamos mantendo contato. Quando escrevi o livro, enviei-lhe mensagens dizendo que gostaria de enviar um exemplar para ela, que fez questão de me encontrar para receber quando estivesse aqui.

Quando chegou o momento da entrega, tive medo. Questionei toda a importância do meu trabalho no tempo em que eu a esperava chegar. Por que estou fazendo isso? Como eu acho que posso escrever sobre essas histórias? Ela chegou, e seu longo abraço me acalmou. Trocamos algumas palavras amenas, e ela se foi. Ainda naquela noite, uma mensagem de poucas palavras chegou para mim via WhatsApp:

Oi Fabiana
Tô aqui emocionada com esse conteúdo do livro.
Nossa ficou maravilhoso
...
Tô sem palavras
E muitíssimo obg
Fabiana

O que pode uma escritora favelada?

Eu não poderia finalizar este ensaio sem refletir sobre o meu lugar como autora de uma obra literária. Eu fui uma criança e uma adolescente ávida pela leitura e pela escrita. Escrevi contos, poemas e peças de teatro que se perderam com o tempo e as inúmeras mudanças de casa que fizemos ao longo da vida. A dureza da vida adulta me afastou da escrita literária por muito tempo, relegando a mim o lugar de ávida expectadora.

Na universidade, embora o domínio dos moldes acadêmicos nunca tenha sido um grande problema, ele me fazia duvidar da minha capacidade de escrita e do meu lugar de autoria. A voz narrativa, ainda que em primeira pessoa, deve ser carregada de relações com autores e autoridades no assunto versado. Nada se pode dizer sem que haja uma justificativa dada por A ou B, que sequer sabe do que escrevo naquele dado momento. O que pode uma favelada escrever? Quem me autoriza a escrever e sobre o que sou autorizada a escrever?

O mundo das ciências e das letras foi criado e se sustenta ainda hoje com base em uma elite branca, de classe média e masculina. Nesse sentido, partilho com Gloria Anzaldúa (2000, p. 230) angústias do escrever sendo uma mulher do fim do mundo:

Como é difícil para nós *pensar* que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais *sentir* e *acreditar* que podemos! O que tenho para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós?

Assumir o lugar de autora foi custoso. E talvez ainda seja como uma roupa que visto apertada após engordar alguns quilos. No entanto, é deste lugar de confronto entre a escritora-pesquisadora que sou, e aquilo que projetam sobre as pessoas de onde eu vim, que sigo a caminhada acadêmica e literária. É deste lugar que habito e que vejo o mundo que sou convocada a pensar e escrever. Sou convocada a escrever sobre os meus, para os meus e o mundo. A consciência desse lugar é creditada a autoras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Gloria Anzaldúa e, mais recentemente, a Lília Guerra. Mulheres escritoras, mulheres negras, faveladas e periféricas que encontraram na palavra escrita uma forma de demarcação de seu lugar no mundo. Um lugar cujo eu não pode ser individual, pois carrega consigo os seus iguais, sua coletividade.

Ao refletir sobre o que leva algumas mulheres, oriundas de ambientes não letrados ou semialfabetizados, a romper com a passividade da leitura e buscar a liberdade da escrita, Conceição Evaristo (2020, p. 53-54) nos diz:

[...] Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapasse os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo do sujeito da escrita proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus como também pela escolha da matéria narrada.

Gloria Anzaldúa (2000, p. 232), ao refletir sobre o que a leva a escrever, nos diz que escreve pois não tem escolha. Escreve como forma de manter sua revolta; escreve “para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você”. E assim, por meio da sua escrita, cria um mundo que compensa o mundo real, criando uma alça em que pode se segurar e sustentar o mundo e sua própria existência.

Assim, com essas mulheres vou apreendendo a escrever, apesar do medo. Aprendo a escrever para aplacar a dor dos meus, e minha própria, ao viver nesse mundo que nos coloca como o outro indesejado. Como escritora-pesquisadora, eu gostaria de falar de sonhos infantis. Aquarelar meus textos com as cores cálidas e pueris dessa infância feliz e genérica que nos ensinam a enxergar. Mas, do lado de cá, o arco-íris da infância é borrado de vermelho, perfurado de balas que não têm sabor

de mel. E, ainda assim, a vida teima em continuar, as crianças teimam em sorrir e eu sigo escrevendo histórias que deveriam ter sido outras!

Walter Benjamin (2012) reflete sobre isso a que ele chama de uma autoria comprometida e implicada. Para ele, o escritor progressista é aquele comprometido com a situação social que lhe é contemporânea, colocando a sua escrita a serviço das pessoas despossuídas e desumanizada, ainda que isto lhe tire a liberdade de escrever sobre o que quiser sem uma preocupação ética e política com o mundo. Assim nos diz também Marwan Makhoul na epígrafe deste texto, uma vez que, para que ele possa ter a liberdade de escrever poemas não políticos, seria necessário que cessassem os bombardeiros, para que assim ele pudesse escutar os pássaros. Uma escrita que não pode ser outra, porque as dores dos seus é por ele partilhada.

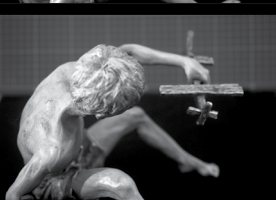
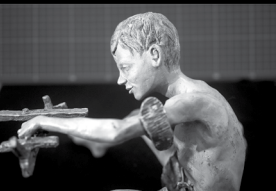
Carola Saavedra (2021, p. 5) questiona: “O que pode a literatura em um mundo em colapso, assombrado pelo aquecimento global, pandemias, ascensão da extrema direita, aumento da miséria, entre outras tragédias?”. Embora a autora não fale, especificamente, de uma literatura engajada, ela acredita que a literatura pode nos ajudar a vislumbrar, coletivamente, outras realidades, caminhos que passam pelo desejo de vida, arte e ficção.

Colocar o “e se?” como eixo estruturante da minha escrita tem me ajudado a seguir acreditando que a literatura, a minha literatura, embebida no meu desejo de vida, arte e ficção, pode ser um lugar de denúncia da violência a que nós, pessoas faveladas, pessoas negras, pessoas pobres, somos submetidas compulsoriamente, mas também um lugar de vislumbre do muito mais que somos e merecemos.

REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Gloria. “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- AZOULAY, Ariella Aïsha. **História potencial**: desaprender o imperialismo. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2024.
- BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. In: **Obras escolhidas. v.1: Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- COLLINS, Patricia Hill. **Intersecções letais**: raça, gênero e violência. São Paulo: Boitempo, 2024.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs). **Escrevivência** – a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. São Paulo: Itaú Social; MINA Comunicação e Arte; Pró-Livro, 2020.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. São Paulo: Pallas, 2016.
- EVARISTO, Conceição. [Entrevista concedida a Vera Magalhães]. **Roda Viva**. São Paulo: TV Cultura, 12 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wnu2mUpHwAw> Acesso em: 05 ago. 2025.
- GAMBA JÚNIOR, Nilton G. **Design de Histórias I**: O trágico e o Projetual nos Estudos da Narrativa. Rio de Janeiro: Rio Book’s, 2013.
- HARTMAN, Saidiya. **Vidas rebeldes, belos experimentos**: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais. São Paulo: Fósforo, 2022.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- OSWALD, Maria Luíza. Educação pela carne: estesia e processos de criação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto e PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.
- SAAVEDRA, Carola. **O mundo desdobrável**: ensaios para depois do fim. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

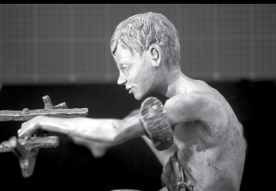
SILVA, Evandro Cruz. **Até tirar-lhes a vida**: uma genealogia do auto de resistência. 2023. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Campina.



14.

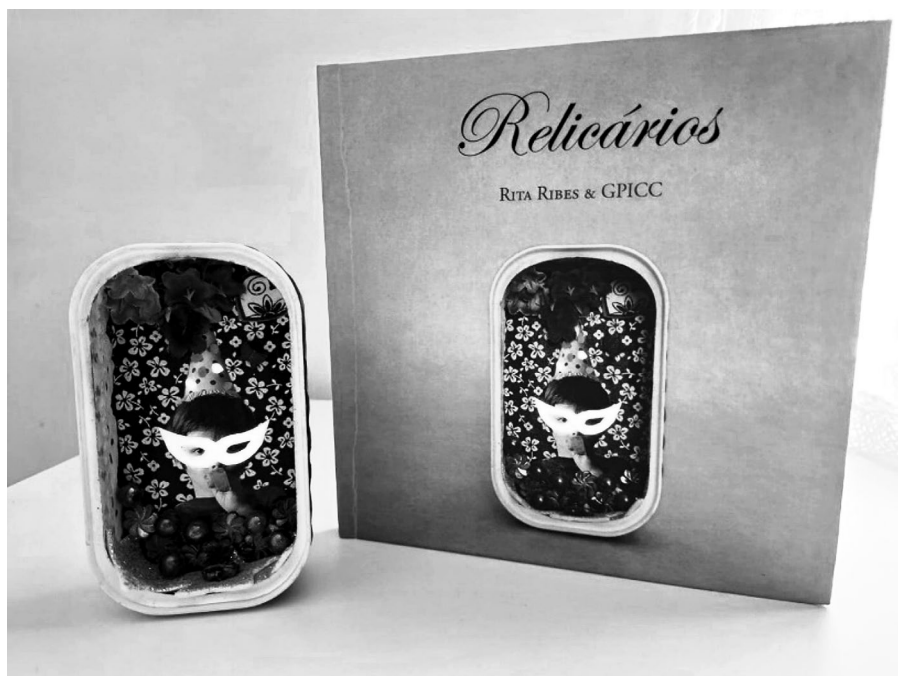
RELICÁRIOS:
INFÂNCIA, MEMÓ-
RIA, ARTE E CIÊNCIA

Caroline Trapp de Queiroz
Perseu Pereira da Silva
Rita Ribes Pereira



Memória, escrita e arte

Um relicário. Lugar para guardar relíquias, coisas preciosas, uma forma de tornar o transcendente palpável. Originaria-



Relicário e livro Relicários

mente surge como uma forma de culto ao sagrado, no âmbito do cristianismo medieval, consistindo em recipientes luxuosos produzidos especificamente para conter/guardar restos mortais, vestes ou objetos considerados sagrados de autoridades religiosas memoráveis. Dois valores se colocavam na aferição das relíquias: o valor simbólico-religioso do objeto guardado e o valor financeiro envolvido na produção do objeto-relicário. Em conjunto, um relicário guardava lugares ao memorável, tornado relíquia e objeto de culto, mas também aos sujeitos comuns envolvidos na construção/doação do precioso recipiente para guardar essas relíquias, garantindo aos seus nomes também uma gravação memorável.

Aos poucos, a produção de relicários foi se deslocando desse ambiente eminentemente religioso e adentrando, na era moderna, o campo das subjetividades nas práticas cotidianas e populares. Assim, temos hoje a convivência de grandes relíquias depositadas em instituições religiosas, pequenas réplicas dessas relíquias sagradas guardadas por diferentes pessoas, em sua casa e em seus cultos particulares, e, ainda, o crescimento de objetos que, transpondo os limites da perspectiva religiosa, são tornados sagrados por sua história e pelo sentimento que evocam, reivindicando um lugar especial para a sua guarda. Assim, “relicários”, do latim *reliquarium*, significa tanto o lugar de guardar restos mortais quanto o compartimento que guarda lembranças afetivas. Nele, cabem imagens religiosas, objetos considerados milagrosos, mas também as relíquias que instauramos na vida. Esforço por tornar palpável aquele gesto, aquela palavra, aquela ação. São permanências em nossas memórias, que acionam momentos marcantes que vivemos.

Para nós, o relicário é uma construção histórica, simbólica, social e cultural que se relaciona com nossas relíquias, aquilo que elevamos ao nível do inesquecível. Miudezas de nossas vidas. Materialização de uma história, de uma memória. Uma maneira de guardar o que poderia ser efêmero e se esvaír no esquecimento.

Como memórias de infância de pessoas que se dedicam a estudar a experiência social e cultural da infância. Assim nasceu *Relicários*, livro que reúne memórias de infância dos membros do Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” (GPICC-UERJ), produzido em comemoração aos vinte anos do Grupo. Esse livro dá sequência a um trabalho que visa à produção de escritas de pesquisa mais abertas, construídas no diálogo entre a ciência e a arte. O acesso gratuito ao *e-book* pode ser feito a partir do site do Grupo de Pesquisa: <http://gpicc.com.br>. Recomendamos a fruição da leitura literária antes da continuidade desta leitura mais explicativa.

Esteticamente, a ideia central para a construção do livro como um relicário ganhou inspiração a partir do trabalho de Lacyta Trizotto Maia, professora de Artes da Rede Estadual do Rio Grande do Sul e artista de relicários feitos em latas de sardinha¹. Inspirados em sua arte, planejamos a produção do livro como um relicário para guardar memórias de infância. Para tanto, cada um escolheu uma memória que desejasse compartilhar e, a partir dela, iniciamos o trabalho de produção do livro, assumindo a autoria da escrita e também da ilustração. Isso nos conduziu a um duplo desafio: um, o de produzir uma escrita de caráter literário para narrar essa memória; outro, o de planejar uma apresentação plástica dessa memória, inspirada no formato dos relicários de Lacyta. A fotografia dessas produções comporia a ilustração do livro. Relicários com nossas memórias, produzidos a fim de tornar visível e concreto o momento que escolhemos não deixar passar. Um instante corporificado em arte.

A inspiração deveu-se, ainda, à pesquisa doutoral de Cecília Schubsky, desenvolvida no Grupo de Pesquisa, intitulada *Relicários e quinquilharias*: memórias de infância narradas por crianças, em que a autora relata seu trabalho como professora da disciplina de

1. Os trabalhos de Lacyra Trizotto Maia podem ser acessados em @LTM_lacytrizottomaia e em @lacytrizottomaia.

História na Educação Básica, na constância de elaborar, com as crianças, memórias de sua infância a partir da produção do que nomeou como “caixas de memórias”. Reunir, na infância, objetos memoráveis e atribuir a eles sentidos que ajudam a contar suas histórias, enquanto crianças, é uma forma de afirmar, junto de Walter Benjamin (2002), que a criança é sujeito da cultura e que, a partir de sua perspectiva e de sua experiência de vida, também produz memórias com seu olhar e sua afetação genuínos.

Ao evocar memórias de infância na condição de adultos (e pesquisadores da infância), algumas singularidades se colocam em pauta: uma, imediata e íntima, que diz respeito à mobilização, em nós, de percepções de mundo guardadas pelo afeto, uma visagem instantânea que, em primeira mão, traz à tona a cena tal como registrada na infância com nossos olhos de criança – não à toa, é como se sentíssemos o toque, o cheiro, a respiração, o sentimento. Em seguida, a mediação das experiências vividas passa a conduzir a narrativa dessa memória, organizando-a, reelaborando-a, oferecendo contextos a ela, detalhes complementares necessários à sua narrativa demandados pelo desejo de melhor compreendê-la ou de comunicá-la. Uma terceira singularidade caracteriza o nosso exercício como grupo de pesquisa dedicado aos Estudos da Infância: o afeto íntimo do rememorar e a construção das narrativas dessas memórias são atravessadas pela nossa formação, pelo referencial teórico que nos guia e pela intenção que as mobilizou para este trabalho, entendido, sem retóricas, como trabalho. Pistas desse atravessamento estão materializadas nos relicários produzidos, em que alguns aspectos chamam a atenção: uma bandeira brasileira tipicamente escolar rerepresentada artisticamente sob a interpretação da luta antirracista de Abdias do Nascimento, piolhos que ganharam a forma de coração, corações que também adentram o tradicional tecido dos festejos de Cosme e Damião. Não se trata, pois, de uma memória involuntária que

é trazida à tona num momento de reminiscência. Foram memórias escolhidas, entre muitas possíveis e que, certamente, vieram à tona nesse exercício de rememorar nossa infância.

Sim. Talvez bastasse dizer que fizemos um exercício de rememorar nossas infâncias, o que já seria de enorme relevância, posto que quem se dedica a pensar a infância não pode perder de vista a infância que o constitui em forma de memória. Mas queremos frisar que esse exercício se deu no contexto de produção de um livro em torno do tema da infância e de suas memórias, e inserido numa política de produção de escritas de pesquisa, entremeando ciência e arte, e comprometidas com uma popularização da ciência. Mais que isso, como uma afirmação da ciência em tempos marcados pelo negacionismo, uma ciência sensível à infância e à sua pluralidade, bem como atenta às desigualdades e à justiça social. A feitura desse livro – seus textos e ilustração – mobilizou muitos afetos em nosso Grupo e, certamente, colocou em cena algo de nós que ainda não conhecíamos, intensificando proximidades e afinidades. E desejamos que esses afetos mobilizem os leitores. Mas aqui, ao relatar sua feitura, cabe rememorar que se trata de uma produção estimada como meta no Projeto “Infância, insurgências e coexistências: escritas de pesquisa e popularização da ciência”, financiado pela Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por meio do Edital Cientista do Nosso Estado – 2021, consistindo, também, em trabalho.

Na mesma linha de reflexão, destacamos que, uma vez delineada como uma produção de caráter literário, o trabalho voltou-se também ao estudo das produções literárias, os gêneros discursivos envolvidos, sutis relações entre texto e ilustração, aspectos que já acumulam amplo debate no campo dos estudos e da produção literária. Tem sido um compromisso nosso tensionar os limiares entre ciência e arte, procurando respeitar os fundamentos de cada fazer. Uma insistente postura que se recusa ao espontaneísmo.

Trabalhar com nossas memórias foi um desafio. A dificuldade primeira foi a escolha de uma única memória. Afinal, o fio de cada memória sempre está emaranhado a outras e, ao puxar um fio, outros fios se movem. Por isso, talvez, reverberem também em quem acessa nossas memórias. É como se seus fios se conectassem aos nossos. Vivenciamos essa experiência quando contamos, no grupo, a memória escolhida por cada um: o catar dos piolhos ao chegar da escola; a primeira vez de poder sair sozinha; o andar de bicicleta; a escolha de um livro na biblioteca escolar; a cômoda da avó; a marmita levada ao trabalho do pai; o cheiro da merenda escolar; nascimentos e mortes; o colo que permite ouvir o batimento cardíaco; a tecitura silenciosa do carinho do avô; músicas e livros; o revoar das pipas; os álbuns de figurinhas e o fazer da cola; a fraternidade eternizada em poesia.

A cada narrativa singular, um novo emaranhado de fios fazia brotar. Apresentou-se, então, mais um desafio: provocamo-nos a trazer uma memória que não fosse apenas um relato de cunho pessoal, de importância individual, mas cujo alcance pudesse afetar o coletivo. Algo que significasse uma produção coletiva para memórias de infâncias. Assim, nosso critério foi trazer narrativas de nossas experiências infantis, considerando esse exercício como parte de um movimento de produção afetiva e socializada de conhecimento que nos convoca a pensar a infância a partir do que nos indaga a presença da criança – neste caso, a criança que fomos, mas também aquelas com quem hoje nos relacionamos em nosso trabalho de pesquisa.

Para a produção do texto escrito, a narrativa deveria conter elementos de cunho sociocultural, capazes de mobilizar indagações, reflexões e aproximações ao leitor – fosse ele adulto ou criança. Pensamos em nossas memórias como possibilidade de co-tejar infâncias de um tempo em um modo coletivo, sendo também um processo de resistência e existência da criança que fomos e

guardamos nesses relampejos. Compartilhar esse fio do passado no presente é uma afirmação da permanência da infância, ainda que em ausência. Um modo de estar que nos compromete política e coletivamente com a memória, com a cultura e com as crianças, como nos lembra Munduruku (2017), ao afirmar que é ela quem

nos lembra de que somos o fio na teia da vida. Apenas um fio. Sem ele, porém, a teia se desfaz. Lembrar disso é fundamental para dar sentido ao nosso estar no mundo. Não como O fio, mas como Um fio. Ou seja, lembrar que somos um conjunto, uma sociedade, um grupo, uma unidade. Essa ideia impede que nos acerquemos da visão egocêntrica e egôlatra nutrida pelo Ocidente (Munduruku, 2017, p. 116-117).

Os povos indígenas nos ajudam a perceber a memória como um convite à unidade pessoal e social. Partindo do pensamento singular na direção de uma oralidade compartilhada, tornando-a presente no instante em que é narrada ou escrita.

Após a escolha inicial das memórias, nos debruçamos no trabalho da escrita literária. Em nosso Grupo, a literatura tem assento frequente, estando presente desde o projeto institucional “Fisiognomias da infância: experiências cotidianas, alteridades e deslocamentos” (2017). Nele, nos deixamos afetar pelas infâncias que se mostravam para nós no cotidiano, cruzando nossos caminhos no dia a dia, e as materializamos em crônicas reunidas no livro *Infância Crônica* (Venas; Ribes, 2019). Além disso, a escrita literária esteve presente em muitos projetos de monografia, dissertação e tese, algumas delas envolvendo a produção de livros infantis, fazendo com que a pesquisa chegasse mais diretamente a um público mais amplo. As obras *Tem criança na roda*, de Raíza Venas (2024), *Tem criança no trem*, de Juliana Viegas (2024), e *E se a história fosse outra?*, de Fabiana Pedreira Gelard (2025), narram em forma de crônicas alguns achados de seus respectivos estudos.

Para a produção de nossos textos-relicários, não nos bastava fazer um relato da memória escolhida; era preciso lapidar as palavras para que encontrássemos a poética de nossas escritas, permitindo os sentidos metafóricos, os não ditos nas entrelinhas, expressões que potencializassem a redação com o uso de recursos linguísticos próprios ao acabamento literário. Cada um encontrou o gênero discursivo em que melhor comunicava a sua memória por escrito. Era necessário fabular essa memória na forma de uma crônica, uma poesia ou um conto, consolidando o exercício da escrita literária que tem acompanhado e constituído a trajetória do Grupo.

Esse é um desafio posto a quem está no campo de produção de conhecimento científico e pode formar-se e desenvolver uma escrita acadêmica com rigores específicos, na qual descrever, refletir e conceituar precisam estar elaborados de maneira explícita. Contudo, o que temos aprendido em nossas pesquisas é que a arte permite ver, organiza, faz conhecer e refletir sobre processos da vida e da sociedade, como as ciências, ainda que com métodos próprios. Assim, interessa-nos o entrelaçamento de arte e ciência, trabalhando com essas fronteiras inventadas como limiares que se interpassam (Bakhtin, 2011).

Mãos à obra

A arte não reproduz o que vemos. Ela nos faz ver.

Paul Klee

As relações entre ciência e arte são exploradas por autores como Kiyomura (2019) e Bakhtin (2011). Eles guardam como ponto de convergência a defesa de que, compreendidos ou mobilizados de forma estanque, ambos os campos se tornam inférteis, superficiais e incompletos. O exercício de separar um campo do outro, distin-

guindo suas formas e fronteiras, como destaca Oliveira (2024), é obra do projeto científico do século XV, aprofundado por correntes teóricas como o racionalismo e o empirismo. Até então, o que havia era uma produção conjunta e articulada. Nesse sentido, a autora resgata Da Vinci como exemplo, a fim de dar visibilidade às conexões entre arte e ciência, argumentando que, para ele, escultor, pintor, biólogo, naturalista e filósofo, ambos os campos dependiam do inquérito do olhar, que convoca a criatividade como motriz do saber que se busca engendrar – o que o próprio homem vitruviano, de certa forma, torna explícito a partir da junção entre desenho e anatomia humana.

Em suas pesquisas, debruçada sobre matrizes africanas e da diáspora negra, Leda Maria Martins (2021) nos aponta que a divisão de funções e a hierarquização dos usos são frutos de um processo que funda uma ciência apartada da arte e de outros fazeres humanos, o que não nos interessa – e que não quer dizer que não possamos nos debruçar sobre um recorte e elaborar perspectivas para estudá-las. A autora destaca que a própria concepção de arte nos coloca aporias, na medida em que a dimensão estética é, em muitas culturas, excluída ou posicionada em lugares subalternos na hierarquia de conceitos e valores (Martins, 2021). A compreensão de que o estético constitui os balizadores éticos a partir dos quais os sujeitos sustentam sua própria existência, individual e coletiva, seus modos de entendimento do universo, de relação com o outro e suas visões de mundo, corrobora a perspectiva de inseparabilidade quanto à

funcionalidade de seus cantares e de suas danças, de sua artesanaria, de suas esculturas, de suas representações simbólicas, de suas ciências, de sua música, dos estilos de seus penteados, de sua arquitetura, de seus ritos e de seus manjares. O que não significa que requeiram menor atenção ou que não solicitem perspectivas crítico-teóricas ao se abordá-las e valorá-las (Martins, 2021, p. 46).

Essa mesma percepção se faz presente em nossas discussões teóricas e nas produções que fazemos circular na cultura como Grupo. Nossos modos de praticar e produzir, de dizer e narrar as pesquisas que desenvolvemos, pensando os sujeitos em sua integralidade e os processos de forma complexa, nos permitem considerar a produção de conhecimento e a criação artística como partes de um mesmo exercício.

Produzir nossos relicários se inseriu nessa trajetória. Até então, trabalhamos coletivamente produções artísticas a partir da escrita, exercitando literariamente formas de narrar as infâncias em crônicas (Ribes; Venas, 2019, 2025). Agora, além da escrita de caráter literário, assumimos pensar plasticamente nossas memórias, recortando-as em uma cena possível de ser materializada por meio da construção de um relicário, considerando acabamentos estéticos materiais que demandaram a disponibilidade a outras formas artísticas de trabalho com as quais nem todos os componentes do Grupo tinham familiaridade.

Com o auxílio da professora e artista de relicários em latas de sardinha, Lacyta, começamos o planejamento da construção dos relicários. Ao todo, fizemos duas oficinas, uma primeira, em formato *on-line*, em que Lacyta apresentou os procedimentos da produção dos relicários, listou diferentes possibilidades de produção e materiais que deveríamos reunir, sempre em diálogo com a memória escolhida. Essa primeira oficina foi muito importante para compreendermos o planejamento que a produção artística requer – um olhar para o planejamento, para os materiais, para a articulação entre esses materiais com as decisões que iríamos tomando em relação a cada relicário. Que suporte escolheríamos? Que lata marcou nossa infância? Lata de sardinha, goiabada, balas, marmitas em miniatura? Latas de óleo emergiram como memória. No entanto, precisávamos produzir objetos sem exageros de profundidade, posto que eles seriam fotografados para se tornarem a

ilustração do livro. E, como já aprendemos com Walter Benjamin (1987), a realidade que se oferece à câmera não é a mesma que se oferece aos nossos olhos. Do mesmo modo, precisávamos reunir os materiais que comporiam os relicários: fotografias? Bordados? Miçangas? Miniaturas? Que colas, tesouras, pincéis se faziam necessários para cada escolha? Como se daria a preparação da lata? Forrada, pintada ou em sua aparência original?

A segunda oficina, realizada de forma presencial, transformou a sala onde o grupo costuma se reunir em um grande ateliê. Com uma diversidade de materiais adquiridos pelo projeto ou levados por membros do grupo que são artesãs, passamos, em conjunto e com o luxuoso apoio de Lacyta, à produção de nossos relicários.

Carecia, nesse trabalho de produção bastante minucioso, não perder de vista o todo da obra planejada. Tratava-se de um livro, como já dito, composto de texto escrito e ilustração. Os relicários seriam os objetos que, fotografados, tornar-se-iam a ilustração do livro. Era necessário, portanto, que o relicário se conectasse ao texto sem, porém, tornar nenhuma das expressões – escrita e plasticidade – produções óbvias ou obsoletas, uma diante da outra. Nosso objetivo era que o relicário convidasse ao texto e o texto levasse ao relicário. Para isso, escolhemos detalhes de nossas memórias para acentuá-los nos textos ou nos relicários. Complementando um ao outro, ampliavam as narrativas, bem como instigavam à reflexão sobre a infância – as nossas infâncias e aquelas que, no diálogo com elas, emergem.

A produção dos relicários, em si, foi um processo de abertura à criação, de ensaiar possibilidades narrativas para o cultivo da memória. Passamos a conhecer materiais e possibilidades de trabalho que tornaram significativas nossas produções. Colocar as mãos à obra pressupôs a escolha de latinhas adequadas para comportar cada uma das memórias – que variaram entre redondas, quadradas, grandes, pequenas, fundas ou rasas –, e sua preparação, que

considerou higienização, aparo das bordas cortantes e aplicação da técnica necessária para o início do processo. Para algumas pessoas, essa etapa também incluía o lixamento da latinha e a aplicação de *primer* e tinta *spray*. Do trabalho de escrita – entre o pensamento, digitação, leituras compartilhadas e reescritas – ao trabalho manual de selecionar materiais, pintar, recortar, colar etc., produzimos com nossas memórias relicário e texto, ambos com existências autônomas e potencialidade narrativa conjunta.

Transformando nossas latinhas em relicários a partir da composição de diversas miudezas, como tiras de tecidos, botões, fitas, rendas, fotos, contas, pedrinhas, adesivos, flores, miniaturas em madeira e *biscuit* etc., pudemos experienciar processos criativos distintos e bastante singulares: enquanto alguns componentes do grupo concretizaram seus projetos da maneira como imaginaram, materializando uma ideia pensada desde o momento em que rascunharam seus textos, outros vivenciaram processos entrecortados que demandaram idas e vindas, tanto em termos de planejamento quanto do próprio movimento de fazer, desfazer e refazer. Para uns, o relicário foi finalizado no intervalo entre as duas oficinas, e, para outros, demandou algumas semanas a mais. Alguns desses projetos saíram direto da imaginação de seus autores, enquanto outros tiveram de ser desenhados e redesenhados a lápis. Houve ainda quem tenha construído mais de um relicário até considerar finalizado o próprio projeto.

Finalizada a produção dos objetos, outro trabalho seguiu-se: a fotografia dos objetos, realizada pela fotógrafa Simone Tomé. Um gesto da fotógrafa, para além de sua qualidade técnica, merece ser aqui narrado: a delicadeza de escutar as histórias escritas enquanto fotografava cada objeto. Assim, disse, mergulhou afetivamente no sentido do trabalho encomendado e teve uma dimensão da expectativa. O trabalho durou um dia inteiro, pois exigia capturas que fugissem das armadilhas que deixamos para a fotógrafa e sua câ-

mera, desconsiderando as ponderações de Walter Benjamin: latas e colagens com profundidades diferentes, brilhos desafiadores ao foco, diferentes pontos de destaque incabíveis aos inventores das câmeras... Muitas fotografias foram feitas e refeitas buscando os melhores ângulos de cada relicário. As fotografias que constam na ilustração do livro foram selecionadas pelos autores dentre aquelas já pré-selecionadas tecnicamente pela fotógrafa.

Entendendo o ato de criação, junto com a pesquisadora Alesandra Matias de Oliveira (2024), como sustentação da arte e também da ciência, consideramos cada etapa do exercício de produção do relicário como um ato que diz de nossas vidas, mas, sobretudo, de nossas pesquisas e dos referenciais a partir dos quais pensamos e nos relacionamos com as infâncias. Na medida em que envolve formulação de “hipóteses, imagens, ideias, problemas e métodos” (Oliveira, 2024, s.n.), a criação dos relicários nos permitiu novamente entrelaçar ciência e arte como eixo de nossa atuação e produção.

Obra em mãos

Não há dúvida que uma literatura, sobretudo uma literatura nascente, deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece a sua região; mas não estabeleçamos doutrinas tão absolutas que a empobreçam. O que se deve exigir do escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço.

Machado de Assis

Tornar-se sujeito de seu tempo e de seu país, a que nos provoca Machado de Assis, colocou-nos diante do desejo de escrever para o outro. Não nos motivou o intento de produzir algo “vendável”, mas comunicável, dialógico, no sentido bakhtiniano (1986). Assim, comunicar nossas memórias estabele-

ceu-se como objetivo para colocar em debate questões que nos são caras, do ponto de vista de pessoas comprometidas com as infâncias – em nossas pesquisas, nos trabalhos que desenvolvemos nas escolas, na defesa pública por condições de vida socioeconomicamente justas e equânimes, e nas relações pessoais que construímos com as crianças em nossas vidas. É nessa trilha que nos percebemos sujeitos de nosso tempo, localizados em nosso país, no interior de nossa história, evocando uma memória nossa, que não é apenas subjetiva, de nossas famílias, mas sobretudo coletiva, de um povo. Uma escrita afetiva, posicionada e com intencionalidade.

Por meio de cada temática ou situação grafada por nós, teria de ser possível que o público que acessasse nossas produções colocasse suas próprias memórias em jogo e se sentisse, de fato, imbuído a compartilhá-las e, quem sabe, também a escrevê-las, inscrevê-las. Pensando em maneiras de comunicar e colocar em diálogo essas infâncias, lançamo-nos a um triplo movimento em relação aos nossos relicários: 1) organizar a exposição *Relicários: Memórias Insurgentes*, realizada no âmbito do V Congresso de Estudos da Infância, ocorrido em setembro de 2025 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde observamos os olhos de visitantes fitando aqueles instantes de memórias, que os capturavam; 2) publicar o *e-book Relicários* (Ribes; GPICC, 2025), distribuído/acessado de forma gratuita, juntando nossas infâncias escavadas em passados quase esquecidos, que se firmam no presente, nas latinhas de memórias e nos fios que compõem as linhas de nossas histórias; e 3) publicar um número restrito de livros impressos, para distribuição gratuita entre os autores e entre representantes de grupos de pesquisa de universidades públicas dedicados aos Estudos da Infância. Em pequena quantidade de exemplares e de circulação restrita, os livros impressos tornaram-se eles mesmos relicários.



Exposição "Relicários: memórias insurgentes",
UERJ, setembro de 2025.

A Curadoria de Exposições com materiais produzidos em nossas pesquisas tem sido uma nova frente de trabalho, de caráter estético-científico, que temos abraçado, no intuito de ampliar as possibilidades de apresentação e debate dos temas sobre os quais nos debruçamos para estudo. Esta exposição, intitulada *Relicários: Memórias Insurgentes*, consistiu na apresentação de uma série de relicários produzidos por Lacyta Trizotto Maia, professora e artista que nos inspirou, e dos quatorze relicários produzidos pelos membros do grupo, que compuseram o conjunto do livro.

Do primeiro movimento, um caderno de anotações disposto na entrada da exposição registrou do público a “vontade de fazer um [relicário]” e a leitura desta como uma “linda arqueologia de si”. Das leituras do *e-book*, os registros seguem nos alcançando, na medida em que, no encontro com o público leitor, nossas memórias parecem afetar as pessoas, fazendo (res)surgir suas próprias memórias – encontrando, por sua vez, nossa intencionalidade dialógica. Foi assim que muitos cariocas, ao se depararem com o macarrão com sardinha, lembraram de seus almoços escolares de macarrão com salsicha – para alguns, o prato de plástico azul, no qual a refeição era servida, era o mesmo:

Era o cheirinho do macarrão com sardinha que me puxava para a fila de crianças, todas de camisa branca de gola azul e short também azul. A fila andava, e eu passava pelas tias da merenda – mulheres negras, vestidas de branco –, recebia delas meu prato e talheres de plástico azuis e seguia para alguma mesa para me deliciar com aquela iguaria. Mas não parava por aí. Logo que o prato esvaziava, voltava eu à fila. Tinha certo medo de uma repreensão por estar repetindo a merenda da escola. Nunca aconteceu. Pelo contrário, recebia sorrisos singelos declarando uma cumplicidade. Eu era *muleque*, vestia meu uniforme e atravessava os blocos das salas de aula do colégio em busca daquela cumplicidade que vinha pelo ar com gostinho de macarrão com sardinha (Silva, 2025, p. 24).

Da mesma forma, a ida à padaria para comprar pães mobilizou leitores que narraram a sensação de independência experimentada nas primeiras saídas que viveram desacompanhados de adultos, quando se dirigiam à mercearia do bairro para comprar um item ou outro. Sensação que revezava com a tensão de levar para casa o troco certo, a fim de evitar problemas:

Uma das primeiras saídas que fui autorizada a fazer, depois que me mudei para uma cidade grande, aos 7 anos

de idade, era ir até a padaria comprar pão. Dez centavos era o preço. Cacetinho era o nome. Liberdade era o sentimento. [...] O horário em que eu ia me garantia sempre a última fornada do dia. O saco de papel suando. O cheiro inebriante de fermento dando a impressão de que o pão ainda cresceria pelo caminho. Lembro que pegava sempre um mais torradinho. As mãos se revezando para não serem queimadas pelo vapor. A casquinha crocante contrastando com o miolo macio. Sabor de felicidade que fazia a saliva escorrer pelo canto da boca, mesmo enquanto já estava comendo. Confesso que desacelerava o passo para aproveitar cada segundo do curto tempo que passava ali, eu, a rua e o meu saco de pão (Queiroz, 2025, p. 11).

No compartilhamento da leitura entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior, trazemos relatos sobre a obra como provocadora, que permite ativar referências não lembradas cotidianamente ou mesmo adormecidas, esquecidas pela distância do tempo: as mãos ardendo de bater figurinhas, o cheiro do livro, a adrenalina de andar de bicicleta pela primeira vez. Um livro que faz um convite ao leitor, uma convocação, na circularidade e na apropriação que as leituras permitem como produção humana: pensar “seus próprios relicários”, escavar memórias, trazê-las à superfície por meio da narrativa e imaginar materialidades possíveis. “Do processo ao produto”, como disse uma das professoras presentes, seguindo o desafio de não didatizar as escritas e de não banalizar as memórias.

Para além destes, exemplos mais detidos da identificação do público leitor com nossas produções chegaram também por mensagens de texto ou no burburinho pelos corredores da vida: confidências de piolhos catados, tombos de bicicleta e a sensação de se descobrir lendo, de fuçar as gavetas escondido ou mesmo de se perceber atravessando a rua cheia de carros. Elementos da cultura ocuparam espaço central nas referências dos leitores que

nos procuraram lembrando também dos álbuns de figurinha, dos tazos, das pipas recortando o céu azul e das festas de aniversário compartilhadas. As relações com a família também povoaram as narrativas provocadas pela leitura, desde o sabor da refeição, da leitura e do tempo na presença de quem se ama, ao cheiro do café, o som da música ou mesmo da chuva observada em companhia no fim da tarde. As idas e vindas vividas na infância, que nos aterraram no mundo quando crianças, foram igualmente declaradas, seja pela espera de um novo irmão, numa gestação acompanhada entre a expectativa e o medo do novo, seja pela partida de alguém amado, memórias muitas vezes sussurradas para nós. Conexões entre infâncias tão singulares e, ao mesmo tempo, tão comuns, tão nossas. Que extensão guarda esse pronome, “nossas”? Pontos que fazem convergir a criança e as infâncias, uma inaugurando, integrando e constituindo a outra.

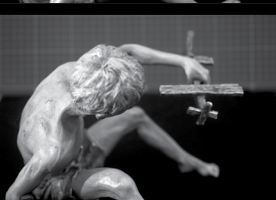
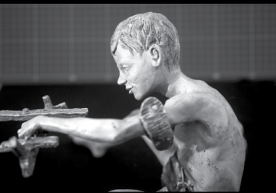
Conclusão

Nossos relicários e nossas narrativas escritas simbolizam processos de pesquisa e estudo, desenvolvido com um trabalho lapidar de compreensão das infâncias no mundo. Nossa intenção é convidar cada leitor ou cada visitante das exposições que desejamos reorganizar a olhar para a infância e nela pactuar um compromisso com a dignidade de vida das crianças, nos pequenos gestos que se tornam memoráveis. As “nossas” crianças (a que nos habita e aquelas com que temos familiaridade), as crianças dos outros, as crianças de ninguém – desafiadoras de pronomes políticos que nos interpelam todos os dias. Com esta produção, estabelecemos a permanência de possibilidades narrativas, que falam de experiências que (re)significam as infâncias e que, por isso, reverberam nas memórias de outras pessoas. Criamos, assim, lugares de encontro e de pertencimento, provocados e

instigados pelo prazer de ser, de estar e de existir. Desses lugares, contando sempre uma história, como nos propõe Krenak (2019), podemos seguir levantando o céu e adiando o fim do mundo. Que nossas histórias permaneçam significando com o outro e provocando conversas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas. v. 1: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KIYOMURA, Leila. União de arte e ciência é essencial para o saber, dizem pesquisadores. **Jornal da USP**, 26 jul. 2019.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: Sobre vivências, piolhos e afetos. Lorena: UK'A Editorial, 2017.
- OLIVEIRA, Alecsandra Matias de. A pesquisa que envolve arte e ciência. **Campo Grande News**, 11 dez. 2024.
- QUEIROZ, Caroline Trapp de. Rua, pão e liberdade. In: RIBES, Rita; GPICC. **Relicários**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2025.
- RIBES, Rita; GPICC. **Relicários**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2025.
- SILVA, Perseu. Cumplicidade. In: RIBES, Rita; GPICC. **Relicários**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2025.
- VENAS, Raíza; RIBES, Rita. **Infância Crônica**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2019.



15.

“PODE ENTRAR,
MAS (NÃO) REPARA!”
UM BREVE ENSAIO
SOBRE ACOLHER E
SER ACOLHIDA EM
UM GRUPO DE
PESQUISA

Priscila Daniele Ladeira



*Nossa alma é uma morada.
E quando nos lembramos das “casas”, dos “aposentos”,
aprendemos a “morar” em nós mesmos.*

Gaston Bachelard

Este pequeno ensaio compõe o livro comemorativo de 20 Anos do Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” (GPICC), coordenado, desde a sua fundação, pela professora doutora Rita Ribes Pereira. O presente texto tem por objetivo refletir sobre a importância dos intercâmbios entre diferentes grupos de pesquisa e a potência dos encontros entre pesquisadoras e pesquisadores de programas de pós-graduação no Brasil. Intenta também fomentar o debate, tecendo pensamentos sobre o ato de acolher e ser acolhido, sobretudo pelas/em nossas pesquisas.

O ponto de partida para as considerações aqui tecidas é a experiência de participação nos encontros do referido grupo ao longo do ano de 2024. Neste período era comum que o grupo evocasse memórias de sua trajetória, visto que, no ano seguinte, completaria 20 anos de existência, o que me permitiu conhecer não somente as ações do presente, os projetos para o futuro, mas também os processos de fundação e de consolidação do grupo. Assim, as elucubrações que aqui se apresentam foram construídas a partir das vivências e memórias ao longo dos meses em que pude acompanhá-lo. Os registros escritos durante os encontros estão

grafados em *itálico*; são frases ditas pelas/os participantes ou pensamentos elaborados por mim durante os encontros.

Nasci em um Estado brasileiro que dizem ser um dos mais acolhedores do nosso país: Minas Gerais. Foi para ele e por ele que Carlos Drummond de Andrade (1962) escreveu o poema “O maior trem do mundo”:

O maior trem do mundo
Transporta a coisa mínima do mundo
Meu coração itabirano.

O poeta evidencia uma das atividades econômicas mais presentes em Minas Gerais e também mais predatórias, levando não apenas a matéria-prima mineral, mas *o seu tempo, a sua infância e a sua vida*. Nos vagões deste trem vai seu “coração itabirano”, “a coisa mínima do mundo”. Embora o poema evoque as travessias do minério e do que ele leva consigo – a história de seu povo acolhedor –, sinto que por onde passo tenho também levado comigo “a coisa mínima do mundo”, meu coração mineiro, preenchido por este “*habitus*” que nos é tão caro: acolher e ser acolhida.

Minha família adora receber pessoas, sejam elas conhecidas ou não. É comum convidá-las para entrarem em nossas casas dizendo: “Pode entrar, mas não reparar!”. Geralmente, o pedido para “não reparar” se volta à simplicidade de nossas casas e também dos anfitriões. Nesse convite, é corriqueiro que a acolhida se faça ao redor da mesa, partilhando alimentos que saborizam os encontros, criando memórias afetivas e construindo laços de amizade. Contudo, os visitantes mais atentos reparam. Observam a arquitetura da casa, se atentam a como os alimentos são preparados e servidos, reparam nas palavras ditas, nas prosas construídas, nos causos contados. Nas alegrias e nos dramas de quem o convidou a entrar. É assim que crescemos, aprendendo que quem abre a casa abre o coração.

Para Bachelard (1993), “a casa é nosso canto do mundo”; ela tem sua dimensão geográfica, mas também comunitária, ela reúne pessoas. Em algumas casas, a mesa é o lugar mais gregário. Mesmo que os tempos modernos e suas arquiteturas cosmopolitas sejam cada vez menores, tente-nos dizer o contrário. Para o filósofo, “todo espaço verdadeiramente habitado traz a essência da noção de casa” (Bachelard, 1993, p. 200).

Este foi um primeiro choque cultural que me alcançou ao me mudar de Belo Horizonte para o Rio de Janeiro visando cursar a disciplina “Infância e Juventude: insurgências e metodologias”, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Reparei que nesta capital não são comuns os convites para entrarmos em suas casas, e do mesmo modo são raros os convites aceitos para entrarem em nossas. Foi o texto “A rua”, de João do Rio (1995), e a indicação dos membros do grupo, que me fizeram compreender que, por aqui, o espaço de socialização, trocas, celebração e pertencimento é a rua. Se, de onde eu venho, abrir a casa é abrir o coração, por aqui “flanar” na rua pode ser seu correlato.

Aceitar o convite para “entrar” no GPICC e acompanhar seus encontros me fez refletir sobre o lugar de acolhimento na vida e em nossas trajetórias acadêmicas, seja em casa ou na rua. Também me colocou a pensar sobre esta ação em nossas pesquisas: o ato de pesquisar exige ou pressupõe acolhimento? Por quê? Para quê? São essas questões que guiarão o debate empreendido neste texto, que, como dito anteriormente, busca refletir sobre a importância dos intercâmbios entre diferentes grupos de pesquisa e sobre a potência dos encontros entre pesquisadoras e pesquisadores de programas de pós-graduação no Brasil.

Pode entrar! Quando uma porta se abre...

Ao iniciar o acompanhamento das atividades do grupo de pesquisa, não ouvi de ninguém o imperativo “não repara”. Quando entrei na sala 12024, percebi que o grupo se preparava para acolher uma mãe pesquisadora e seu bebê que estava quase chegando neste mundo. Era o chá de fraldas organizado para uma das integrantes que em breve iria pausar suas atividades acadêmicas para maternar, para se dedicar a cuidar de uma nova criança a habitar este planeta. As discussões teóricas do grupo, à época voltadas para o texto *O fascismo da cor*, de Muniz Sodré, por vezes eram interrompidas pela lembrança daquele ritual que estava por vir: a pesquisadora gestante chegaria, organizaríamos a sala, e junto às fraldas entregaríamos desejos de um bom parto e uma boa recuperação. As mulheres que já haviam passado pela experiência da maternidade também lhe entregavam conselhos sobre o novo ciclo.

Neste primeiro dia, ao entrar para o grupo de pesquisa, reparei que no ambiente acadêmico também havia o desejo e a práxis de acolher. Acolher os mais novos – eu, como pesquisadora visitante, o bebê como estreante deste mundo e a mais nova mãe, acolhida em sua pausa acadêmica, suas dores, sua nova rotina, seu novo tempo encarnado naquela criança. Foi isto que reparei!

Passaram-se as semanas e era impossível não observar a “casa” que me acolhia e os anfitriões que se faziam presentes. Foi preciso aprender a dialogar com aquele grupo, a ouvir e a falar. Em muitos momentos, em silêncio, repensava a minha pesquisa, como eu a acolhia e por ela era acolhida.

Reparei que as teorias de Walter Benjamin e Bakhtin eram ilustres “visitantes” ali: habitavam muitas das dissertações e teses já produzidas e embasavam grande parte das reflexões tecidas nos encontros. Era com eles e com outras autoras e autores que o GPICC se colocava a pensar as infâncias, as crianças e os dife-

rentes espaços ocupados por elas: a internet, a rua, os museus, as bibliotecas, as caixinhas de lembranças, os aniversários, as aulas de música, as favelas e os túmulos.

Nas produções do grupo, as infâncias e os sujeitos que por elas atravessam de fato se fazem múltiplos e, nessa diversidade de existências, as pesquisas nos lembram que algumas crianças serão para sempre crianças, pois, por diversas razões, suas vidas foram interrompidas. A produção científica deste grupo nos convida a pensar como teria sido a vida destas crianças *“se a história fosse outra”*. Convida-nos a colocar em suspenso nosso “extrativismo acadêmico” e refletir sobre como *as contradições nos salvam de determinados romantismos*. A *interseccionalidade* observada em algumas pesquisas apontam-na *como uma tensão e não como um equilíbrio, ela fala de conflitos e choques*. Por isso a importância de ajustar nossas lentes, limpá-las de teorias hegemônicas e eurocêntricas para enxergarmos as crianças moradoras de rua, das favelas, dos terreiros, do samba, do trem e da igreja, as crianças negras, imigrantes, as crianças, infelizmente, mortas pela violência do Estado. Percebi que, para este grupo, *um conceito que não se articula com uma verdade afetiva não vale nada*. Também nisso eu reparei!

Quando é preciso sair de casa e flunar pelas ruas

Flunar é a distinção de perambular com inteligência.

João do Rio

Em alguns encontros, pude acompanhar os debates e a elaboração coletiva de um projeto que concorreria a um edital de fomento para a popularização da ciência. Popularizar a ciência ao tocar (n)a vida e *sensibilizar o olhar da sociedade para a criança*. Foi quando comeci a compreender o lugar da arte nas produções acadêmicas do grupo.

Ao longo de seus 20 anos de existência, a arte orbitava suas produções, não apenas as circundando, mas atraindo-as. Assim, com a arte em suas diferentes manifestações, o grupo trazia *uma perspectiva estética para dentro do texto acadêmico e uma perspectiva estética formativa para dentro da ciência*. Nesta direção, há lugar para a literatura – em diferentes gêneros literários, como crônicas, contos e fabulações –, para artes plásticas, como as obras de Basquiat ou a produção coletiva de relicários. Um fazer ético-artístico que nos ajuda a refletir e a conhecer diferentes infâncias, cujas memórias são também memórias sociais que, por vezes, mas nem sempre, estão em festa.

O grupo foi compreendendo que *era preciso desenvolver uma escrita que namore a ciência e a arte*. Era preciso *lidar com as produções artísticas com a mesma intimidade com que lidavam com as produções acadêmicas*. Nesse sentido, *as crônicas como escrita de pesquisa* se tornaram uma das formas de circulação dos conhecimentos produzidos pelo GPICC.

Ainda assim, uma pergunta continua a movimentar o grupo e seus projetos de popularização da ciência: *como devolver a pesquisa para as crianças?* Por compreender que o processo investigativo não é linear nas pesquisas intervenções produzidas aqui, *este retorno não se dá a posteriori, e sim junto*. Dessa maneira, a ideia de “andar/caminhar ao lado” vem se consolidando no grupo.

Os percursos investigativos empreendidos pelo grupo exigiram *firmar um compromisso com aqueles acompanhados por eles em seus percursos investigativos*. Portanto, *estar ao lado* dos sujeitos no ato de pesquisar do GPICC é mais do que “estar com”, é uma postura ética. Estar ao lado não é desconsiderar as contradições, mas desejar estar ao lado na “coexistência dos contrários”.

Por isso, durante o tempo em que estive ao lado deste grupo, percebi que, epistemológica e metodologicamente, *há um lugar de se posicionar, de se colocar como um grupo que vai caminhar ao lado da arte (e isso não tem volta), porque as metodologias que as/os pesquisadores/*

as foram construindo os ajudaram a olhar para questões sobre/para/com, e, principalmente, ao lado das crianças. Foi por meio desta aproximação com a arte, deste entrelaçamento praxiológico entre ciência, arte e vida, que o grupo conseguiu enxergar os processos que somente com os dados da ciência se tornavam insuportáveis, pois eram por vezes dolorosos e desumanizadores.

Ainda que com sangue nos olhos não se faça uma pesquisa, aqui se reconhece que ela é também um lugar de luta. Por isso, popularizá-la, tocá-la na vida das pessoas, é também uma busca e um convite deste grupo. Pode ser feito em forma de crônicas, fábulas e livros para crianças. Pode ser feito no trem e no samba – no Trem do Samba.

Quando é preciso voltar para casa, ou sobre encontros e despedidas

*Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai, quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir*

(“Encontros e despedidas”, de Milton Nascimento)

Em 2024, a participação no Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” me permitiu aprender que *a pesquisa como criação é aquela que oferece encontros*. Encontro com um tema, com sujeitos, com teorias e conceitos, com pesquisas e pesquisadoras/es. Encontros que nos ajudam a observar os deslocamentos dos processos investigativos. E, se *só percebe o deslocamento quem se*

propõe a caminhar, reconhecamos que há mais gente em deslocamento do que fixados, assim como nossas pesquisas. É neste lugar que encontro a importância deste intercâmbio e dos encontros que ele me proporcionou. Por me mover em direção ao Rio de Janeiro, à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a qual costumo dizer que é a universidade dos meus sonhos, e por ser acolhida pelo GPICC, percebi que nossas pesquisas também se deslocam e nos deslocam. Muitas vezes se deslocam para outros territórios de saberes, outras formas de existências neste mundo, outras formas de produzir os conhecimentos acadêmicos e divulgá-los. Deslocam-nos de nossas referências canônicas e ampliam nosso repertório científico, artístico, político e cultural. Deslocam-nos de nós mesmos, de nossas verdades e certezas.

Volto às perguntas iniciais deste texto e reflito que pesquisar pressupõe acolhimento, porque isso nos humaniza. Acolhemos nossos temas, nossas metodologias, nossos referenciais para sermos lembrados de que na trajetória acadêmica, assim como na vida, “tem gente que chega pra ficar, tem gente que vai pra nunca mais, tem gente que vem e quer voltar [...] tem gente que veio só olhar, tem gente a sorrir e a chorar”.

Assim, considero que os intercâmbios entre diferentes grupos de pesquisa se fazem importantes porque permitem “encontros e despedidas”, que provocam em nós o desejo de caminhar em direção a uma produção acadêmica que nos dê coragem para aprender a dizer o que a gente faz.

Este livro comemorativo e os textos que aqui foram acolhidos não apenas estão nesse caminho, como também o estão construindo. Esta produção coletiva celebra a travessia de vinte anos de história, rememora as infâncias refletidas pelo grupo e ilumina a estrada que está por vir. E, como é comum aos intercâmbios, um dia é preciso voltar para casa; esta pode ser também nosso grupo de pesquisa de origem e nossa própria pesquisa.

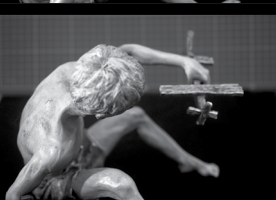
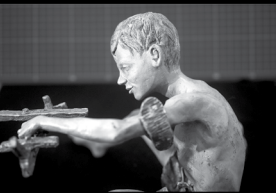
Abrir novamente a porta para que outros entrem, e ao contrário da acolhida mineira, dizer: “Pode entrar e reparar!”, pois este é o convite das/em nossas pesquisas.

Que possamos aceitá-lo e, assim, ao redor da mesa, partilhar alimentos que saborizam os encontros, criar memórias afetivas e construir laços de amizade. Que as pesquisas do GPICC encontrem as casas e as ruas do mundo, que se façam presentes em muitas universidades e nos lembrem, nas palavras de Henry David Thoreau (2006, p. 104), que é possível “não ter uma casa em particular, mas também estar em casa, em qualquer lugar”, nesse eterno movimento da ciência de chegar e partir.

Dedico este texto à Flávia Pontin Ferazzo, pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que também foi acolhida pelo GPICC durante uma semana enquanto participava de um programa institucional de intercâmbios do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. As enchentes que ocorreram em seu estado no ano de 2024 não a permitiram escrevê-lo comigo – a vida lhe exigiu outras tarefas.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antônio da Costa Leal e Lúcia do Valle Santos Leal. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- NASCIMENTO, Milton. **Encontros e Despedidas**. [S. l.]: EMI-Odeon, 1976. 1 disco sonoro (LP).
- RIO, João do. **A alma encantadora das ruas**. 3ª tiragem. Rio de Janeiro: Coleção Biblioteca Carioca, 1995.
- THOREAU, Henry D. **Caminhando**. Trad. Roberto Muggiati. São Paulo: Conrad Editora, 2006.



SOBRE

AS

/

OS

AUTORES



Anna Paula Oliveira da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Literatura Infanto-juvenil pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Camila Rodrigues Leite

Pedagoga e Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro. Arte-educadora e mediadora de leitura, formada pelo Instituto de Arte TEAR.

Caroline Trapp de Queiroz

Historiadora pela UGF, Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela UERJ. Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância em Perspectiva (GPIP-UERJ).

Cecília de Miranda Schubsky

Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Superior de Educação Pró-Saber. Mestre em História Política e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Escola Oga Mitá.

Fabiana Pereira Gelard

Bacharela em Humanidades e Pedagoga pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade Estadual da Bahia. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Fernanda de Azevedo Milanez

Pedagoga pela Universidade Cândido Mendes. Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Isabela Moreira de Araujo Abreu Silveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Luciana Bessa Diniz de Menezes

Graduada em Comunicação Social pelas Faculdades Hélio Alonso. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre e doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora aposentada da Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Núbia de Oliveira Santos

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Educação Infantil e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Estudos e Extensão Educação Infantil e Relações Raciais – GEERREI/UFRJ.

Patrícia Braga do Desterro

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolvendo atividades na Coordenação de Extensão do Museu Nacional.

Paula Tássia Ferreira Vianna

Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Diretora do Espaço de Desenvolvimento Infantil Maria Cecília Ferreira.

Perseu Pereira da Silva

Formado pelo Curso Normal do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral. Bacharel, Licenciado em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio. Docente EBTT do Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. É membro do projeto de extensão Circularidades na Escola (UERJ/ CPIO) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NeabiCP2).

Priscila Daniele Ladeira

Licenciada em Educação Infantil e Ciências Sociais, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Universidade Federal de Viçosa.

Rita Ribes Pereira

Licenciada em Filosofia pela UFPel, Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora Titular da Faculdade de Educação da UERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea - GPICC-UERJ. Procientista UERJ. Cientista do Nosso Estado – FAPERJ.

Taynara de Oliveira Roberto

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Gestão de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Pesquisadora de Educação Popular pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e idealizadora e coordenadora do Pré-vestibular Comunitário Mesquita (PVCMI).

Thays Lorena dos Reis

Bacharela em Administração pelo Centro Universitário IBMR e Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Educadora Popular, idealizadora e coordenadora do Projeto de Educação Maria Firmina dos Reis.

POSFÁCIO

Beatriz Fabiana Olarieta

(alguém que teve o privilégio de compartilhar o tempo em que o GPICC começava a olhar o mundo pela primeira vez)

“Nós olhamos para o mundo uma vez, na infância. O resto é memória”. Essas inspiradoras palavras de Louise Glück ajudam a pensar no trabalho que há vinte anos desenvolve o Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea” (GPICC). Ao longo das páginas deste livro que comemora seu aniversário, o/a leitor/a encontrará um duplo exercício de memória. Por uma parte, uma memória que há duas décadas se dirige às crianças, aquelas que literalmente estão olhando pela primeira vez o mundo, mas não para entender como elas são ou explicar o que elas pensam e dizem. Assim como Jean-Luc Nancy, os/as pesquisadores/as do GPICC sabem que não basta entender para que o sentido tenha sentido; é necessário, além disso, que ele ressoe, transborde. Por isso, seus trabalhos são caixas de ressonância que “ficam à escuta” do mundo, em uma intensa conversa com as crianças.

Por outra parte, essa memória, exercitada em grupo, olha para os recém-chegados neste mundo, fazendo ela mesma um esforço infantil, dirigindo-se às crianças como se as olhasse pela primeira vez, inventando em cada nova pesquisa caminhos (ou, dito de outro modo, metodologias) para chegar a elas, para convidá-las a conversar, para poder descobrir junto a elas as verdades que o mundo revela. É precisamente por isso que as pesquisas do GPICC respondem a uma concepção de ciência com raízes profundamente “poiéticas”, essa ação humana capaz de trazer

do não ser ao ser que os gregos atribuíam aos poetas, estes que podem fazer existir no mundo algo que não havia antes de sua intervenção. Em cada dissertação, em cada tese e em cada artigo, o grupo dá a ver algo do mundo que habitamos junto com as crianças e, ao fazê-lo, algo novo passa a existir nele: algo que não tínhamos percebido ou não tínhamos pensado antes.

Assumir esse exercício exige coragem para não tomar um susto com o que Jorge Luis Borges nomeava a “desatinada variedade” do mundo. Chamava a atenção do escritor como quando uma criança entra pela primeira vez num zoológico, vê animais que nunca tinha visto: onças, cobras e, o mais estranho, girafas. Nesse terrível e monstruoso lugar, apresenta-se perante ela a surpreendente variedade do reino animal e esse espetáculo que poderia alarmá-la ou horrorizá-la, a encanta. O que acontece, dirá Borges, é que a criança é, por natureza, uma “descobridora”, e, para ela, descobrir um camelo não é mais estranho do que descobrir a água ou um espelho.

O GPICC, como as crianças, também não se horroriza com a destinada variedade do mundo. Ao longo destes vinte anos, tem acolhido os mais diversos temas (as telenovelas, o turismo, os museus, os aniversários, as rodas de samba, o funk, os desenhos das crianças, o tempo, a morte etc.). Para isso, tem criado espaços e tempos que vão ao encontro dos modos como as crianças se vinculam e se pensam a si mesmas, aos outros e ao mundo, assim como dos modos como nós as pensamos e nos vinculamos com elas.

Saiba o/a leitor/a que acaba de achar um livro povoado de textos em que a memória, a escuta, a poesia e a coragem para descobrir o mundo junto com as crianças atravessam cada capítulo.

Coordenação editorial Simone Rodrigues

Revisão Luiz Henrique Soares e Ricardo Mariella

Projeto gráfico e editoração Luiz Asts / 3k Comunicação

Capa e fotos da escultura Simone Rodrigues

Escultura em resina “Alvorecer”, de Evaldo Gil

Conselho editorial

Alessandro Bandeira Duarte (UFRRJ)

Claudia Saldanha (Paço Imperial)

Eduardo Ponte Brandão (UCAM)

Francisco Portugal (UFRJ)

Ivana Stolze Lima (Casa de Rui Barbosa)

Marcelo S. Norberto (CCE/PUC-Rio, PUCRS)

Maria Cristina Louro Berbara (UERJ)

Pedro Hussak (UFRRJ)

Roberta Barros (UCAM)

Vladimir Menezes Vieira (UFF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

P436i **Pereira**, Rita Ribes; Santos, Núbia de Oliveira; Queiroz, Caroline Trapp de (org.).

Infância, Ciência, Arte: metodologias e escritas de pesquisa / Organizadoras: Rita Ribes Pereira, Núbia de Oliveira Santos, Caroline Trapp de Queiroz; Prefácio de Lisandra Ogg Gomes e Conceição Firmina Seixas Silva. - 1. ed. - Rio de Janeiro, RJ : NAU Editora, 2025.

400 p.; fotografias.

Ebook: 7Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-8128-169-8

1. Arte. 2. Ciência. 3. Infância. 4. Metodologia. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

CDD 001.4

CDU 001.8

Todos os direitos desta edição reservados à

NAU Editora

Rua Nova Jerusalém, 320

CEP: 21042-235 - Rio de Janeiro (RJ)

www.naueditora.com.br

contato@naueditora.com.br