

REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA E REPRESENTATIVIDADE INFANTE: POSIÇÕES ÉTICO-POLÍTICAS

*CHILDHOOD REPRESENTATION AND REPRESENTATIVENESS
OF CHILDREN: ETHICAL-POLITICAL STANCES*

*LA REPRESENTACION DE LA NIÑEZ E LA REPRESENTATIVIDAD
DE LOS NIÑOS: POSICIONES ÉTICO-POLÍTICAS*

*Eduardo de Carvalho Martins **

*Cassio Vinícius Afonso Viana ***

RESUMO

Este trabalho visa a mapear, com base nas experiências do Instituto Camará Calunga de São Vicente, SP, os fundamentos e efeitos do uso de metodologias participativas com crianças e adolescentes, tendo em vista sua inserção nos dispositivos de produção e discussão no campo das políticas públicas. Para tanto, nos debruçamos sobre a presença delas em eventos destinados a debater os direitos da criança e do adolescente, como, por exemplo, acompanhar o processo de constituição de um bloco carnavalesco em defesa desses direitos. Foi possível identificar alguns fundamentos amparados na crítica das formas de representatividade política infante, muitos deles ligados às representações sobre a infância a partir de uma visão “adultocentrada”. Concluímos que as metodologias desempenharam papel relevante nas posturas ético-políticas das crianças e adolescentes, apontando para a importância da crítica em relação aos espaços simbólicos e concretos que a infância vem ocupando na vida pública em relação às formas de participação política. A alteração dos modos de interação com as crianças acabou contribuindo para os novos modos de implicação dos sujeitos infantes.

Palavras-chave: infância; direitos humanos; direitos da criança; tecnologia social.

* Professor-Pesquisador do Departamento de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Psicólogo pela Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, Santos, SP, Brasil.
email: martins21@unifesp.br

** Mestrando do Programa Interdisciplinar em Ciência da Saúde da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Campus Baixada Santista, Santos; Gestão do Instituto Camará Calunga, São Vicente, SP, Brasil.
email: cassioviana@live.com

ABSTRACT

This paper proposes a discussion, based on the experiences of the Camará Calunga Institute of São Vicente, SP, of the fundamentals and effects of participatory methodologies with children and teenagers, regarding their insertion in the production and discussion mechanisms in the field of public policies. To that end, we focus on their presence in events designed to discuss the rights of children and teenagers, such as the process of setting up a carnival ‘bloco’ in defense of these rights. It was possible to identify some fundamentals based on the criticism of the forms of childhood political representation, many of them linked to representations about childhood from an “adult-centered” viewpoint. It is concluded that participatory methodologies played a fundamental role in the ethical-political stances of children and teenagers, pointing to the importance of criticism in relation to the symbolic and actual spaces that childhood has been holding in public life in relation to the forms of political participation. Altering the modes of interaction with the children has contributed to new modes of implication of children subjects.

Keywords: childhood; human rights; children rights; social technology.

RESUMEN

Este trabajo pretende mapear, basándose en las experiencias del Instituto Camará Calunga de São Vicente, SP, los fundamentos y efectos del uso de metodologías participativas con niños y adolescentes, teniendo en vista sus inserciones en los dispositivos de producción y discusión en el campo de las políticas públicas. Para eso, acompañamos ellos en eventos destinados a debatir los derechos del niño y del adolescente, como, por ejemplo, el proceso de constitución de un ‘bloco’ de carnaval en defensa de estos derechos. Fue posible identificar algunos fundamentos amparados en la crítica de las formas de representatividad política de los niños, muchos de ellos ligados a las representaciones sobre la infancia a partir de una visión “adultocentrada”. Concluimos que las metodologías desempeñaron un papel relevante en las posturas ético-políticas de los niños y adolescentes, apuntando a la importancia de la crítica en relación a los espacios simbólicos y concretos que la niñez viene ocupando en la vida pública en relación a las formas de participación política. La alteración de los modos de interacción con los niños acabó contribuyendo a los nuevos modos de implicación de los sujetos infantiles.

Palabras clave: infancia; derechos humanos; derechos del niño; tecnología social.

Introdução

Assim, o radioso embrião da cidadania é esvaziado na sua essência, contido nas originalidades que traz ao mundo. Seus direitos jazem nos cemitérios de letras mortas. Não é sujeito, é objeto. Seu potencial é sepultado com textos que declaram seus direitos (...). (Campos Jr., 2012, p. 18)

Ao nos debruçamos sobre a produção de análises acerca dos lugares – materiais, culturais, políticos – destinados e ocupados pela infância, falamos das infâncias quase exclusivamente a partir da diversidade de vozes adultas. Ainda que nos esforcemos em falar algo “para” as crianças, estamos explícita ou sub-repticiamente tratando de falar “sobre” as crianças. Na ínfima minoria dos casos falamos “junto com” as crianças e, quando assim o fazemos, costumamos reiterar uma estrutura relacional vertical, ocasião para que diferenças se traduzam em assimetrias das relações de poder. Nesse processo de indução de uma afonia infantojuvenil, quase nunca paramos de falar, teorizar e analisar, e raramente nos abrimos a uma escuta atenta que permita às crianças exercitar algum discurso sobre si mesmas. Amparadas numa representatividade bem-intencionada, nossas falas são justificadas com base na proteção da infância, destinadas a resguardá-la de sua imaturidade afetiva e insuficiência cognitiva. Desse modo, nós, adultos, produzimos uma miríade de psicologias, pedagogias e políticas, nos apropriando historicamente da voz e das pautas das crianças no que diz respeito ao gerenciamento integral de seus corpos, territórios existenciais, desejos, leituras de mundo e projetos de vida. Em tal tarefa, desenvolvemos dispositivos de produção de saberes – e exercício de poderes – que produzem efeitos sobre a chamada invenção da infância:

Mais do que qualquer outro grupo social, nas ciências sociais e humanas, as crianças foram constituídas como simples objeto de conhecimento, coisificadas no esforço de objetivação com que o positivismo se propõe estabelecer a relação de conhecimento (...). (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, p. 50)

Para Philippe Ariès (1981), a invenção da infância, tal como entendida na atualidade, é propiciada por uma série de fatores históricos, culturais e econômicos, responsáveis pela construção social de certa compreensão hegemônica. Essa ideia é tida como um fenômeno histórico recente, atravessado por constantes mudanças.

O autor questiona as concepções universalizantes e naturalizantes baseadas em leituras excludentes sobre outras infâncias, dado que visam a versar sobre uma suposta ontologia ou “essência” infante, de cunho transcendental, condição e finalidade última de toda vivência infantil. As percepções sobre a infância, portanto, embora se constituam como construções sociais, apresentam diferentes significados conforme seus diferentes destinatários, sendo passíveis de apreensões críticas.

Arroyo e Silva (2012), por sua vez, enfatizam que nem toda infância foi reconhecida nessa história. Assim, é necessário identificar também os múltiplos processos históricos para que a condição de sujeitos das crianças não seja negada em função de supostas autorresponsabilizações de seus atos, famílias ou origens. Os autores questionam se as pesquisas e teorias têm sido capazes de reconhecer as histórias de precarização envolvendo infâncias específicas, e se elas têm propiciado o devido espaço para o direito das crianças se reconhecerem positivamente. Esse exercício crítico, por sua vez, precisa ser investido daquilo que os autores denominam de positividade ética acumulada, apontando para “outra ética e outra epistemologia, outros estudos e outra história da infância” (Arroyo & Silva, 2012, p. 54).

Essa tarefa se torna relevante por possibilitar que o questionamento e compreensão das distintas concepções de infância em sucessivos momentos históricos possam contribuir para se pensar o contemporâneo e as emergências de novos olhares, permitindo a desnaturalização de saberes e práticas, bem como o olhar atento sobre discursos consolidados. Tal cuidado teórico-metodológico visa a contribuir para que o processo de construção social da infância instigue a conhecer apuradamente a realidade social, de forma que as ações também adquiram um sentido de produção de novas realidades e não de meras reproduções instrumentalizadas de saberes e técnicas. Tais saberes podem conduzir ao que Boaventura Santos (2000, p. 17) denomina hipercientificação da emancipação, descrito como o predomínio danoso de certo tipo de conhecimento (científico-instrumental) sobre outros (éticos, estéticos, comunitários, políticos). Essa preocupação é endossada por uma tradição que critica as interpretações – adultas – sobre a infância, usualmente tomadas como isentas, neutras e científicas.

Outros autores também defendem posturas ativas contra práticas de desumanização amparadas por uma razão excessivamente instrumental. Ao constituir um campo discursivo hiperespecializado e instaurar monoculturas das práticas e do saber, a infância passou a ser cada vez submetida ao domínio exclusivo de saberes autorizados:

As tarefas de traduzir e de interpretar o que é interesse da criança e do jovem, o que deve mudar em suas vidas, e o que deve ser aí pre-

servado, são, nas sociedades ocidentais modernas, desempenhadas pelos que se qualificam como mais experientes, ou como “profissionais” que detêm o saber autorizado. (Castro, 2008, p. 3)

Os dispositivos de saber e poder que incidem sobre a criança, por meio de um apriorismo que contribuiu para condicioná-la em uma infância cristalizada, faz com que não consigamos separar mais o sujeito infante de uma visão prevalente da infância. Essa concepção se fortalece nas normatizações jurídicas, disciplinares, pedagógicas, entre outras: “há uma infância que modela a criança. Quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pregressa e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância” (Abramowicz & Rodrigues, 2014, 465).

Na contramão dessa vertente, Freire (1996) aponta para a autonomia do ser dos educandos – infantes ou não – indicando, sobretudo, uma vocação ontológica para o “Ser Mais” de todo sujeito. A “inconclusão” do humano, longe de representar uma falha em sua ação no mundo, demonstra uma resistência ativa em relação às posturas preconcebidas, fatalistas e deterministas. O fatalismo, este sim, convidaria o sujeito a uma posição de imobilidade, negação do ser como presença no mundo, antagônico à proposta ética freiriana: “seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença” (Freire, 1996, p. 11).

No campo dos dispositivos jurídicos, o Brasil torna-se signatário da Convenção dos Direitos da Criança em 1990, promulgando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a partir de uma participação intensa de meninos(as) em situação de rua, em articulação com educadores sociais e a sociedade civil. O ECA tem sido um marco na conquista de direitos, ainda que muitas dessas garantias estejam apenas nas letras e na produção acadêmica *sobre* a infância e adolescência, sendo muito pouco produzido *com* elas e na afetação diária de suas realidades. Entretanto, é a partir da defesa desses marcos legais que certa concepção ético-política do que é ser criança e/ou adolescente começa a alterar paradigmas históricos como, por exemplo, o reconhecimento das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos.

Os questionamentos de Castro (2008) são bem-vindos quando nos convidam a pensar que a garantia dos direitos das crianças e adolescentes precisa pôr em questão de onde vem e para onde nos conduz essa concepção de criança. E podemos ainda, seguindo as contribuições de Gondar (2004) e Rosa (2013, p. 30), atentar para a dimensão clínica desse questionamento, uma vez que “política e sociedade são termos que relançam e explicitam a articulação da constituição

subjetiva com o desejo, o gozo e a dimensão dos laços sociais como laços discursivos”. Assim, poderíamos enfatizar a questão: estariam as concepções de criança e infância se efetivando em dispositivos que contribuem para que as crianças e adolescentes se tornem cada vez mais sujeitos de suas próprias histórias? Esta não é uma pergunta qualquer. Por um lado, a garantia dos direitos, tal como formulada, coloca em pauta a questão de saber a quem se destinam tais arcabouços jurídicos, apontando para a necessidade de se aprofundar a discussão sobre quem são esses sujeitos. Por outro lado, a fim de não perder a perspectiva instituinte que um processo de reconhecimento de direitos assume em uma sociedade em constante transformação, é importante reconhecer que esses mesmos direitos foram elaborados a partir de traduções e representatividades específicas, histórica e culturalmente localizadas:

Não é porque outorgamos direitos às crianças e jovens que podemos assumir uma boa consciência em relação a eles. Pelo contrário: são direitos delegados por outros, voz e expressão do outro, estratégia necessária por um momento, mas que demanda que se a ultrapasse para que cada um possa se assumir como falante. (Castro, 2008, p. 15)

Sem a intenção de nos aprofundarmos nesses documentos, é importante apontar as dificuldades que ainda permanecem e perpetuam posições ético-políticas pautadas em um “adultocentrismo” que compreende as crianças como sujeitos despolitizados e socialmente imaturos. O art. 12 da Convenção dos Direitos da Criança, por exemplo, garante:

Os Estados Partes assegurarão à criança *que estiver capacitada a formular seus próprios juízos* o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se em consideração essas opiniões, *em função da idade e da maturidade da criança*. (Brasil, 1990, p. 143, grifo nosso)

No que diz respeito à participação política, a criança ainda continua a ser vista a partir de inúmeros condicionantes, ressalvas e classificações morais (imaturidade), numa racionalidade restritiva, ensejando questões que mereceriam aprofundamentos: quais são os critérios e atores que determinam a capacidade da criança em formular seus próprios juízos e participar das decisões relativas à vida social? Estariam elas representadas enquanto sujeitos de direitos e de fala em

relação à preponderância dos discursos produzidos por adultos habilitados por disciplinas e especialismos de toda ordem? A partir de quais concepções são determinadas as faixas etárias consideradas racionais ou maduras o suficiente para a expressão de opiniões e leituras de suas condições de vida e de suas permissões de influir sobre as dinâmicas de atuação em seus territórios e domínios existenciais? Como são levadas em consideração suas opiniões em relação às metodologias dos sistemas de ensino-aprendizagem, regimes de produção de lazer ou demais participações nos sistemas decisórios relacionados à gestão da vida cotidiana?

Considerando tais preocupações, Arroyo (2012) ressalta a importância de escutarmos essas infâncias e suas estratégias de aprendizagem desenvolvidas a despeito das pedagogias tradicionais, que em muitos casos funcionam como anti-pedagogias, ou como pedagogias do silenciamento – das falas, corpos e formas de expressão. Essa proposição pode ser também denominada de “pedagogia da escuta, porque respeita mais, prescreve menos e propicia que o encontro se dê” (Abramowicz, Levcovitz & Rodrigues, 2009, p. 182). Para tanto, é preciso cultivar uma mirada não apenas técnica e cognitiva, mas também afetiva e de escuta, direcionada às histórias de enfrentamento das crianças, que podem servir como ponto de partida para a consolidação de pedagogias da resistência e da libertação em relação às condições de estigmatização e segregação.

Apesar de notarmos um movimento associado à infância e adolescência que parece caminhar para o desenvolvimento de espaços dialógicos na produção da infância, podemos considerá-lo ainda embrionário, pois tem sido capturado por lógicas adultocêntricas e pelo argumento de autoridade pautado em uma espécie de fixação das representações adultas. Mesmo o bem-intencionado uso das “metodologias participativas” ainda costuma se pautar no predomínio ou exclusividade do lugar de fala adulto. Desse modo, não é raro que adultos se encontrem desconfortáveis diante da proposta de produzir algum tipo de material a partir de uma escuta genuína das crianças, entendidas como produtoras de falas sobre si mesmas e sobre seus desejos. Constituir processos dialógicos com as crianças faz com que os adultos tenham que se deparar com lógicas – de tempo, de afeto, relacionais – distintas, e com linguagens inéditas que exigem disposição e abertura. Essas disponibilidades no contato com a criança podem demandar processos de reconfiguração das subjetividades que, no entanto, estão usualmente pautadas pela lógica laboral acelerada e padronizada, pela centralidade das interações verbais e pela apropriação cognitiva de um conjunto de certezas pouco passíveis de revisão – o que poderíamos generalizar como características frequentes exigidas do adulto ocidental contemporâneo. De acordo com Viana, Imbrizi e Jurdi:

(...) é fazer um movimento que contrarie a lógica operante da valorização da fala racional, construída de forma lógica e de maneira facilmente compreensível, e se proponha, assim, a outras formas de se relacionar e ouvir as crianças. Ouvi-las por meios em que sejam permitidas fantasias, imaginação e criativas formas de olhar para si e para o mundo (...). (Viana, Imbrizi & Jurdi, 2017, p. 2)

Nesse sentido, é frequente observarmos que nos eventos ou processos formativos destinados às crianças e adolescentes – no campo dos movimentos sociais e nas deliberações institucionais, conselhos e convenções – as metodologias criadas para o diálogo com as crianças sobre suas leituras e opiniões políticas continuam sendo as chamadas “metodologias lúdicas”. Elas, aparentemente, visam a garantir voz e vez às crianças, procurando reconhecer as diferentes linguagens que as faixas etárias possuem para poder incorporá-las aos processos decisórios. No entanto, é possível afirmar que essas técnicas têm sido insuficientes para garantir a efetividade de suas intenções, dado que muitas continuam a cumprir uma função de distorção, desqualificação ou minimização do papel e das falas das crianças, chegando até um completo silenciamento.

Como exemplo dessa contradição metodológica, observamos adultos frequentemente desenvolvendo processos deliberativos apartados das crianças. Tal constatação é evidenciada na própria constituição dos espaços deliberativos, que pouco “misturam” crianças com adultos. Os ambientes destinados às crianças para reflexão sobre suas condições se tornam espaços voltados apenas à recreação, às brincadeiras ou à produção de cartazes e desenhos. Na prática, essa metodologia de produção documental, baseada em estratégias motivacionais de circulação da palavra dos sujeitos infantes, engendra processos de desqualificação enunciativa e política: acaba funcionando como o “lúdico” que tampona, que cala.

Os documentos provenientes dessas propostas, quando lidos ou vistos, costumam ser encarados como instrumentos de contemplação – “bonitinhos”, “fofos” –, isto é, como registros irrelevantes para compor o conjunto dos registros legais. A metodologia “lúdica”, portanto, se torna ou manipulada ou meramente decorativa, num exercício de pseudoparticipação infante, conforme aponta Hart (1992). Estabelece-se, portanto, um regime seletivo de (des)autorização discursiva que oblitera os sujeitos de seus lugares de fala antes mesmo que seus enunciados possam ser proferidos. Nesse caso, não se trata de uma questão de pertinência lógica ou de validade enunciativa, mas da construção de profecias autorrealizadas (Merton & Merton, 1968, p. 477) de desqualificação simbólica e, por conseguinte, política.

Se os adolescentes têm conseguido escapar com algum êxito dessas lógicas da desautorização discursiva, em função de sua maior adaptação às propostas dialógicas tradicionais, as crianças ainda continuam sendo geograficamente apartadas de modo sistemático e “bem intencionado”, sendo direcionadas para espaços “próprios”, com “pretextos lúdicos” que, ao fim das contas, produz o efeito de exclusão em relação às deliberações centrais. Desse modo, elas são sistematicamente “educadas” a ocupar uma posição de alienação em relação às discussões ético-políticas, ficando relegadas ao isolamento e/ou silenciamento. Tais estratégias se pautam em concepções arraigadas que derivam, segundo Abramowicz e Rodrigues, de uma colonização das representações acerca da infância:

A insuficiência, a negatividade e a corrupção da criança fundam, na pedagogia tradicional, o direito do adulto à intervenção. A criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo. (Abramowicz & Rodrigues, 2014, p. 463)

Associada à noção da infância entendida como negatividade e “assombrada pela ideia do déficit” (Kastrup, 2000, p. 373), as posições dos adultos se devem também à insuficiência de práticas dialógicas efetivas no plano social, que culmina na dificuldade ou incapacidade de entrar em contato efetivo com as produções das crianças, de ler seus textos, de conversar com elas em outras lógicas, linguagens e temporalidades, sendo “predominante uma orientação epistemológica que se relaciona com as crianças como se elas fossem desprovidas de capacidade de reflexão da ação” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, p. 51).

Assim, é possível identificar que esses pressupostos sobre a infância permanecem arraigados mesmo nas iniciativas tidas como inovadoras e politicamente comprometidas. É preciso reconhecer que a noção de representatividade política é contraditória e perigosa, dado que abre espaço para o exercício de formas de sujeição, servidão e concentração de poder:

Como representantes, nunca saberemos, de forma inequívoca, se a linguagem que emprestamos às crianças e jovens que representamos, organiza de forma adequada seus interesses. Não somos crianças, e nem somos jovens; no máximo forjamos uma identificação, quase impossível, com o que imaginamos que possam ser seus anseios e interesses. (Castro, 2008, p. 4)

A lógica da representatividade, e, com ela, os equívocos que acompanham as traduções dessas linguagens, enviesadas por concepções sobre a infância a partir da falta, nos conduz a um cenário em que é possível dizer que o campo da infância ainda continua imerso num plano de grande invisibilidade política. As crianças, por não terem a expressão política socialmente valorizada, com lugares instituídos e com poder de proposição nos mais variados espaços institucionais, mais uma vez são representadas por outrem, tomando-lhes de “empréstimo” suas visões e seus modos de expressão.

É importante ressaltar que não se trata de anular as conquistas dos marcos legais, por mais que tenham sido erigidos sem a participação efetiva dos sujeitos a quem são destinados. Nossa abordagem segue outro enfoque, que é a investigação sobre a produção de metodologias efetivamente participativas e que, portanto, considerem a infância em sua positividade ético-política. Trata-se de questionar a própria etimologia da palavra infância – do latim *infantia*, sem fala – em direção ao entendimento da criança como copartícipe ativo do processo de construção da(s) infância(s), menos atravessada(s) pelas representatividades e representações adultas e mais afeitas às suas variadas formas de expressão. Trata-se, portanto, de uma investigação-convite, que visa a incitar ao deslocamento, ao desassossego, aos novos agenciamentos das relações que os adultos e as crianças estabelecem com as infâncias, e que não podemos prever com exatidão, constituindo, portanto, uma investigação fundamentalmente ética. Os movimentos insurgentes terão de ser feitos também por elas, ressignificando as relações de criança-infância e de criança-adulto. Nesse sentido, Ceccim e Palombini, ao tratar das positivities associadas ao exercício da infância, afirmam que “o universo é para ser experimentado e vivido. Crescer não é em uma direção e sentido; é invenção de direções e sentidos. Desenvolver-se não é amadurecer e ficar adulto; é detectar potências de vida e dar-lhes existência.” (Ceccim & Palombini, 2009, p. 308).

Manifestações lúdico-políticas: a experiência do Bloco carnavalesco EURECA (Eu reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente)

Quando indagamos sobre a utilização das “metodologias lúdicas”, não houve qualquer intenção de desqualificar a ludicidade, entendida como dispositivo relevante – até necessário – para a produção de efeitos participativos no processo de construção da infância pelas crianças. No entanto, é importante apontar que o uso dessas metodologias não pode ser visto como condição suficiente que

garantirá automaticamente a efetivação da representatividade infante. Afinal, devemos reconhecer que a compreensão do “lúdico” e da “ludicidade” pode ser pouco aprofundada e, portanto, ter pouca apropriação. Assim, uma banalização desses conceitos pode fazer com que sejam usados de forma simplista.

Com o intuito de não encerrar nem concluir essa discussão, mas investigar o potencial de tal aposta ética de trabalho, procuramos mapear um conjunto de práticas realizadas por um coletivo de crianças, adolescentes e educadores no tratamento de questões envolvendo o campo das políticas públicas voltadas à defesa dos direitos da criança e do adolescente. As práticas se pautaram na utilização de metodologias participativas, sem deixar de lado a dimensão lúdica daquilo que é concebido e produzido pelas próprias crianças e adolescentes. Procuramos mapear o potencial político do brincar e do sujeito brincante, bem como a importância dessa dimensão enquanto linguagem válida e produção crítica, sem desqualificá-la e sem aderir a um suposto argumento de autoridade adultocentrado.

As experiências serviram para mapear uma possível dimensão positiva do argumento crítico anteriormente desenvolvido. O trabalho não se limitou ao apontamento dos problemas presentes nas práticas hegemônicas, mas, sobretudo, procurou identificar caminhos de superação existentes que poderiam ser explorados e aprofundados. Assim, os relatos se tornam relevantes na contribuição ao campo de desenvolvimento de tecnologias sociais; eles permitem investigar práticas que visam a contribuir para que sujeitos, silenciados por dispositivos de concentração de poder e saber, possam encontrar meios de produção de visibilidade social e de valorização de seus lugares de fala. Assim, tais experiências constituem importantes etapas do desafio da produção de saberes que contribuam para o avanço na formulação e execução de políticas públicas a partir das ações realizadas *pelos e com* as crianças e adolescentes, e não mais apenas *sobre* elas ou *para* elas.

1 — O Bloco carnavalesco EURECA

O Instituto Camará Calunga, localizado na cidade de São Vicente, SP, é proponente, há mais de treze anos, de um bloco de carnaval que sai às ruas – assim como blocos e escolas de samba em todo o Brasil – pautando o Estatuto da Criança e do Adolescente, com diferentes enfoques a cada ano. O bloco carnavalesco EURECA (Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente) se constituiu como movimento artístico-político de reconhecimento, promoção e luta pelos direitos de crianças e adolescentes, e é atualmente considerado como a

maior atividade de mobilização permanente pelos direitos da criança e do adolescente no Brasil (Viana & Franca, 2017, p. 783).

No estado de São Paulo, movimentos e instituições do campo da infância e da adolescência se articulam em rede para a produção deste bloco em diferentes cidades e regiões. Por exemplo, o bloco sai às ruas há 25 anos na cidade de São Bernardo do Campo, a primeira proponente-sede da experiência, através do Projeto Meninos e Meninas de Rua.

O bloco tem como princípio ético e como metodologia principal o protagonismo das crianças e adolescentes em todas as etapas de concepção e execução, incluindo: a escolha temática de cada ano, com encontros visando debater os assuntos pertinentes; a produção do logotipo, que articula com o mote central e com o samba-enredo; a escrita do samba-enredo, com os posteriores processos de gravação e divulgação da trilha sonora utilizada nos desfiles; a composição harmônica e sustentação da bateria; a produção das coreografias, alegorias e confecção de instrumentos; e a concepção, preparação e realização dos eventos de formação em um calendário anual:

No coletivo, o movimento não é só de outra linguagem, mas lugar de subjetivação, onde o corpo é instrumento de pôr em cena suas vibrações. Interferências estas que são políticas. A Bateria vai se fazendo movimento social. O povo ensaia outra melodia pra cidade, e são os meninos e meninas que fazem essa música. (Viana & Franca, 2017, p. 783)

Todo o processo de produção dos desfiles acontece numa perspectiva de trabalho em rede, com tema único para as cidades proponentes, definido em rodas de conversas e assembleias de crianças, adolescentes e adultos, que, conjuntamente, decidem de forma horizontal sobre o tópico mais relevante na luta pela garantia de direitos. Aos educadores cabe a tarefa de mediação das propostas dos protagonistas, as crianças e adolescentes.

O bloco se baseia na concepção e prática de deslocar e/ou ressignificar o que usualmente se propõe como manifestação política, bem como na ideia de representatividade de atores nos espaços públicos, que podem ser pensados como incipientes ágoras onde o exercício da cidadania se realiza. As formas conhecidas de organização de movimentos sociais são problematizadas na prática, e os padrões tradicionais e vinculações partidárias passam a dar lugar à valorização da ludicidade, entendida enquanto resistência e linguagem que pode se articular com objetivos políticos concretos. O bloco favorece relações de aproximação e

convida a participação dos demais cidadãos, ao mesmo tempo em que consegue dar ampla visibilidade às pautas referentes às violações de direitos vivenciadas por crianças e jovens em seus territórios.

Em relação ao seu funcionamento, podemos dizer que nos espaços institucionais nos quais as crianças ainda não têm voz garantida, a representatividade adulta procura fazer valer as garantias burocráticas e de segurança, visando a execução institucionalizada dos desfiles. Em São Vicente coube aos adultos, com apoio do Instituto Camará Calunga e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), encampar a luta para instituir como lei municipal a garantia do direito do bloco desfilar, promulgada na Lei Municipal nº 3.329, de 18/05/2015.

A bateria do bloco, encarregada da condução do desfile, é composta unicamente por crianças e adolescentes, de 6 a 17 anos, que compõem também um grupo percussivo denominado Afro-Calunga, com atividades formativas e culturais durante todo o ano. Esse dispositivo visa a reconhecer o direito de todo cidadão de participar ativamente na transformação do espaço físico, cultural e político da cidade, tomando-a como instrumento de transformação subjetiva. Castro (2001, p. 174) corrobora esta prática ao dizer que a ocupação da cidade pelas crianças as coloca frente às pluralidades e às desigualdades da sociedade contemporânea, espaços em que elas próprias vivenciam, conhecem, interpretam e sobre o qual têm algo a dizer. A autora também comenta que:

Temos visto, então, crianças e jovens com experiências culturais distintas que operam política e socialmente, ao analisarem e produzirem ferramentas simbólicas de entendimento das grandes mazelas da convivência brasileira, que são as desigualdades sociais (...) quando se está nas ruas pode ser o início de uma cultura política para crianças e jovens, ao colocá-los frente aos diversos e desiguais modos de existência numa mesma cidade. (Castro, 2002, p. 56)

O direito à cidade seria, também, um direito de mudar a nós mesmos pela interferência ativa no espaço urbano, conforme aponta o geógrafo David Harvey (2012). Um dos aspectos da luta por essa outra infância pode ser efetivado por meio da ocupação da cidade pelas crianças (Aitken, 2014), criando outros espaços-tempos e nos convidando a conviver neles e com eles. Tais apostas indicam a possibilidade de constituição de outras ordens da *polis* e, vinculadas a elas, outras formas de se exercer a política.

A visibilidade que as crianças e adolescentes conquistaram por meio dessa metodologia contrasta com a concepção de representatividade adulta anteriormente descrita. Ao investir na capacidade desses atores sociais, assumindo um papel político atuante perante a cidade, foram incorporadas pautas que lhes dizem respeito durante o carnaval e ao longo do ano como, por exemplo, as comemorações referentes ao dia 18 de maio (Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes) e ao dia 13 de julho (aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente).

2 — *Um desdobramento-analisador ético-político*

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? (...) Quem, mais do que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca. (Freire, 1987, p. 31)

Ao aceitarmos o convite, proposto pelas crianças, de serem reconhecidas enquanto sujeitos capazes de compreender politicamente a vida social – em linguagens pouco exploradas pelos adultos –, abrimos possibilidades de ocupação da vida pública por elas em seus territórios: sejam geográficos ou de existência. Estamos chamando tais aberturas de *desdobramentos ético-políticos*.

Na prática, coletivamente, o Instituto Camará Calunga construiu com as crianças encontros e formações para fortalecer e sustentar posturas ativas. Para tanto, as metodologias se voltaram ao convite para que os adultos e as instituições possam ouvi-las e consigam construir comunicações horizontalizadas. Suas interferências se dão em ato, e não se pautam pela perspectiva de adaptação, tampouco de invasão não dialética dos espaços “de adultos”. Para evidenciar essa metodologia, bem como os efeitos da proposta ética, trouxemos um episódio tido como *analisador* das experiências e intenções ético-políticas aqui apresentadas, entendendo o conceito de analisador, de acordo com Passos e Barros (2000), como acontecimento que assinala as múltiplas relações que ocorrem no plano da experiência da pesquisa, de modo a se considerar a intervenção e como ela se constitui. Esse desdobramento-analisador também traz um importante questionamento: quem participa efetivamente das discussões acerca das infâncias nos espaços a elas destinados?

O Camará é convidado com frequência a participar de eventos relacionados às políticas públicas no campo da infância e juventude. Os convites aceitos têm a precondição da participação das crianças e adolescentes. Com essa metodologia, já podemos identificar uma provocação-sugestão aos eventos e seus organizadores, que se relaciona com a concepção teórica e ética sobre a participação infante no campo sociopolítico.

A incitação à presença infantojuvenil nos eventos costuma deixar transparecer algum tipo de inaptidão por parte dos organizadores, revelando a dificuldade de reconhecer que elas podem e devem ter o direito de acompanhar as discussões. O embaraço é evidenciado pelo grau de “rearranjo” que a presença desses sujeitos gera nos eventos em que o Instituto participa. É comum observar os organizadores improvisando espaços “apropriados”, numa tentativa de estabelecer uma programação adaptada, ou então impedindo a participação das crianças e adolescentes, alegando desautorização por parte dos “responsáveis”.

Por compreender que congressos, seminários ou reuniões políticas também são espaços das crianças e para as crianças, o Camará adota como uma das estratégias de formação a participação de crianças em eventos de temáticas gerais – acompanhadas por educadores, para as devidas mediações, se necessárias. Atentas às agendas, as crianças participam da escolha dos eventos, seja em universidades ou reuniões políticas (direitos da criança e do adolescente, assistência social). Há, portanto, um posicionamento ético-político de construir interferências em ato na produção do conhecimento da infância, sobre a infância, *com* as crianças.

Nosso desdobramento-analisador ocorreu num seminário regional que visava a discorrer sobre infâncias. O Camará se inscreveu para participar durante dois dias. O grupo de crianças passou por um processo de formação prévia, em que estudou e debateu as temáticas em questão, de acordo com as preferências das crianças, construindo coletivamente combinados visando a uma participação proveitosa na programação. É de comum acordo os participantes se comprometerem ao repasse e diálogo com todos os que não participam das atividades, por meio das assembleias comunitárias, que funcionam como dispositivos de encontros semanais das crianças, adolescentes e familiares, realizando o planejamento, análise e organização dos grupos, numa gestão participativa.

O incômodo no evento foi provocado quando o grupo de quinze crianças adentrou no local (com público majoritário de educadores), despertando curiosidades e estranhamentos. Pode-se perceber que a ocupação desse espaço pelos corpos das crianças já gerou nítido desconforto. As crianças, apropriadas de suas intenções de participação, se dirigem às cabines de credenciamento. No entanto, pouco acostumada a esse tipo de participação, a atendente se recusa a credenciar

a primeira criança, requisitando a presença de seu responsável. A criança, por sua vez, sustenta o direito de inscrição, apresentando o documento e se referenciando ao coletivo que veio participar do evento. Nenhum acordo foi obtido nesta primeira tentativa. A criança então solicita auxílio do educador e ainda assim a atendente se recusa a liberar a credencial, alegando que o evento não seria apropriado para as crianças. As crianças e o educador questionam o fato de não ter nenhuma classificação indicativa para a palestra, que tinha como temática o “brincar no contexto escolar”. A atendente alega que o evento é destinado aos educadores e não tem formato “apropriado” às crianças. Para ela, a restrição estaria implícita no formato da palestra.

Enquanto a cena se desenrola, a fila aumenta. Alguns adultos se solidarizam e tentam mediar o conflito, defendendo a liberação das credenciais, enquanto outros alegam que as crianças não vão se interessar pela palestra. Esse desacordo, por si, já evidencia uma desautorização daquilo que as crianças estão dizendo com suas falas e corpos: elas afirmam conhecer a programação e querem participar do evento, mas o embate demonstra como são anuladas como sujeitos de desejos e de direitos e, em última instância, de fala.

Diante do impasse, o episódio se desdobra e o supervisor é chamado. O cenário é composto de uma roda de crianças, ante uma fila de adultos, que dialoga com dois educadores. Algumas crianças já se encontram desmotivadas e envergonhadas, desejando se retirar dali. Há uma evidente violência simbólica, uma expulsão velada das crianças que, ironicamente, constituem um dos focos do evento. O supervisor adentra a cena, dirigindo-se ao educador. Ele alega que o coletivo deve ter se enganado sobre a natureza do evento e sugere que as crianças participem apenas das oficinas, que terão “uma dinâmica mais lúdica e informal”. As crianças, ainda assim, não desistem de participar da conversa, que passa a ser protagonizada pelos adultos: “a gente sabe, mas a gente também quer ver a palestra”. O supervisor, dirigindo-se ao educador, sugere que as crianças fiquem no playground: “como educador, não creio que uma palestra de duas horas, em um anfiteatro escuro, seja o espaço ideal para uma criança”; “o espaço lúdico seria a melhor estratégia”; “depois veremos juntos uma adaptação para as crianças participarem das oficinas”. A resistência à presença das crianças é insistente e “justificada”, fazendo uso de uma autorização discursiva delegada ao adulto e à hierarquia completamente verticalizada entre educador e educando.

Diante deste cenário, desgastados e frustrados – a essa altura a palestra já havia começado –, os educadores do Instituto pedem que o supervisor se dirija às crianças com suas propostas e argumentos. Caso elas concordassem – devolvendo

às crianças seu espaço de participação – o coletivo participaria apenas de parte do evento.

Dirigindo-se às crianças, o supervisor repete os argumentos, ao que uma criança questiona: “se eu aguento ficar todo dia sentada quatro horas na escola ouvindo a professora falar coisa que eu nem quero saber, por que eu não vou aguentar ouvir duas horas uma coisa que eu quero ouvir, que eu vim aqui pra isso?”. Diante desse argumento, a resposta mais coerente foi no sentido da liberação das crianças para a participação no evento.

Essa vivência serve como analisadora de muitas outras recorrentes no cotidiano participativo do Camará. Ela é paradigmática no sentido de contribuir para que os envolvidos – inclusive nós, leitores deste artigo – reconheçam os distintos graus de inabilidade arraigados no pensamento aqui denominado de adultocêntrico. A cena é educativa para todos: crianças e adultos, que são convidados a reconhecer seus posicionamentos teóricos e ético-políticos para ampliar as possibilidades de participação e escuta das crianças na sociedade, sem ratificar lugares que se naturalizam e se universalizam: nesse caso, aos adultos caberiam apenas as discussões sobre as crianças; às crianças caberia apenas o parquinho para brincar.

A partir das falas das crianças e da sensibilidade produzida nos adultos é que foi possível exercitar uma mistura das vozes em direção à construção de novas concepções e posicionamentos dos lugares das crianças e das formas eticamente responsáveis de representatividade delas. Nas formações coletivas elas ganham sustentação e trazem convites de mudança de lógica, apresentando resistências ao adultocentrismo cristalizado, mesmo quando se apresenta bem-intencionado. Em nosso evento analisador, é provável que tanto a atendente quanto o supervisor pensassem apenas no bem-estar das crianças. No entanto, não reconheceram suas falas como válidas. Desse modo, a despeito de uma intenção protetora, acabaram por fortalecer o *status quo* da invisibilidade da voz da criança nos espaços que dizem respeito, prioritariamente, a elas.

Desenlaces/Conclusões

Se a infância não deve ser considerada como espécie natural, categoria universal e atemporalmente estabelecida, mas entendida a partir de uma genealogia que se relaciona com suas condições de possibilidade socio-históricas, é possível afirmar que suas condições de desenvolvimento e seus lugares de fala também não se encontram naturalmente dados, cabendo aos atores e saberes que compõem a sociedade o exercício crítico em torno dessas condições. Uma

provável tensão que se estabelece na compreensão da criança como sujeito em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, como sujeito de direitos, pode e deve ser explorada com mais profundidade em trabalhos posteriores. Apenas nos limitamos a esboçar que muitas das concepções que subsidiam essa tensão partem de alguns dos pressupostos aqui levantados, a saber, da representação sobre a infância entendida como déficit, ou da “criação de uma ontologia” que resulta na defesa da sua desqualificação política.

A infância, permeada por dispositivos de construção social, e as crianças, entendidas enquanto sujeitos de direitos e idiosincrasias, merecem a devida atenção dos profissionais envolvidos com a promoção de suas condições de saúde, educação e cidadania, mas, sobretudo, merecem ser valorizadas como sujeitos que podem participar das construções de práticas emancipatórias presentes no conjunto da sociedade.

O contato com o infante pode se transformar, portanto, não apenas em repetição de vivências do adulto, transmissão verticalizada de experiências ou repetição simbólica de categorias em torno da infância, mas em oportunidades de cocriações de sentidos que emergem de travessias compartilhadas. A infância emerge, portanto, muito mais como um campo de produção do que meramente um exercício de reprodução social. É possível identificá-la como oportunidade de despossessão identitária que não implique algum tipo de desamparo traduzido em demandas de saberes instituídos e apaziguadores. Podemos pensar na infância como propiciadora de verdadeiros encontros, caracterizados como territórios de exercício de aprendizagens inventivas, ou seja, em oportunidades de travessias e viagens outras, tal como nos provoca Kastrup:

A viagem surge como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas. (...) É que aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos. (Kastrup, 2001, p. 17)

A partir das investigações aqui feitas, identificamos que a abertura para a escuta das crianças não se constitui num processo de recepção passiva de uma suposta alteridade infante, mas como um dispositivo com capacidade de produção de encontros propiciadores de verdadeiras experiências; ou seja, um campo empático de conexão intersubjetiva, um exercício de troca em que as diferenças não emergem como sinal de ameaça ou desvalor, engendrando reações defensivas, mas como oportunidades de cocriação e produção de vitalidades na relação com

o mundo, tanto o infantil quanto o adulto. A oportunidade de encontro com essas diferenças no outro permite também o acolhimento das nossas próprias “diferenças” potenciais, possibilitando a emergência de verdadeiras experiências, entendidas em um dos sentidos esboçados por Bondía (2002, p. 26): “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Apontamos, portanto, para pensamentos de autores como Walter Benjamin (1994), que reconhece a infância como potencial produtora de experiências genuínas e que, assim, tem também relevância estratégica no campo biopolítico:

É através de sua corporeidade que Thiago mobiliza e reinventa seu lugar no mundo. Na batida do surdo, desenha para si um novo corpo. Vai nascendo, ao passo que vai se estruturando e começando seus ensaios a Bateria Calunga, o jovem artista. (Viana & Franca, 2017, p. 783)

Ademais, as experiências que emergem nas práticas coletivas e democráticas do Instituto Camará permitem revelar processos de cocriação que se aproximam muito das propostas de Paulo Freire, sendo preciso “se identificar com a criança sem perder sua individualidade. (...) Isto pressupõe a democratização do poder, ou seja, ceder a participação nas decisões de todas as situações de processo educativo” (Freire, 1989, p. 13).

Tendo em vista essa experimentação, podemos indicar a importância de superar a falsa identidade entre a alegada vulnerabilidade maturacional da criança e a exclusão simbólica de sua compreensão como sujeito político. Essas cristalizações de significações baseadas na negatividade do infante podem reforçar constructos de silenciamento político e/ou subjetivo, retirando o papel de sujeito das crianças e adolescentes por parte dos dispositivos de exercício e transmissão de poder.

As experiências envolvendo metodologias participativas, ao contrário, têm demonstrado efeitos subjetivos ao considerar as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e de fala, produzindo experiências de reconhecimento que caminham na direção da superação de uma invisibilidade seletiva. Trata-se de reconhecer, como faz Foucault (1969/2003), as histórias silenciadas pelo poder e permitir-lhes que, por meio de suas próprias produções, lhes sejam garantidas existências e notoriedades outras. Nesse sentido, as perspectivas metodológica, clínica e política convergem com uma base fundamentalmente ética, contribuindo para o fortalecimento dos laços sociais.

Conforme apontado por Soares, Sarmiento e Tomás (2005), as metodologias participativas valorizam a voz e a ação das crianças, o consentimento informado das práticas realizadas com elas e a pluralidade de práticas e estratégias criativas de participação. Esses recursos se dão por meio da mobilização das crianças e adolescentes, do estabelecimento de parcerias com eles e da promoção do protagonismo das ações desses sujeitos. As metodologias participativas apresentam, além do cuidado metodológico, um profundo rigor ético, amparado em críticas em relação às epistemologias e metodologias hegemônicas. São também pautadas por proposições inovadoras no sentido da construção de práticas inclusivas e de escutas qualificadas que amplifiquem o sentido democrático e político dos diferentes sujeitos inseridos no campo social.

A postura ética e as metodologias que visam a dar visibilidade àqueles que têm sido desautorizados no campo político podem incitar e fortalecer ainda diversas outras reflexões no campo social em torno da criança e do adolescente, para que passem cada vez mais a serem reconhecidos enquanto sujeitos de enunciação acerca de seus próprios direitos. A escuta de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social também tem por desdobramento o potencial rompimento de cadeias de silenciamento que revelam estruturas sociais sistematicamente presentes de supressão de direitos, sobretudo nas periferias das grandes cidades.

Referências

- Abramowicz, A.; Levcovitz, D.; Rodrigues, T. C. (2009). Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, 20(3), 179-197.
- Abramowicz, A.; Rodrigues, T. C. (2014). Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação & Sociedade*, 35(127), 461-474.
- Aitken, S. (2014). Do apagamento à revolução: O direito da criança à cidadania / direito à cidade. *Educ. Soc.*, Campinas, 35(128), 675-698.
- Ariès, P. (1981). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Arroyo, M. G. (2012). *Outro Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- Arroyo, M. G.; Silva, M. R. D. (2012). Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *Corpo-Infância: Exercícios tensos de ser criança*, p. 23-54.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, 19, 20-28.

- Brasil (1990). *Lei nº 8.069*, de 13/07/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.
- Campos Jr., D. (2012). *Crianças do mundo inteiro: Uni-vos!* Brasília: Universidade de Brasília.
- Castro, L. R. (2001). *Subjetividade e cidadania: Um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: 7Letras / Faperj.
- Castro, L. R. (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, 8 (11), 47-58.
- Castro, L. R. (2008). A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. *Revista Psicologia Política*, 7(14). <http://www.fafich.ufmg.br/psicopol/seer/ojs/printarticle.php?id=32&layout=html> (acessado em 30/04/2018).
- Ceccim, R. B.; Palombini, A. D. L. (2009). Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 301-312.
- Foucault, M. (1969/2003). A vida dos homens infames. *O que é um autor*, 3, p. 97-128.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Educadores de rua: Uma abordagem crítica: Alternativas de atendimento aos meninos de rua*. Bogotá: UNICEF.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gondar, J. (2004). A clínica como prática política. *Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia*, 19, 125-134.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Harvey, D. (2012). O direito à cidade. *Lutas Sociais*, 29, 73-89.
- Kastrup, V. (2000). O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicologia: reflexão e crítica*, 13(3), 373-382.
- Kastrup, V. (2001). Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em estudo*, 6(1), 17-27.
- Merton, R. K.; Merton, R. C. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Simon and Schuster.
- Passos, E.; Barros, R. B. D. (2000). A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 71-79.
- Rosa, M. D. (2013). Psicanálise implicada: Vicissitudes das práticas clinicopolíticas. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 41, 29-40.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Soares, N. F.; Sarmiento, M. J.; Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 49-64.
- Viana, C. V. A.; Franca, J. C. G. (2017). Bloco Carnavalesco EURECA (Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente). *Anais do Simpósio Internacional sobre a Juventude*

Brasileira: JUBRA, p. 783. Fortaleza: Expressão Gráfica. <https://drive.google.com/file/d/1boIY3D3R-so0pU7exbdIATwYP82XNGVX/view>

Viana, C. V. A.; Imbrizi, J. M.; Jurdi, A. P. S. (2017). Narrativas sobre o brincar: Aproximação da experiência infantil. *Psicologia & Sociedade*, 29, 1-12.

Recebido em 28 de novembro de 2018

Aceito para publicação em 12 de março de 2019