



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Mendonça, Karla J. R. de; Pires, Flávia Ferreira
“A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”: crianças e direitos de participação¹
Educação e Pesquisa, vol. 46, 2020
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1678-4634202046237794

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29863344078>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABEM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

“A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”: crianças e direitos de participação¹

Karla J. R. de Mendonça²
ORCID: 0000-0002-5875-8813
Flávia Ferreira Pires²
ORCID: 0000-0003-0572-3542

Resumo

Este trabalho versa acerca das percepções das crianças em relação à participação, enquanto direito de se envolver e transformar o contexto socioeducacional, de acordo com seus desejos, intenções e produções. Depois de situar a discussão sobre a participação enquanto direito garantido pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* e pela *Lei da Primeira Infância*, apresentamos como esse processo investigativo emergiu na Escola Viva Olho do Tempo, periferia da cidade de João Pessoa – Paraíba. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa etnográfica, a partir da observação participante emergida com as crianças enquanto co-pesquisadoras, possibilitando o reconhecimento de seus movimentos emancipatórios ao buscarem garantir e reivindicar o direito à participação, ou não, naquele contexto. Objetivamos refletir a respeito de como as crianças (re)conhecem e tecem suas participações ocupando/participando nos cantos na escola, entre os acordos e conflitos, em suas relações intra e intergeracionais. Ao considerar seus tempos-espacos de afetos e aprendizagens, revelamos como os direitos das crianças são experienciados, entendidos e (re)inventados por elas. Concluimos que é no sentir de suas práticas e experiências, entre as forças e poderes que circundam suas relações, que as crianças aprendem os sentidos de como podem reivindicar, conquistar e (re)criar, em suas alteridades, o direito de participar ou não das práticas no contexto educacional.

Palavras-chave

Direitos – Crianças – Participação – Etnografia – Estatuto da Criança e do Adolescente.

1- Enquanto a primeira autora realizou o trabalho de campo, este artigo foi concebido, elaborado e escrito por ambas as autoras. Desse modo, os relatos e discussões oriundos do diário de campo, possivelmente, apareçam em primeira pessoa. Agradecemos especialmente às crianças e adultos da Escola Viva Olho do Tempo (EVOT) por nos permitirem compartilhar do seu lugar no mundo, assim como aos amigos do Grupo de Pesquisa Criança, Sociedade e Cultura (CRIAS) pela parceria acadêmica e afetiva. Por fim, agradecemos às editoras do dossiê pela oportunidade de contribuir com este artigo.

2- Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB. Brasil. Contatos: karla-pessoa@hotmail.com; ffp23279@gmail.com.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237794>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

“We came because we wanted to and not because we were pressured”: children and their rights to participation

Abstract

This article focuses on children's perceptions of participation, as their right to get involved and transform the socio-educational context, according to their wishes, intentions and productions. Having placed the discussion on children's participation as a right guaranteed by the Statute of Children and Adolescents (Estatuto da Criança e do Adolescente) and the Law of Early Childhood, we present how this investigative process emerged at Escola Viva Olho do Tempo, in the outskirts of the city of João Pessoa, state of Paraíba. From a methodological point of view, this is an ethnographic research, based on the participant's observation that emerged with the children as co-researchers, enabling the recognition of their emancipatory movements when seeking to guarantee and claim the right to participate, or not, in that context. We aim to reflect on how children learn about, recognize and build their participation by occupying /participating in the corners of the school, among agreements and conflicts, in their intra and intergenerational relationships. When considering their time-spaces of affection and learning, we reveal how children's rights are experienced, understood and (re) invented by them. We conclude that by feeling their practices and experiences, among forces and powers that surround their relationships, children learn how they can claim, conquer and (re)create, in their alterities, the right to participate or not in the practices in the educational context.

Keywords

Children's rights – Children's participation – Ethnography – School – Statute of Children and adolescents.

Introdução

Este artigo é um dos resultados da dissertação de mestrado em sociologia (MENDONÇA, 2018) a respeito de como as crianças aprendiam e experienciavam a prática de tocar instrumentos de percussão no grupo Tambores do Tempo, na Escola Viva Olho do Tempo (EVOT³), bairro de Gramame, região periférica de João Pessoa-PB. Propomos um diálogo entre os estudos sociológicos e antropológicos das infâncias/crianças com os dados empíricos emergidos com as crianças na instituição.

3 - Os nomes próprios são todos verdadeiros. Essa escolha vai ao encontro do desejo dos próprios interlocutores e do nosso entendimento de que eticamente essa era a melhor opção.

Neste trabalho, propomos apresentar como as crianças, no contexto educacional da EVOT, faziam-se presentes enquanto agentes sociais de direitos e como nele aprendiam a participar, analisando seus processos em (re)criar o cotidiano de modo mais democrático na alteridade de seus tempos vividos e espaços ocupados. Assim, na imersão de suas relações intra e intergeracionais, entre as trocas, contratos e conflitos, foi possível reconhecer um movimento de ações emancipatórias por parte das crianças ao buscarem garantir e reivindicar o direito à participação e o direito à não participação das atividades na instituição. A pesquisa de campo caminhou através da observação participante, no engajamento da pesquisadora nas/com as experiências e práticas das crianças, em um empreendimento etnográfico envolvido de modo imaginativo e reflexivo no que pôde ser engajado e sentido no campo.

Pensar a participação das crianças de modo potencial torna-se complexo, já que, no Brasil, a participação das crianças acaba tornando-se um direito coadjuvante diante da responsabilidade primordial em, ao menos, garantir condições primeiras de existência, em relação aos cuidados com a alimentação, saúde e moradia, por exemplo. Dada a valorização da concorrência na produção mercadológica, a perda de direitos trabalhistas e a consequente elevação das desigualdades sociais com os cortes em investimentos nas políticas públicas sociais, o neoliberalismo orquestra na sociedade ao longo das últimas décadas mudanças intensas na privatização do cuidado e como se entende a infância (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014).

Nesse processo é que o cotidiano das crianças se mostra empobrecido não apenas economicamente, mas pela vulnerabilidade e violência com que convivem em seus bairros o que as limita em suas participações, como no bairro de Gramame onde afirmam “não ter nada” para as crianças (MENDONÇA; PIRES, 2018). As famílias, a partir das (re) configurações e instabilidades de seus trabalhos, necessitam se apoiar em instituições que contribuam com o cuidado e a educação de seus filhos, como a EVOT, e assim é que esses espaços se tornam o “remédio para todos os males de nossa desigualdade” (SOUZA, 2009, p. 17).

De acordo com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), o direito à participação das crianças, enquanto “pessoas em desenvolvimento”, deve acontecer em diferentes esferas públicas, inclusive na ausência dos pais. A lei 13.257, intitulada a *Lei da Primeira infância*, que altera a Lei 8.069 do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, vincula no artigo 4 (incisos de I a IX) os sentidos de liberdade, de respeito e de dignidade, de modo que as políticas se preocupem em “atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã” (BRASIL, 2016, art.4), reconhecendo suas especificidades de acordo com suas faixas etárias e etapas de desenvolvimento.

Porém, na prática, a criança acaba sendo entendida como carente, incapaz de pensar, agir e decidir sobre o seu contexto social, já que as necessidades na infância são pensadas dentro de uma mobilização coletiva em que o seu reconhecimento parte da produção simbólica estruturada e legitimada pela geração adulta, especialista em conhecimentos científicos e morais influenciados pelo capital econômico (BOURDIEU, 1983). É como Castro (2013) considera:

A criança pobre brasileira permaneceu e, ainda permanece, o sujeito mais destituído, mais governado e, sobretudo, mais “descartável”, em que pese todo o avanço da “era dos direitos” e sua expansão no Brasil. Ainda que a lei – no caso, o ECA – tenha visado reassegurar os direitos das crianças pobres, marginalizadas e abandonadas, revertendo a “doutrina da situação irregular” em favor da “doutrina da proteção integral”, a sujeição histórica dessas crianças ao abandono, ao descaso e à indiferença das gerações mais velhas não foi, de fato, revertida. [...] Na verdade, muito já poderia ter sido feito por essas crianças no marco legal das garantias básicas, no que tange à educação, saúde e dignidade, sem que se precisasse haver o recurso das garantias específicas. (CASTRO, 2013, p. 184-185).

Assim, o próprio documento que deveria garantir o poder de participação das crianças, considerando “[...] as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais” (BRASIL, 2016, art. 4), coloca em risco suas ações enquanto agentes sociais no coletivo, pois colabora com a subordinação na/da infância ao desconsiderar as diferentes realidades sociais e as fronteiras, de modo relacional, entre a economia e a cultura.

Abordamos neste texto, à luz do ECA e da Lei da Primeira Infância, como as crianças entendem e vivenciam os direitos de “organização e participação” (BRASIL, 1990, art. 53, §IV) nas atividades educacionais da Escola Viva Olho do Tempo e fazem (re)nascer oportunidades de politicamente aprender, dialogar, intervir e transformar as relações de acordo com suas intenções e produções. Entendemos que esses espaços-tempos são dinâmicos e que, apesar da estrutura adultocêntrica, as crianças procuram resistir e reinventar seus lugares no cotidiano em experiências que revelam a alteridade de seus movimentos, aprendizagens e emoções que (se) transformam o/no tecido social, renovando-o no diálogo entre o passado e o presente.

Este artigo está dividido em duas partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, o contexto institucional por meio de um passeio com as crianças em suas ocupações/participações pelos cantos na instituição, além de analisar suas ações de participação enquanto direito aprendido, (re)conquistado, imposto e negado nas relações intra e intergeracionais. Na segunda parte, apresentamos e refletimos o entendimento das crianças a respeito do direito à participação, como percebem, gerenciam e (re)produzem, bem como o reinventam. Concluimos sugerindo que o modo de se viver os direitos na infância pelas crianças remete aos modos de se fazerem presentes com tudo e todos, em um processo imaginativo e sensível aprendido no tecer de suas relações. Suas histórias florescem no jogo de se fazerem presentes, em um movimento intencional, multissensorial e prático no mundo.

Participando pelos cantos

Os cantos frequentados pelas crianças guardam paralelo com as beiradas descritas por Silva (2013), como metáfora e contexto real de participação das crianças na política local e nos jogos de futebol. Para ele, as crianças ocupavam de forma criativa os espaços que eram deixados de lado pelos adultos, recriando espaços abandonados em um claro agenciamento das suas reais possibilidades de atuação. É ocupando espaços, beiradas e

cantinhos que a atuação das crianças se mostra clara e potente. Nesse tópico, exploraremos os cantos da EVOT andando ao lado das crianças.

Compreender as crianças, em suas especificidades, enquanto participantes de direitos e coparticipantes desse processo de pesquisa mostrou-se um esforço em privilegiar o movimento das crianças por entre os cantos da instituição durante os cinco meses de observação participante. A trajetória metodológica, acrescentamos, nasceu de um envolvimento aprendido com elas, educativo nesse sentido. Procuramos assegurar uma pesquisa apoiada em uma relação de respeito mútuo, de descentralização do poder, atenta ao direito da criança em participar ou não das atividades propostas. Reconhecemos, desse modo, que à medida que a pesquisadora participava do mundo delas caminhava levada por suas mãos e interesses, permitindo que fossem acompanhadas, em suas experiências, e quando também participavam das propostas da pesquisadora, elas coproduziam dados que foram fundamentais para a construção teórica. O que Alderson (2005) enfatiza é apenas parte do resultado, mas deixa de lado outros ganhos epistemológicos que, no nosso caso, não foram poucos:

[...] envolver todas as crianças mais diretamente na investigação pode, deste modo, salvá-las do silêncio e da exclusão e de serem representadas erradamente, como objetos passivos, enquanto que o respeito pelo seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de investigações camufladas, invasivas, exploradoras ou abusivas. (ALDERSON, 2005, p. 263).

As próprias crianças, enquanto notáveis examinadoras da presença da pesquisadora no contexto, questionaram a sua participação indagando: "o que você vai fazer com a gente?", deixando claro, desse modo, que uma passividade naquele contexto dificilmente seria possível. Assim, a pesquisadora foi gradativamente convidada às suas rodas de conversa, festejos e práticas, o que colaborou com o crescimento recíproco de confiança e empatia para estar e participar de suas brincadeiras, diálogos informais e curiosidades no vai e vem por entre as plantas, corredores e salas da EVOT.

Pensamos que foi relevante sentir e se mostrar afetiva e afetadamente (FAVRET-SAADA, [1990] 2005) envolvida no/pelo contexto. Tal processo teve o intento de assegurar uma "ética de investigar o tempo e o espaço considerados pelas crianças como os delas e fora da autoridade imediata dos adultos" (MAYALL, 2005, p. 138), além de incluir, como diz a Lei nº 13.257 (BRASIL, 2016, art. 4, § II), "a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito [...]". Mesmo em uma instituição educacional isso foi possível, já que na escola as crianças se espalham e se juntam dinamicamente com certa liberdade, em uma autonomia regulada ou, posso dizer, acompanhada pelos cuidados e regras compartilhadas no contexto.

As crianças em Gramame caminham entre o urbano e o rural. É saindo de suas ruas, algumas pavimentadas e outras de terra, que as crianças encontram as ruas esburacadas que as levam à EVOT. Entre os sítios e granjas, muros compridos, mercadinhos e casas, essas ruas são recriadas por elas, entre suas risadas, gritos, brincadeiras e conflitos. Pode-se observar tudo isso acompanhando-as nesses caminhos e ouvindo suas histórias. É pela manhã, bem cedinho e após o almoço que a rua de terra, empoeirada e cheia de buracos,

cria vida com as corridas e as brincadeiras nas andanças das crianças (MENDONÇA; PIRES, 2018).

O bairro do Gramame está localizado no Vale do Gramame, o qual tem uma extensa área territorial com cerca de 14 km² e conta com uma população estimada em 24.378 pessoas, segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Seu território estende-se entre as comunidades do Gramame, Engenho Velho e Ponta de Gramame no município de João Pessoa-PB. Tem ainda uma comunidade quilombola e indígena conhecida como Mituaçu, pertencente já ao município vizinho Conde.

Trata-se de uma região de periferia com recente crescimento imobiliário de casas populares, moldada pela construção de empreendimentos da iniciativa privada e pelo desenvolvimento das políticas habitacionais financiadas pelo poder público na relocação de comunidades de invasão e de áreas de risco.

Entre o imprevisível, as crianças em Gramame contam caminhar, correr e pedalar de casa para duas instituições de segunda a sexta: a escola regular e a EVOT. A instituição atende uma média de 120 crianças a partir de 6 anos, na qual se encontram frequentando efetivamente jovens de até 18 anos no momento desta pesquisa. A participação é voluntária e livre, não tem contratos financeiros com as famílias e as crianças frequentam de acordo com os seus interesses e, evidentemente, dos seus responsáveis, estabelecendo assim os laços com a instituição.

Revelam essas idas e vindas sozinhas e, dentro de uma liberdade possível, dizem optar por frequentar a EVOT por vontade própria, apontando certo desinteresse de suas famílias por suas práticas cotidianas na instituição. As crianças fazem-se presentes efetivamente mesmo em dias de chuva, especialmente quando sabem que haverá apresentação do grupo Tambores do Tempo. Mesmo com a possibilidade de ficarem ociosos, de correr ou brincar na rua e até ficar em casa com seus jogos eletrônicos de celular e de computador, o que poderia parecer mais convidativo para essa faixa etária, se empenham nessa trajetória diariamente. No entendimento das crianças ao afirmarem frequentar a escola “porque queriam”, também argumentam que poderiam resistir ou desistir de comparecer ao espaço. Salientamos, portanto, que a EVOT é uma boa opção para as famílias dividirem os cuidados das crianças, devido seus ritmos de trabalho, mas não a única opção.

Em linhas gerais, a proposta pedagógica da EVOT está pautada na pedagogia griô⁴, nas relações da educação popular e holística (TEMPO, 2017). Desde 2004, a instituição oferece às crianças oficinas como dança, teatro, música/percussão, literatura, prática de saberes tradicionais, formação de leitores, patrimônio/memória (museu comunitário), educação ambiental, esporte, formação permanente, eventos culturais e práticas continuadas de contação de histórias junto aos mestres e mestras griôs.

A escola tem certificação como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) e está credenciada nos Conselhos Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e

4- Os conceitos da pedagogia Griô investem em discursos e práticas ambientais, educacionais e sociopolíticas em torno dos ensinamentos da “[...] pedagogia da tradição oral representativa dos valores culturais locais [...]” (SOUZA, 2014, p. 101) e do “ritual de vínculo e aprendizagem” (PACHECO, 2015, p. 24). Desse modo, percebem-se ações enredadas pelos ensinamentos intergeracionais, em especial dos mestres e mestras griôs da região, e pelo vínculo na imersão de sentidos como: “rodas de conversa”, “brincadeiras”, “vivências”, “sonhos”, “caminhos” e “empoderamento” (MENDONÇA, 2018; SOUZA, 2014).

do Adolescente. Há alguns anos fazia parte do programa PETI (Programa de erradicação do trabalho infantil) e em 2011 a instituição foi eleita como suplente representante do seguimento da Criança e do Adolescente (TEMPO, 2017). Dentro disso, também desenvolve ações preocupadas com o bem-estar das crianças e suas famílias, colaborando com a alimentação e encaminhamentos para tratamentos de saúde, tendo parceria com as USF (Unidades de Saúde da Família), com o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) no bairro e universidades. É comum, ainda, realizar eventos artísticos e campanhas para angariar fundos e arrecadar de alimentos.

Há um movimento das crianças reconhecido por esse território, que (re)aparece de acordo com as possibilidades florescidas cotidianamente, principalmente quando os cuidados vigilantes dos educadores não são possíveis. No misto das relações intra e intergeracionais e com as *coisas* (INGOLD, 2012) no ambiente, as crianças, ao se sentirem pertencentes ao contexto, enquanto participantes transformadoras, exercem o direito de se mostrarem donas do local. A cena abaixo descrita aconteceu na secretaria da escola:

"Eu sou a dona daqui! O que desejam?" disse Paola a mim e às outras meninas. Eu respondi: "Oi, você trabalha aqui? O que você faz aqui?"; ela disse: "Eu trabalho, ué, com esses papéis, fico no computador, sai papel da máquina". Nesse momento, Ana Parla intervém dizendo: "Imprime na impressora, há! Eu também trabalho", mudando sua voz e gestos para mostrar que ali trabalhava seriamente. Em seguida, perguntou: "O que desejam?" e a ela também perguntei o que fazia. Ela disse: "A gente trabalha, faz ficha". As meninas começam a pegar os papéis da mesa e abrem as gavetas, pegam lápis e caneta, giram para lá e para cá na cadeira [...]. (Diário de campo, março de 2017).

De acordo com o discurso e prática dos educadores com as crianças, a participação e tomadas de decisões de modo horizontal pelos frequentadores da EVOT são baseadas em ensinamentos freirianos e griôs. Essa é uma construção fundamental, segundo Mestra Doci, cofundadora da instituição, que chegou à João Pessoa de sua terra natal, Salvador – BA, em busca de realizar seus sonhos de infância. Aos 13 anos, ainda em Salvador, escreveu seus planos futuros em uma carta, após ouvir de sua mãe que "pobre não sonha". Sua preocupação, na concretização do seu sonho por meio da construção e do movimento educacional em uma instituição, desenvolve-se na garantia de relações intergeracionais focadas nas crianças para que elas sejam "pessoas boas para elas mesmas". Entende que nesse processo, entre o hoje e o amanhã, a escola estaria colaborando com as aprendizagens no diálogo com os outros contextos que as crianças vivenciam, enfatizando que: "Aqui todo mundo é chefe, tem um monte de chefinhos".

Nesse movimento, os múltiplos cantos da escola foram apresentados pela pequenina e atenciosa Parla (7 anos), explicando por onde/como caminham as crianças pelos cantos da EVOT:

Parla mostrou a sala multimídia que "serve para ver filmes e é onde Jânia fica com os 'grandes'" (as crianças maiores). Mostrou a sala de computador que dá para "jogar joguinho" e me levou para ver as salas de Mestra Doci, das tias (dos educadores) e a parte administrativa da escola. Explicou que Mestra Doci mora na escola "lá em cima" (apontando para o primeiro andar da casa do lado

esquerdo). Do lado direito, na outra casa, mostrou onde faz o lanche (a cozinha), e subindo as escadas apresentou “onde grava as músicas” (o estúdio e o ambiente em que são trabalhados os vídeos e fotos por Thiago Nozi). Passamos para a biblioteca, que para ela “tem muito livro, a gente deita assim (se deitando no tapete) para ler. Tia Penhinha também conta histórias para gente”. Em seguida iniciou a apresentação do Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo, com a explicação sobre a canoa e os utensílios de pesca do museu [...]. Ela se volta a mim e diz: “vamos, está faltando um lugar”. Então desce correndo a escada, encontra duas formigas grandes de madeira, e conta “tem um monte dessa ali”. Corre em direção às plantas da horta, desce as escadas e ao chegar à ponta diz: “ali é a mata, tem o olho [d’água] lá”. Pergunto se as crianças entram nela e ela responde que “sempre a gente vai, mas não pode ir sozinho, tem cobra, mas aqui é a rampa radical, a gente desce aqui toda vez, e sobe também”. (Diário de campo, março de 2017).

Assim como Parla guiou a pesquisadora pelos ambientes na EVOT, as crianças demonstravam circular com certa autonomia pelo espaço dentre as experiências que conduziam. A participação autônoma acompanhada e inventivada, enquanto direito concedido e conquistado pelas crianças, era evidenciada nas ocasiões em que procuravam se auto-organizar para aprender ou até mesmo para cantarem e tocarem livremente suas músicas e desenvolverem jogos divertidos, inclusive na ausência dos educadores.

É comum a correria em volta de um dos prédios da EVOT a partir de um vasto repertório de jogos de pega-pega com variados enredos. Porém, um deles chamou a atenção, pois as crianças juntaram galhos fazendo deles *arminhas* para brincar de polícia e ladrão. A gritaria envolvendo os sons que imitavam tiros tomou conta do lugar. Logo escutamos a Mestra Doci de sua janela avisar: “vamos brincar de outra coisa, né? Polícia e ladrão aqui não! Os dois matam. Vocês podem inventar outra coisa!”. As crianças largaram as *arminhas* e se sentaram desconcertados.

Assim, a autonomia em participar (re)floresce na experimentação, no presente e entre os acordos. Ela não acontece sozinha, mas no empreendimento, no acompanhamento e no entendimento de forças e poderes que os participantes do contexto, humanos ou não, exercem sobre cada um. Autonomia aqui é tratada como:

[...] o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem [...] uma pessoa é capaz de ser autônoma quando ela tem consciência dessa realidade. Certamente, ser capaz não quer dizer poder. (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 108).

Participar, como ação fundamental que se aprende como/na prática, é se fazer pertencer àquele contexto de modo que se tenha a possibilidade de transformação, de si e do coletivo, em relações concomitantemente e interativamente diversas e discordantes (LAVE, 2015). Desse modo, é no acompanhamento dos adultos nas oficinas e nas rodas de conversa, como prática pedagógica na instituição, que as crianças aprendiam a se aventurar de modo aceitável pelos adultos e, mais ainda, a readaptar o momento de acordo com suas intenções e desejos nos ritmos específicos de suas aprendizagens. Portanto, entender as crianças como participantes ativas é perceber que de alguma forma elas se fazem presentes, “[...] sobretudo, reivindicando direitos de acesso aos bens de sua sociedade em suas práticas sociais cotidianas”. (SILVA, 2013, p. 101).

A Mata Atlântica no terreno da EVOT parece ser a principal fonte de descobertas e aventuras. A instituição foi construída com a preocupação da preservação dos olhos d'água, distribuídos em uma quantidade de oito nascentes ao longo do seu terreno, trabalhando, ainda, no reflorestamento da mata Atlântica em sua extensão. Tem uma forte proposta relacionada à sustentabilidade com campanhas para a preservação e salvamento do Rio Gramame, o qual atravessa, alimenta e é sustento na região.

Para aquelas que já estão na escola há bastante tempo, a mata se torna o quintal de casa. Ao descerem, já começam a olhar para cima, procurando as frutas da época, atentas a qualquer bicho que pudesse surpreendê-las. No entanto, para as crianças que chegam se trata de um mistério, suscita o medo de entrarem em contato com o desconhecido, um canto perigoso em função das cobras e dos tejus que sabem ser os moradores dali. As primeiras experiências para algumas crianças na trilha acabam se tornando um desafio, como no primeiro dia de Nyanne (6 anos) que, ao chegar, ávida de aventura, perguntou na ponta da escadaria ao lado da horta: "É mata é, tia? Quando vamos lá?". Porém, para outras crianças pode ser uma vivência negada, como uma garotinha que reclamou à educadora Penhinha: "Tia, eu detesto a natureza, eu não gosto da natureza". Penhinha contou que procurou conversar com ela argumentando que a natureza era a sua amiga e amiga de todos, fazendo um convite às crianças: "Então, vamos à natureza?". As que já estão habituadas vibraram com o convite, mas a menina recusava-se.

De acordo com Penhinha, a criança foi mesmo reclamando, sendo incentivada por ela e por outras colegas da mesma idade e, ao chegarem lá embaixo, como de costume, iniciaram a subida pela rampa radical. Assim que a menina criou coragem, subiu correndo, mas levou um escorregão e ficou ainda muito mais sensível. Acerca do ocorrido, Penhinha relatou que "[...] todo mundo começou a conversar, todo mundo deu força, e ela conseguiu vencer o desafio" (entrevista, 04/08/2017).

A negação da criança em participar, do que para muitas é o momento mais esperado, reforça o quanto em um ambiente educacional as crianças são consideradas como aprendizes a serem conquistados. Na intenção de ensinar, mesmo que através da experimentação, os adultos procuram encorajar a partir do exemplo que aquela vivência pode ser aprendida e vivida, como um contrato geracional. No entanto, viver o novo nem sempre é aceitável pelas crianças e assim demonstram que a negação da participação também pode ser uma ação a ser considerada pelo contexto.

Por vezes, o direito a não participar ou a adaptar a sua participação às práticas, de acordo com as crianças, se faz necessário. A diversidade de vivências que é oferecida às crianças se apresenta diferenciada do cotidiano geralmente confinado e rígido das escolas regulares, fator que proporciona muita curiosidade e motivação para caminharem até a EVOT diariamente. Em relação a essa questão, Karol (13 anos) e Denis (18 anos) explicam que "Na EVOT é diferente porque somos certos sendo errados às vezes, [...] aqui você pode ser do seu jeito, do jeito que quiser, a gente é aceito, errado e certo" (Diário de campo, março de 2017).

No entanto, a participação enquanto direito das crianças no contexto só é possível a partir de uma teia das relações emergidas entre as crianças, adultos e as coisas. Na EVOT, se compartilha a noção de que as ações precisam ser baseadas na responsabilidade e no comprometimento, não só diante das produções e envolvimento nas práticas, mas também

relacionado ao cuidado, ao respeito e à manutenção de tudo e todos no ambiente. Vários foram os momentos em que foram presenciadas ações semelhantes, principalmente dos mais velhos para os mais novos, como neste relato do diário de campo:

Hoje pela manhã, logo cedo, um grupo corria e brincava em meio às plantas e os arredores da casa que fica ao lado do Teatro Acácia; ao descerem para a horta resolveram pegar algo para tirar as bananas da árvore, mas uma das crianças interferiu: “Não é para pegar banana, não!” A outra criança respondeu: “A rua é tua? A bananeira é tua?” Ao ouvir a discussão que se formou, uma das educadoras se dirigiu rapidamente ao local para dispersar a confusão. Porém, ela precisou articular e argumentar com as crianças qual a motivação para agirem daquele modo, avisando que chamaria um outro educador e a Mestra Doci para apartarem a discussão e resolverem a situação. As crianças silenciaram e se distanciaram por outros locais da escola. (Diário de campo, junho de 2017).

Ficou claro que as crianças por vezes testam o que é permitido, o que é deles e o que não é, dentro da instituição. Ao observar o diálogo, o pressuposto ali ressaltado é que as ações das crianças frente às coisas que despertam o seu interesse (nesse caso, as bananas) devem estar baseadas nas regras da instituição e a partir da orientação dos mais velhos, a quem devem prestar respeito. Exige-se o acato às hierarquias, mesmo que por muitas vezes apresentadas e entendidas como flexíveis. Nisso é que os conflitos, sanções e acordos aparecem nessas relações nas quais as crianças se posicionam, revelando compreender e viver os entendimentos de troca e de reciprocidade entre elas e delas com os adultos.

Assim, aprender a participar, ajudando na manutenção do ambiente é uma proposta pedagógica da instituição para que as crianças compreendam que o espaço, sendo delas, também deve ser cuidado por elas. Porém, em suas alteridades, essa participação não é compreendida como um direito/dever por fazerem parte do todo, mas como uma ação que nem sempre lhes interessam, principalmente quando, segundo elas, não está garantida uma troca justa. É como as crianças, que estrategicamente ao se encolherem em um espaço longe dos olhares do educador responsável, disfarçando claramente que estavam realizando alguma atividade com a pesquisadora, explicaram:

Criança: O caba vem aqui pra fazer atividade, pra limpar folha, limpar o campinho, vai lá embaixo limpar os negócios tudinho e nem pode jogar bola!

Pesquisadora: Mas não foi combinado que vocês iam fazer a tarefa e depois iam jogar bola?

Criança: Então! Mas só que o caba vem aqui de manhazinha, com sono, querendo fazer as atividades boas! E o caba limpa aquilo ali tudinho!

Pesquisadora: E isso não é bom?

Criança: Não é não! É não, porque o cara tem que está assim, varrendo e pegando a vassoura jogando assim os negócios para o outro lado.

Pesquisadora: Mas então por que vocês acham que tem que fazer isso aqui?

Crianças: Não sei.

Pesquisadora: Você não sabe por que que fazem isso, já perguntou para o professor?

Criança: Já...ele disse que era para nós brincar lá, mas quando nós fomos brincar aí ele não deixou mais, então nós não vai fazer mais nada. [...].

Pesquisadora: Mas não faz parte da atividade aprender a cuidar de tudo aqui?

Criança: Há! [...] Depois nós diz lá em casa, nós chega lá e diz: olha pai, eu não tô sendo empregado dele mas não, viu! Oxente, tá trabalhando de empregado, agora é? Ai, nós não faz negócio de empregado quando o professor mandar! Mais nunca nós faz! (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2017).

Para essa criança, o trabalho com a limpeza do campinho foi relacionado ao trabalho formal, mesmo entendendo que a proposta faz parte da rotina da escola. Para aqueles que chegam ao ambiente, encontram um contrato a ser cumprido em relação à participação nas atividades de manutenção da escola, mesmo que em algumas vezes conduzidas de forma lúdica. Aquelas que se negam a participar são ainda mais observadas e suas atitudes são assuntos nas rodas de conversa, na tentativa de reflexão e possível mudança de suas ações. Na EVOT, a reciprocidade entre as gerações é uma questão extremamente valorizada e que permeia as relações. As trocas de obrigações, o dar e o receber como uma forma de prestações de contas entre as crianças e os adultos são relações características do contexto, ou seja, "há uma série de direitos e deveres de consumir e de retribuir, correspondendo a direitos e deveres de dar e de receber" (MAUSS, 2003, p. 202).

O ECA enfatiza na lei 13.257 (art. 4, inciso 2) que as políticas públicas devem "incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento" (BRASIL, 2016, n.p), porém ao pensarmos em espaços cotidianos, discordamos que as idades são classificadoras de como as crianças podem participar nas diferentes instâncias sociais. A circularidade entre os territórios, os caminhos tomados para acessá-los retomam que os modos de participação não são fixos e homogêneos, anunciam negociações e ajustes, assim como desacordos e disputas que exigirão desprendimento dos envolvidos, tanto da criança quanto do adulto.

Diante disso, podemos dizer que aprender a caminhar na infância, enquanto trajetória de vida, floresce à medida que um ambiente participativo é tecido nas relações inter e intrageracionais. Ao entenderem e efetivarem seus direitos, (des)hierarquizam, inclusive, a relação com os mais velhos ou mais experientes. O movimento realizado pelas crianças ao tecerem suas malhas sociais (INGOLD, 2012) demonstra que a cada passo aprendem e (re)constroem o sentido de participação, como também da negação, enquanto direito. Reconhecendo a complexidade desse processo criativo, sensitivo e dinâmico para a criança, como a caminhada flui, no ato presente da experiência, parece ser o que mais lhe interessa. É por esta trilha que passaremos agora.

Participação: o direito de poder fazer (estar n) o que se gosta

De acordo com as crianças, a multiplicidade de fazeres as atrai a esse cotidiano na Escola Viva Olho do Tempo. Em um diálogo entre o ensino formal e informal, as crianças entendem que se fazer presente nesse espaço movimenta e transforma a rotina em práticas que as interessam, além de possibilitar o convívio intrageracional em momentos de lazer. São direitos (educação e lazer) proporcionados e vividos pela oportunidade de estarem lá. Parla (7 anos) e Paola (8 anos) contam: "lá na escola normal não pode brincar", e

Guilherme (8 anos) ao ouvir nossa conversa colocou: “na escola tem muito texto, eu não gosto”. As crianças explicaram que:

Quando não está brincando a gente faz aula, aqui é melhor porque a gente brinca, muitas coisas. E tem esse negócio aí (atabaque) na capoeira, brinca com tia Penha de massinha. Prefiro ficar na EVOT, porque em casa não faz nada! (Parla, 7 anos; Paola, 8 anos, diário de campo, março de 2017).

Corsaro (2011) analisa essa institucionalização das atividades de lazer infantil como uma tendência recente nas sociedades ocidentais devido à preocupação dos pais em torno da segurança de seus filhos. Além disso, enfatiza que se revela como um motivo para o compartilhamento em relação aos cuidados necessários a eles, de modo que diante da mudança demográfica nas famílias – com menos irmãos e outras formas de parentesco – as crianças estão mais dependentes dos pais para acompanhá-las e cuidá-las. Citando Qvortrup (1991) e outros estudiosos, Corsaro desafia a suposição de que essas atividades podem ser consideradas voluntárias por parte das crianças, pois, segundo ele, as estruturas institucionais ao promoverem um ambiente controlador e rígido, a vontade das crianças em participar pode ser entendida como uma “espontaneidade planejada” (CORSARO, 2011, p. 50).

As crianças na EVOT relacionam as oficinas e os locais na instituição como oportunidades para vivências prazerosas de lazer e ludicidade, mesmo que, por vezes, essa não seja a intenção dos educadores. Segundo elas, os lugares que esses movimentos ocorrem são o campinho, o teatro Acácia, a sala de informática, sala multimídia, o cantinho da memória e a trilha no terreno da escola. Mesmo se tratando de uma organização institucional com atividades e vivências planejadas e organizadas de acordo com as faixas etárias, na EVOT o lazer se (re)faz de modo dinâmico em que as idades se misturam em muitos momentos, inclusive pela própria iniciativa das crianças. Um exemplo disso são as tão esperadas festas, as apresentações do grupo Tambores do Tempo e as brincadeiras no Teatro Acácia:

No teatro Acácia as crianças brincavam correndo e fazendo outras ações em pequenos grupos com idades diferentes (a única adulta que se encontrava no espaço era eu). Depois de um tempo, Penhinha (educadora) apareceu, olhou em volta e perguntou às crianças se elas queriam pular corda, o que ocasionou uma grande euforia. Enquanto um menino e uma menina (a mais nova de todos) conseguiam pular mais de 100 vezes sem parar, outras três crianças (maiores) não passavam de três pulos, o que ocasionou constrangimento e recusa em tentar pular novamente. Penhinha, tentando incentivá-los oralmente tentou mostrar como poderiam modificar o pulo para conseguirem ficar por mais tempo pulando, e os chamou para pularem juntos sem a corda, procurando demonstrar que tinha um ritmo. Após várias tentativas, esta criança pulou 30 vezes e com um sorriso me confidenciou, ao ser perguntada o que tinha mudado para que ele de repente tivesse pulado tantas vezes: “não sei o que aconteceu, minhas pernas ficaram moles”. (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2017).

O lazer vinculado à possibilidade do saber fazer parece também tornar o contexto mais atrativo, pois as crianças se sentem envolvidas e confiantes de que podem conquistar habilidades e viver novos feitos. Aprender enquanto direito de experimentar, de serem atendidas em suas expectativas e intenções de se envolverem em práticas prazerosas, mesmo que desafiadoras, promove um contexto participativo em que as crianças acreditam ser mais aceitas e respeitadas. Cohn (2005, p. 35) analisa, "a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa", afinal "as crianças têm suas particularidades na forma de conceber e experimentar o mundo: é sábio não negligenciá-las" (PIRES, 2011, p. 141).

As crianças diferenciam os modos de estarem nas instituições educacionais que frequentam, reforçando que na EVOT podem ser "alunos diferentes", porque "aprender aqui é diferente" (Everton, 9 anos). Demonstram que participar dos ambientes educacionais que, de alguma forma, as possibilite a liberdade, mesmo que orientada, transforma suas realidades. Apontam ainda que, em todos os ambientes de que participam, as relações disciplinares aparecem e que diante delas procuram resolver de formas diferenciadas, aprendendo a lidar com a situação corretiva e punitiva. Entendem que as normas e as possíveis repreensões são constantes e que dependendo do ambiente, eles tentam "se controlar" para evitá-las:

Eu faço o que eu quero mesmo, o diretor falando, "tô" nem aí! (fala sobre a escola formal). Aqui não (EVOT)... Aqui é diferente, a gente vem porque quer, já é amor, então, as coisas que não pode fazer a gente não fica bravo. (Bruno, 14 anos).

Para as crianças mais velhas, além do contexto de lazer, a função da EVOT em suas vidas parece estar mais relacionada às oportunidades para o futuro e acesso à educação. O entendimento de que "a educação é a base para mudar nosso país", como Luan (17 anos) afirma sobre a razão de frequentar o espaço, revela a ideia de que estar na EVOT é uma forma possível de encontrar oportunidades para uma vida promissora quando adultos. Outras crianças complementaram que o motivo de irem para a EVOT é "para aprender sempre mais" e "porque ali tem muita coisa". Porém, salientamos que é comum que ao chegarem ao ensino médio, a mudança de religião⁵, de bairro e por não se adaptarem ao movimento institucional as crianças geralmente parem de frequentar.

As novidades através das práticas oferecidas, entendidas como "muitas coisas", promovem uma expectativa nas crianças, as quais, algumas vezes, são frustradas pelos diálogos relacionados à responsabilidade e aos deveres, mesmo que não escolarizados, mas que exigem o seu empenho/trabalho. As rodas de conversas refletem o movimento de procurar reduzir esses desconfortos de alguns participantes, tratando o mau comportamento ou "as bagunças", associadas ao não querer melhorar. As crianças tinham a oportunidade de apresentar sua compreensão acerca dos conflitos apontados pelos educadores ou

5 - Muitas vezes associadas às religiões de matriz africana, o ensino e o entoar da música dos tambores (percussão) é um dos fatores de desistência das crianças de famílias evangélicas.

provenientes das crianças mais antigas da instituição, o que gerava grande debate com ensinamentos morais e acordos ao final.

Mesmo quando integradas aos movimentos da instituição, era perceptível a interferência das crianças no tecido social da EVOT. À medida que experimentavam maneiras de agir no meio, conforme ele correspondia às suas expectativas, também se envolviam nas trocas dos bens simbólicos e materiais. Elas posicionavam-se frente ao que foi planejado pelos educadores, procurando acrescentar ideias, para que as vivências fossem encaminhadas mais de acordo com seus interesses, provocando mudanças de estratégias por parte dos educadores.

Elas procuravam confortavelmente aproveitar a relativa liberdade que o ambiente lhes proporcionava. Percebi que uma das meninas, geralmente nas oficinas de percussão, não se envolvia no mesmo tempo que as demais crianças, mesmo com a insistência do professor. Procurava ficar sentada, pelos cantos, olhando, brincando ou lendo gibi, ou como ela mesma me disse: “Vendo” gibi, já que não sabia ler. Ela me revelou que achava muito barulhento, mas do que gostava mesmo era de dançar maracatu, cantar e que apreciava tocar agbê, porém se distanciava quando outras crianças mais velhas se aproximavam por demonstrarem mais habilidade. Ao me explicar as suas ações em relação ao batuque, concluiu que gostava mesmo era de guardar as baquetas e os tambores no final do ensaio.

Batucar, estar envolvido artisticamente com a música no coletivo, era uma experiência coletiva que trazia novos sentidos à participação das crianças entre “as muitas coisas” na EVOT. Apesar de reconhecer que na instituição a música e outras formas de artes são suportes metodológicos para os trabalhos pedagógicos com os temas relacionados ao meio ambiente e cidadania, para as crianças essa vivência se refletia como oportunidades de encontrar e de (re)florescerem histórias no coletivo, à medida que incorporavam o conhecimento na prática com os instrumentos. Encontrar-se, expor, presenciar e experimentar a novidade com o educador e com as outras crianças na prática do batuque, entoando suas vozes, ações e ritmos, eram formas comemorativas e criativas nas quais (re)nasciam sentimentos coletivos que chamavam de “energia” (MENDONÇA, 2018).

As apresentações em teatros, em eventos em outras cidades e em shows de grande visibilidade na capital eram movimentos de convivência e uma mistura de aprendizagens que proporcionavam novidades: “na visita dos cantos se descobre um lugar” (Antônio, 11 anos). Eram ocasiões, portanto, em que se vivenciava o direito de ocupar outros cantos da cidade, não frequentados comumente por crianças e famílias da periferia. Entre os sons de suas performances geravam trocas de emoções que no cotidiano das crianças talvez não fossem comuns. Era assim que viviam o direito de se envolver de modo artístico no mundo e que esse outro mundo, transformado mesmo que momentaneamente por elas, vissem-nas de modo positivo e produtivo.

Para elas, ao se misturarem com aproximadamente 80 crianças tocando harmoniosamente, podiam se entender como “empoderadas” de habilidades conquistadas de modo eficaz, poderiam se “amostrar”, isto é, se exhibir. Envolvidos assim com elementos que são transportadores de emoções, na música e na dança, promoviam uma “nova

concepção do mundo" ao mostrarem uma "maneira singular de viver o fato coletivo, de perceber o mundo e de com ele se relacionar" (PEREZ, 2014, p. 187).

Entender as crianças como participantes ativas entre o lazer, o experimentar, o conhecer e em aprender o novo é perceber que, de alguma forma, elas se fazem presentes e se posicionam sensivelmente de modo a desconstruírem a ordem de que apenas o adulto é o principal garantidor de seus direitos.

Antes de partir

A partir do ECA, podemos elucidar quais direitos perpassam a infância pensando o cotidiano na EVOT. No entanto, os abraços das crianças puderam despertar a sensibilidade em perceber como tecem as suas participações diárias, nos seus tempos e permissões, para, assim, compreender como entendem e vivenciam os direitos na infância. Antes de partirem em direção às suas casas, ao ouvirem o balançar do sininho indicando que já era hora, era comum as crianças se despedirem com abraços. As crianças demonstram relações afetivas com as pessoas na EVOT, como se relacionassem-se com os membros de suas famílias. A pesquisadora também foi acolhida nessa relação. É o que pode ser reconhecido como uma solidariedade geracional, inspirada em Castro (2013).

Em suas experiências espontâneas ou conduzidas durante as práticas no cotidiano da EVOT e no enlace do vivido para fora dela, as crianças mostraram sua "potência política" (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014) ao apresentarem como se apoderam de seus direitos de participar nas experiências de lazer, de aprender e de conviver no coletivo. Em ações, mesmo as mais tímidas, as crianças demonstram desconstruir em seus fazeres e, claro, na especificidade de seus saberes, a noção dos direitos na infância a partir dos adultos. É no/com/a partir do corpo que as crianças parecem se afetar e sentir os movimentos prazerosos da participação, aprendendo simultaneamente na prática a resistir àqueles que as descontentam, emergindo percepções e entendimentos que se emaranham e são vivenciados em suas experiências na rede de cantos que ocupam singularmente. Os direitos das crianças são (re)produzidos e efetivados por elas nas relações intra e intergeracionais de modo sensitivo e presente.

Creemos que os encontros nas caminhadas, nos diálogos em roda, contações de histórias, brincadeira de pega-pega e nas práticas com o batuque nos cantos da EVOT são exemplos de ricas experiências participativas nas quais florescem o direito de experimentarem ações que lhes despertam interesse e de compartilhar seus saberes de forma oral e performática.

Com isso, reconhecemos que as atribuições às crianças legitimadas no ECA trazem subsídios para o planejamento de políticas que avancem no combate às violências vividas na infância e contribuem com o investimento de ações pensadas para o seu bem-estar (ALANEN, 2010) social, ainda que infelizmente esses caminhos se reduzam a conceitos e apresentem pouca aplicabilidade transformadora e estrutural no nível do Estado. Todavia, o modo como a infância é reconhecida no documento e como a organização das instituições educacionais planeja e direciona o tempo-espço das/para as crianças desconsidera a diversidade dos seus modos de participação, o crescimento e o desenvolvimento para além

do biológico, subordina e trata com pouca confiabilidade os posicionamentos políticos das crianças enquanto cidadãos no presente.

O que as crianças passam a compreender como direito, (re)conhecemos com a pesquisa na EVOT, perpassa pelo movimento participativo no ambiente em que se sentem acolhidas, requer um contexto colaborativo e sensível com a criança e vice-versa. Elas crescem, se desenvolvem e se transformam não só com as ações estruturadas pelos adultos, mas no experienciar de ações emancipatórias. O poder concedido ou conquistado pelas crianças nos seus modos heterogêneos de participação compete com as concepções dominantes vigentes, (re)constrói conceitos referentes à democracia e realça o direito de viver suas infâncias com os afetos (re)nascidos em suas histórias. A compreensão da vida social acontece no vivido, de forma que podem ao mesmo tempo em que vivem o espetáculo como protagonistas, agentes de seus desejos e na (re)formulação de seus devires, (re)criam dispositivos na tentativa de se traçarem caminhos possivelmente democráticos.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014.

ALANEN, Leena. Teoria do bem-estar das crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 751-775, set./dez. 2010.

ALDERSON, Priscilla. Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. *In*: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (org.). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 261-280.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: Ortiz, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-86. (Grandes Pensadores Sociais; n. 39).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Governo Federal, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. **Lei da Primeira Infância**. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Brasília, DF: Governo Federal, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

CASTRO, Lucia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FAVRET-SAADA, Jeanne. "Ser afetado". Tradução Paula Serqueira, Revisão Tânia S. Lima. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, p. 155-161, [1990] 2005.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

LAVE, Jean. **Aprendizagem como/na prática**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 37-47, 2015.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399-422.

MAYALL, Berry. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. *In*: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (org.). **Investigações com crianças**: perspectivas e práticas. Tradução Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p.123-142.

MENDONÇA, Karla J. R. de. **No tempo dos tambores**: os saberes ritmados pela infância na Escola Viva Olho do Tempo. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MENDONÇA, Karla J. R. de; PIRES, Flávia Ferreira. Entre o rural e o urbano: os caminhos percorridos pelas crianças em um bairro periférico de João pessoa (PB). **Temáticas**, Campinas, v. 26, n. 51, p. 21-52, fev./jun. 2018.

MONTANDON, Cleópâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 105-126, abr. 2007.

PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 22-99, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/diversitas/issue/view/8582>. Acesso em: 12 nov. 2017.

PEREZ, Léa Freitas. Alguma [mínima] teoria e um pouco de his[e]stória. *In*: PEREZ, Léa Freitas; MARTINS, Marcos da Costa; GOMES, Rafael Barros (org.). **Variações sobre o reinado**: um rosário de experiências em louvor a Maria. Porto Alegre: Medianiz, 2014. p. 177-195.

PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo do mal assombro?** Religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro: E-Papers; João Pessoa: UFPB, 2011.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports. **Eurosocial Report**, Vienna, v. 36, 1991.

SILVA, Antônio Luiz da. **Pelas beiradas**: duas décadas do ECA em Catingueira - PB. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. **Na confluência da roda**: educação patrimonial, diversidade cultural e a pedagogia Griô. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional: Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é que como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TEMPO, Escola Viva Olho do Tempo. **Programa ecoeducação cultura, memória e tecnologia**. João Pessoa: [s. n.], 2017.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Espaços que suscitam sonhos**: narrativas de memórias e identidades do Museu Comunitário da Escola Viva Olho do Tempo. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

Recebido em: 08.05.20

Revisado em: 01.07.20

Aprovado em: 04.08.2020

Karla J. R. de Mendonça é doutoranda em sociologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em sociologia pela UFPB, pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e professora da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Flávia Ferreira Pires é pós-doutora pela Sheffield University e pelo Museu Nacional. Membro da Global Young Academy. Pesquisadora produtividade do CNPq 2. É professora na pós-graduação em sociologia e pós-graduação em antropologia da Universidade Federal da Paraíba.