

Transformando olhares sobre a infância: fenomenologia e arte na pesquisa com crianças

Transforming Childhood Views: Phenomenology and Art in Research with Children

Brunara Batista dos Reis & Mônica Botelho Alvim

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

O artigo tem como objetivo discutir a metodologia de pesquisa-intervenção de um projeto fundamentado interdisciplinarmente na fenomenologia, Gestalt-terapia e arte, apresentando o recorte de uma pesquisa que problematizou o adultocentrismo na compreensão da infância em favelas. Partindo dos trabalhos de Merleau-Ponty sobre infância, compreendemos a criança como ser-no-mundo, que percebe e dialoga corporalmente como outro e vivência tempo, espaço e corpo de modo singular. Nossa metodologia propôs uma ação-pesquisa voltada à experiência mesma da criança, orientada pela questão “Como é ser criança na Mangueira?”. Realizando oficinas de experimentações artísticas e brincadeiras em grupo, pudemos construir um espaço de diálogo que acolhesse a especificidade dos modos de existência infantis. Os resultados são discutidos a partir de vinhetas recortadas dos diários de campo, concluindo que o exercício lúdico motiva a participação, tornando a criança uma “pesquisadora” e permite ao pesquisador resgatar um “corpo infantil” e dialogar com a criança aberto à imaginação e ao modo peculiar de experienciar o espaço-tempo. A percepção de que o adultocentrismo se mostrava no fundo dos gestos dos pesquisadores foi um importante elemento para reafirmar a necessidade de atenção ao problema e a adequabilidade da perspectiva metodológica de valorização do corpo e da expressão não-verbal.

Palavras-chave: adultocentrismo, brincar, Merleau-Ponty, favela.

The article aims to discuss the research-intervention methodology of an interdisciplinary project based on phenomenology, gestalt therapy and art, presenting a profile of a research that problematized adult-centredness in understanding childhood in slums. Starting from Merleau-Ponty's works on childhood, we understand the child as being-in-the-world, who perceives and dialogues bodily with another and experiences time, space and body in a unique way. Our methodology proposed an intervention-research focused on the child's own experience, guided by the question “What is it like to be a child in Mangueira?”. By conducting workshops on artistic experimentation and group play, we were able to build a space for dialogue that would welcome the specificity of children's modes of existence. The results are discussed based on vignettes cut from the log diaries, concluding that the ludic exercise motivates participation, transforming the child into a “researcher” and allows the researcher to rescue a “childhood body” and dialogue with the child open to the imagination and the way peculiar to experience space-time. The perception that adult-centredness was still de basis for the researchers' gestures was an important element to reaffirm the need for attention to the problem and to reaffirm the adequacy of the methodological perspective of valuing the body and non-verbal expression.

Keywords: adultcentrism, play, Merleau-Ponty, slum.

Agradecimentos ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFRJ, à ONG Casa da Arte de Educar e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Correspondência: B. B. Reis. Rua Eugênio Flor 790 (AP633), Abranches, Curitiba/PR, Brasil. CEP 82130-290. Correio eletrônico: brunarapsico@gmail.com

Como citar: Reis, B. B. & Alvim, M. B. (2021). Transformando olhares sobre a infância: fenomenologia e arte na pesquisa com crianças. *Revista de Psicologia*, 30(1), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.64385>

Introdução

O adultocentrismo é um fenômeno complexo que está relacionado a uma visão biológica e naturalizante do desenvolvimento e a fatores econômicos e sociais que colocam o adulto no lugar de auge de um processo de desenvolvimento, no qual as crianças estão presentes como o “ainda não” e os idosos como os que “já foram”. Em nosso modo de ver, essa incompletude é condição humana que está presente em maior ou menor grau ao longo de toda a vida, em qualquer idade. Ainda prevalece hoje na sociedade e em grande parte da psicologia a noção de que crianças são seres a serem completados pela razão e conhecimento atingidos na fase adulta (Castro, 2013). Constatar como tal prática está enraizada na compreensão de infância e como a reproduzimos, nos fez refletir sobre os modos de compreender a infância, encontrando na fenomenologia de Merleau-Ponty outra perspectiva.

Ao longo da história, com o predomínio da razão, o adulto passou a se preocupar com a criança, encarada como um ser irracional, dependente e fraco e as relações com a infância seguiram uma trajetória ligada a ideais de controle. De acordo com Castro (2013), as perspectivas da psicologia do desenvolvimento, em consonância com tais ideias, conceberam representações da infância e das crianças como subordinadas ao adulto e aos processos de desenvolvimento e socialização voltados para a formação deste. A consideração de um percurso da vida como uma crescente diferenciação biopsicossocial cujo sentido era chegar à idade adulta estabeleceu, segundo a autora, a base epistemológica para as construções científicas da criança. As noções de idade e faixa etária passaram a ser princípios temporais que organizam essa diferenciação.

A primazia do pensamento adulto permeia o campo da psicologia e da educação e a sociedade como um todo é delineada pelos valores do mundo adulto. O próprio fato de falarmos, a partir do senso comum, de um mundo adulto e o mundo da criança, já parte da premissa de que há dois mundos diferentes (Couto & Borges, 2018). O adultocentrismo é um assunto atual, discutido por vários autores como em Silva (2016), Agostini e Moreira (2019), Braga, Zamboni e Rodrigues (2019), Cabral e Dias (2019). Os autores corroboram a crítica a uma hegemonia da interpretação do

mundo a partir da posição de adulto/masculino/ocidental que opera como um dispositivo de controle social que coloca o adulto no centro como um modelo a ser atingido, o que permite a ilusão de um modelo evolutivo no desenvolvimento psicológico dos indivíduos, no qual a juventude aparece como uma transição para a idade adulta, um sujeito que está sendo sem ser de modo pleno, o que só aconteceria na fase adulta. Consideramos adultos e crianças como seres no mundo que devem ser vistos como uma multiplicidade em formação, inseridos em uma rede de interdependências (Castro, 2013).

Ao longo da formação em psicologia e posteriormente a partir do trabalho com as crianças no contexto da pesquisa (Reis, 2018), chegamos a partir dessas vivências à hipótese de que a criança apresentaria dificuldades em falar sobre ela mesma e emitir um posicionamento acerca do contexto em que vive, por sua falta de autonomia e confiança em si como um ser completo. Também nos questionávamos sobre nosso papel como adultos e pesquisadores, uma vez que na lógica adultocêntrica, como afirma Silva (2016), é esperado que nós adultos entendamos bem da criança e da infância e entremos no campo de pesquisa com um olhar pré-determinado, posição que queremos contestar neste artigo.

Partimos da obra *Psicologia e pedagogia da criança*, livro que resultou dos cursos ministrados por Merleau-Ponty na Sorbonne (1949-1952) ocupando a cátedra de psicologia da criança, para fundamentar nosso ponto de vista sobre a infância. Para Merleau-Ponty (2006), a psicologia da infância deve ser enraizada em nossa capacidade adulta de observar, descrever e tentar ver pelo olhar da criança, pois, para não falsear o pensamento infantil precisamos fazer uso do método fenomenológico e colocar entre parênteses nossos conceitos de adultos e até mesmo nosso vocabulário.

Na compreensão merleau-pontyana, ao trabalharmos com a criança, em nosso papel educativo, não podemos criar pressupostos evolutivos, muito menos tarefas desenvolvimentistas com o objetivo pré-determinados, visando saltos para outra fase. “Essa compreensão prevê uma reviravolta metodológica: a positivação dos fenômenos infantis” (Machado, 2010, p. 24). Positivar no sentido de tornar evidente, valorizar a

expressividade infantil deixando de enfatizar o que ela ainda não é.

Para Merleau-Ponty (2006), crianças e adultos são seres em construção e constante transformação, o que precisaria ser compreendido para superar a principal dificuldade em psicologia da criança: o “objeto”¹ por conhecer (a infância) está em uma situação tão diferente da situação do observador que torna difícil a apreensão do mesmo tal qual ele é. Desse modo, buscamos em nossas investigações estabelecer um modo de relação da criança com o adulto, que permita uma investigação como tarefa comum a ambos, um modo de pesquisar com em oposição ao pesquisar sobre e onde o psicólogo esteja situado e implicado.

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a perspectiva não-adultocêntrica da metodologia de pesquisa-intervenção de um projeto de extensão universitária fundamentado na perspectiva merleau-pontyana da infância, no qual as crianças são protagonistas na produção de narrativas que expressam suas perspectivas sobre o mundo vivido por elas, seu espaço existencial, tal como o experienciam. O projeto intitulado “Expressão e Transformação: arte e subjetivação com crianças e adolescentes em favelas”, doravante denominado ET, é vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo desenvolvido em ciclos anuais desde o ano de 2010. A pesquisa que ora apresentamos deu-se no âmbito do projeto (Reis, 2018).

Desenvolvido com crianças e adolescentes na Favela da Mangueira, no Rio de Janeiro, em parceria com a ONG Casa da Arte de Educar (CAE), o projeto ET adota uma perspectiva interdisciplinar que congrega arte e psicologia. Tem como pergunta principal “Como é ser criança na comunidade da Mangueira?” sendo uma proposta de pesquisa-ação que busca ampliar as possibilidades de subjetivação das crianças, a partir de oficinas de experimentações artísticas.

Em relação aos fundamentos teóricos e metodológicos, é importante afirmar a escolha da

fenomenologia de Merleau-Ponty como um primeiro referencial que fundamenta nossa compreensão da infância, assim como nossa compreensão do sujeito e dos processos de subjetivação e do método. O lema da proposta fenomenológica é o de voltar às coisas mesmas, o que significa buscar no fenômeno, tal como emerge, o sentido nascente, o que nesse caso significa a realização de estudos que se voltem à experiência mesma da criança.

Como qualquer outro ser humano, a criança é corpo, existe no mundo em relação e tem uma condição própria que é, em parte, inacessível ao adulto. Investigar a infância implica o desafio de desvelar esse fenômeno que tem uma distância física, cognitiva, social e política em relação ao adulto. O filósofo critica a visão da psicologia clássica que concebe uma natureza infantil e não vê na criança um ser fraco, incompleto, rejeitando conotar a condição do ser criança a uma mentalidade infantil. Merleau-Ponty (2006) ressalta que para se estudar a criança é preciso que deixemos de ter como foco o que provém de nós mesmos e consideremos elas por elas mesmas. Nesse sentido, propomos pesquisar com as crianças e não sobre elas.

O projeto está inserido na proposta de clínica de situações contemporâneas (Alvim e Castro, 2015), uma clínica articulada com o social, que tem como foco “a situação humana concreta no mundo” (p. 16). Perspectiva que Alvim (2015, 2017) constrói a partir da filosofia de Merleau-Ponty em diálogo com a Gestalt-terapia, e se constitui em um fundamento clínico de nosso manejo. A compreensão gestáltica (Perls, Hefferline, & Goodman, 1997), fundamentada na perspectiva fenomenológica, compreende que a existência do sujeito é temporal e que do ponto de vista existencial ele nunca está pronto, acabado, é ser em processo (Robine, 2015). A Gestalt-terapia concebe os processos de subjetivação a partir da noção de contato, um processo de desdobramento temporal dado a partir de um campo de interação com o mundo e com o outro, o campo organismo/ambiente.

A partir do diálogo de algumas variáveis centrais de sua concepção clínica, como o corpo e a expressão, o projeto busca a interlocução interdisciplinar com os campos da arte e da filosofia, promovendo a aproximação do ato artístico e do ato psicoterápico, pois assim como a arte desen-

¹ As aspas aqui e em outros pontos do trabalho serão utilizadas para indicar termos que marcam determinadas concepções largamente utilizadas, mas que estão em desacordo com nossas compreensões e fundamentos.

cadeia a possibilidade expressiva, a Gestalt-terapia, por meio da experimentação, proporciona a vivência da corporeidade, na qual a partir da situação, há expressão e produção de sentidos (Alvim, 2015).

De acordo com Alvim (2017) a expressão se dá, tanto no fazer psicoterápico quanto artístico, a partir da experiência corporal de afetação no encontro com o outro e com a diferença, o que Merleau-Ponty (2006) descreveu como descentramento. Norteados por uma escuta sensível e por um diálogo na alteridade, fazemos às crianças, por meio de experimentações clínico-artísticas, convites para participarem como sujeitos ativos na invenção e reinvenção de novas formas de ser e estar no mundo.

Do ponto de vista metodológico, o projeto consiste em um modelo de pesquisa-ação (Barbier, 2007), que leva em conta uma atualização constante das relações e objetivos estabelecidos no campo de pesquisa, visto que não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros, de modo coletivo. Associada à metodologia da experimentação em Gestalt-terapia (Alvim, 2015), construída a partir de um diálogo com a arte e a fenomenologia de Merleau-Ponty, compreendendo e buscando a corporeidade como fonte dos processos de subjetivação.

Com o aporte dos referenciais teóricos e metodológicos apresentados, temos neste artigo o objetivo de apresentar e discutir a metodologia de pesquisa-ação desenvolvida no projeto ET buscando enfatizar sua perspectiva não-adultocêntrica fundamentada na perspectiva merleau-pontyana da infância, na qual as crianças são protagonistas na produção de narrativas sobre suas próprias percepções e vivências.

Método

O projeto propõe experimentações artísticas multiculturais e busca criar espaços abertos de fala, com uma equipe de pesquisa interdisciplinar, composta por psicólogos, educadores e artistas de distintos campos da arte, para acolher a expressão e a narrativa das crianças, feitas por meio de gestos expressivos no fazer artístico. Sendo desenvolvido desde o ano de 2010, ele é estruturado em ciclos anuais onde são desenvolvidas pesquisas de campo com objetivos específicos, como neste caso. No ciclo de 2016

participaram três psicólogos, sendo uma docente e duas discentes, respectivamente de mestrado e doutorado, seis educadores da Casa da Arte de Educar e 16 estudantes de graduação participantes do programa de extensão universitária. Os trabalhos de arte neste ciclo foram propostos pela docente e pela pesquisadora.

As oficinas onde aconteciam as experimentações artísticas foram realizadas ao longo do ano de 2016 na CAE, semanalmente, com dois grupos de 16 crianças entre seis e 12 anos. As atividades tinham duração de três horas e eram conduzidas pela equipe interdisciplinar. A participação era voluntária e o grupo formado pela CAE, a partir das necessidades e interesses dos participantes e da instituição. A participação foi assentida pelas crianças e consentida pelos responsáveis, a partir da assinatura de documentos, conforme as diretrizes oficiais de ética em pesquisa, tendo a pesquisa sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, registrada sob o número CAAE: 59027916.2.0000.5582. Sendo o número do parecer aprovado: 1.913.506.

O planejamento das oficinas se dava semanalmente, em reuniões da equipe, onde eram discutidos os processos da semana anterior e sugeridas atividades que se adequariam melhor ao desenvolvimento do processo do grupo na pesquisa de seu ser criança, tendo como base a análise das demandas e problemáticas emergentes nos encontros anteriores. Um aspecto fundamental a ser apontado é que o planejamento consistia em uma proposição, que como tal, estava aberta a modificações do grupo.

A noção de proposição foi inspirada nos artistas brasileiros Lygia Clark e Helio Oiticica que, no bojo do movimento neoconcreto, ampliaram as discussões sobre o espaço da arte e a participação do espectador. Seus trabalhos deslocaram o artista de um lugar central de criador da obra de arte que, no espaço museológico, designaria ao espectador um papel passivo de admirador da obra para propor a ele outro papel, mais ativo. O espectador deixava de ser assim designado para assumir a denominação de participante. Ao optar por trazer proposições abertas às crianças, nossa proposta era de participar naquele espaço de criação como artistas-propositores com abertura para que os

fenômenos pudessem emergir e sentidos fossem desvelados.

Desse modo, uma de nossas referências metodológicas é a escuta fenomenológica, tal como proposta por Amatuzzi (2001), que propõe se voltar para a experiência dos sujeitos, um “escutar/ver” que se apoia na empatia. Nessa mesma direção segue a escuta sensível, que segundo Barbier (2007), implica a ausência de julgamentos e comparação com o outro, não mede o outro, mas o compreende. Todas essas influências estão sintonizadas com a proposta clínica da Gestalt-terapia e com o princípio básico da fenomenologia que compreende a atitude fenomenológica como uma atitude de abertura que busca suspender e colocar entre parênteses as teses naturalizadas.

O método de intervenção do projeto ET (Alvim, 2017) está estruturado em torno das dimensões corporeidade, temporalidade, espacialidade, alteridade e dialogicidade, que são dimensões entrelaçadas do ser em situação, na perspectiva fenomenológica. As proposições visavam produzir experiências que proporcionassem aos participantes perceber o corpo, sua potência criadora, implicá-los com a temporalidade presente e suas ligações com o passado e as expectativas futuras, visitando suas lembranças, suas histórias, encontrando no corpo os sedimentos culturais na forma de hábitos. Nas performances teatrais surgem os espaços vividos, os lugares afetivos, os personagens de sua vida que real ou imaginariamente são elementos das suas vivências de alteridade. Quando afirmamos valorizar os movimentos das crianças na direção de alterar as proposições originais, estamos ressaltando a dimensão dialógica do nosso método, que nessa tensão dialética entre eu e outro, produz algo que está para além de nós mesmos individualmente, mas que representa um espaço de encontro e abertura.

A coleta de dados se deu a partir da ação nas oficinas, envolvendo a observação participante (Barbier, 2007) e a escuta fenomenológica (Amatuzzi, 2001). Cada um dos participantes elaborou um diário de itinerância o qual referenciamos aqui como “diário/caderno de campo”, um instrumento metodológico que compõe a proposta de pesquisa-ação existencial de Barbier. Nesse diário o pesquisador anota suas experiências e observações da prática, o que sente, o que poetiza, aquilo

que o afetou em uma teoria, anota uma conversa e aquilo que faz sentido para ele.

A metodologia de trabalho exige um trabalho de formação do grupo como coletivo e a identificação, de dentro do próprio grupo, das temáticas emergentes para aquele coletivo. Conforme a perspectiva de pesquisa-ação existencial de Barbier, um aspecto central é o de pesquisador coletivo, e isso exigia uma implicação ativa do grupo de pesquisadores envolvidos na pesquisa. Como se trata de um projeto de extensão, denominamos esses pesquisadores de pesquisador-extensionista (dezoito participantes, dos quais dezesseis eram estudantes da graduação, uma pesquisadora e discente e uma docente) e as crianças de pesquisador-participante (dezesseis crianças entre seis e doze anos). Os pesquisadores-participantes crianças faziam seus registros na forma de desenhos, pinturas, performances teatrais e seus diários de campo iam sendo construídos e registrados por meio de recursos audiovisuais. Os pesquisadores extensionistas tinham liberdade tanto para escrever como para criar formas poéticas e lúdicas de registros, que podiam ser partilhados e acessados por todos.

A noção de coletividade refere-se não somente à soma dos membros, mas também às estratégias envolvidas na elaboração da intervenção. Além disso, de acordo com Barbier (2007), a escrita coletiva faz parte da credibilidade da pesquisa-ação, fazendo parte do processo de implicação do pesquisador. É uma forma de incluir a experiência de todos os participantes no trabalho de campo de forma lúdica. No recorte de nossa pesquisa os dados foram sistematizados por meio de situações e acontecimentos do campo que nomeamos como “vinhetas”, modelo inspirado na literatura da clínica da Gestalt-terapia, que são descrições de pequenas cenas e acontecimentos dados durante os trabalhos com as crianças, nas oficinas semanais. Desse modo, consideramos importante ressaltar que não há fronteiras nítidas em nosso processo de pesquisa entre as atividades para coletas de dados e o processo de análise, que acontece durante todo o período nas supervisões e na própria escrita do diário de campo. Essa escrita envolve tanto uma descrição mais informal do processo, como uma reflexão acerca dos problemas e questionamentos suscitados.

Resultados

A partir de vinhetas que serão trazidas ao longo desta seção pretendemos evidenciar os modos de escutar e dialogar com as perspectivas das crianças, descrever a singularidade de seus processos de subjetivação e discutir as dimensões do ser que nos auxiliam a compreender a infância -corporeidade, temporalidade, espacialidade, alteridade e dialogicidade-, em conjunto com a teoria de Merleau-Ponty que norteou nosso trabalho. Essas dimensões estão entrelaçadas e mesmo que se proponha uma atividade mais especificamente voltada para a exploração de uma delas, as outras estão necessariamente implicadas, pois se trata de dimensões existenciais. Por exemplo, se pretendemos explorar o espaço vivido, essa exploração é corporal, temporal e na experiência do outro e no diálogo é que podemos construir algo sobre aquela espacialidade.

A corporeidade, um dos pilares de nossa metodologia, é uma dimensão importante da perspectiva merleau-pontyana para compreender a infância. Somos corpo: movimento, gesto, expressividade, presença. Nos diários de campo, escrevíamos sobre os corpos e gestos que nos apareciam.

As crianças são empolgadas, animadas e muito receptivas, entretanto entre elas há uma grande não diria hostilidade, mas a relação entre elas é marcada por muita implicância e violência – fica a questão será que a maioria dos relacionamentos delas são marcados por isso? Elas só queriam atenção? (Caderno de campo D., junho de 2016)

As crianças novas parecem ir se defendendo empregando jeito de ser ali. Pedi que Joel me ajudasse com a bagunça e ele saiu dando soco em todos os meninos, eu ri, pois não era esse tipo de ajuda, mas é o que eles entendem para silenciar, e pedi que ele parasse de bater neles. Joel disse que só funcionaria assim. Dia de muita agressão. Pablo foi pegar a bola e me empurrou, disse que ele tinha me machucado e ele pediu desculpas e ficou de mãos dadas comigo por um tempo (Caderno de campo B., setembro de 2016)

Nossa observação daqueles modos de gesticular não poderiam simplesmente resultar em afirmações conclusivas sobre como é ser criança na Mangueira. Estar ali vendo e sendo afetados pelo encontro com eles precisava ser um processo cuidadoso de escutar sensivelmente e com abertura para compreender suas perspectivas e modos de existir. Quanto mais algo nos afetava, mais entendíamos que aquele acontecimento envolvia um estranhamento de algo que, por alguma razão, não fazia parte dos nossos gestos habituais.

Somos corpo engajado no mundo e o mundo está no corpo como hábitos (Merleau-Ponty, 1999). O olhar do psicólogo é sobre a experiência do sujeito em ato, a experiência de um corpo-sujeito que não tem um corpo, mas é um corpo dirigido para e comprometido com a situação presente, isto é, o corpo compreendido fenomenologicamente como núcleo de significação da existência. Um mundo intersubjetivo sedimentado é compartilhado na forma de hábitos corporais que nos colocam no âmbito de um comum, que cada corporeidade singular vive de modo próprio (Alvim, 2015).

Ao discutir os hábitos corporais, Merleau-Ponty (1999) atribuiu ao nosso corpo duas camadas: o corpo habitual e o corpo atual, sendo que o atual seria uma constante atualização do habitual, a qual aconteceria a partir de uma síntese de transição entre passado, presente e futuro. Compreendemos que o hábito se refere a um gesto corporal automatizado, àquilo que foi instituído, isto é, um saber motor que está sedimentado, mas que pode ser atualizado. Assim, a condição de sermos seres encarnados ligados à estrutura temporal de ser no mundo implica certo automatismo. A liberdade faz um contraponto, pois implica justamente a possibilidade pessoal e singular de, distanciando-se momentaneamente da situação, gesticular e criar algo novo que se incorpora ao mundo. A liberdade implica atualização do hábito.

Conforme Marques (2019), a liberdade, assim como o corpo, está em um determinado meio e é afetado por este. Quando retomamos aquilo que está sedimentado e nos abrimos para novos arranjos de nossa existência, nesse fluxo temporal incessante, instituem-se novas formas que então voltam a se sedimentar, são retomadas, e seguimos transformando o mundo, a nossa

existência, a cultura, e assim exercendo nossa liberdade no campo. Esse é um importante aspecto do nosso método. A partir das atividades grupais, da experiência da alteridade e do diálogo, hábitos se podem atualizar, revolvendo sedimentos e produzindo novas formas.

Naquele dia havia decidido que era o dia do Abraço. Com o Leonardo (8 anos) que é uma criança mais “responzona” e gosta de nos desafiar, eu o abracei o tempo todo. Ele estava brigando com alguém e eu cheguei e dei um abraço, acho que era tudo menos o que ele esperava. Respondeu: “Sai daqui tia!” Fui circular pela sala e na volta o abracei novamente e disse que gostava muito dele, que me respondeu “Cala a boca”. Mas eu saí novamente e depois de um tempo insisti em mais um abraço, e depois outro, ele sorriu e no final do dia lá estava ele grudado em mim perguntando se eu podia ir todos os dias lá na casa (Caderno de campo B., novembro de 2016)²

Na vinheta acima trago a experiência com Leonardo, que estava no meio de uma briga habituado a responder corporalmente de um modo agressivo, pois para eles muitas vezes bater significa afeto, mas o ato de bater para nós significava agressão. Ao invés de receber uma bronca, Leonardo recebeu um abraço, um gesto meu diferente do que é habitual para ele que transformou a situação e o descentrou, provocando estranhamento.

Segundo Merleau-Ponty (1999), o modo como significo o mundo é a partir de meu corpo, assim é nessa dimensão sensível que há o encontro com o outro. Esse outro que me convida a um novo tipo de relação, produz deslocamentos e desvios em nosso caminho, revolvendo esse fundo sedimentado de hábitos. Em nosso método, o diálogo produzido a partir da diferença coloca em jogo outros modos de fazer contato que permitem desenvolver outros gestos, outros modos de gesticular e se relacionar com o outro. Não são modos que queremos impor, mas são formas diferentes daquelas formas habituais,

sedimentadas. Nesse diálogo de alteridade, todos se estranham, percebem seus próprios automatismos e têm a possibilidade de se reconhecerem e transformarem.

No caso da briga de Leonardo, eu poderia ter ido separar e conversado com as crianças, como fiz outras vezes, mas naquele dia o convidei a uma situação não habitual. Quem abraça uma criança que está causando a maior confusão na sala? Sua resposta no primeiro momento me provocou, fiquei frustrada, com uma sensação de descontrole da situação, mas permanecendo no convite que havia feito, sustentei essa sensação na expectativa não de controlar, mas de que ele pudesse se conectar comigo de outra maneira, a partir do afeto de carinho.

Em nosso método de trabalho valorizamos o movimento, a postura, o gesto, o toque, entre outras formas de expressão que nos “libertam” da linguagem verbal e nos aproximam da linguagem do corpo, pré-reflexiva, que acessa esse fundo invisível na base da percepção. Nas oficinas estávamos sempre atentos para a forma como eles gesticulavam: um olhar, um gesto, uma fala que emergiam durante as atividades. No momento em que Leonardo aceitou meu abraço, ele se abriu para uma nova experiência, que demandou um novo arranjo em sua existência e o ato de abraçar, naquela situação, ganhou um novo significado. Leonardo conheceu outra possibilidade de ação válida para aquela situação.

Nossa atitude de escuta e suporte com a criança em sua gesticulação criadora aumenta a sua capacidade singular de ser, ou seja, contribui para um modo mais integrado de expressão pessoal da criança. A escuta corporal permite uma conexão sensível, abertura para o contato com a intensidade do ser criança, permitindo que corpos-adultos se encontrem com corpos-crianças em um espaço-tempo gerando um potencial transformador. Percebemos, assim, onde estavam inseridos, o que eles expressavam e quais modos de gesticular eram próprios daquele local.

Um aspecto importante a ressaltar é a consideração de nossos lugares e pontos de vista. Conforme aponta Reis (2017), não devemos perder de vista a enorme distância que há entre os extensionistas alunos da UFRJ e as crianças moradoras da comunidade da Mangueira, pois por mais que alguns de nós estejamos próximos dessa realidade, nós nunca teremos acesso à experiência

² Foram inventados nomes fictícios para os participantes da pesquisa de forma a preservar sua identidade.

do que é crescer numa favela, viver uma infância com medo de uma bala perdida. Também não queremos criar uma “história única” (Adichie, 2019) sobre as crianças da favela, estereotipando-as como violentas, como se a infância delas fosse permeada somente pela violência. Por mais que não seja possível espelhar em nós a experiência de mundo daquelas crianças, nem compreender exatamente ou explicá-las, elas se apresentam em nosso campo a partir das tensões das experiências de estranhamento. A experiência dos gestos de agressividade e de certa violência na relação entre eles aparecia com frequência. Explicar esse fenômeno não é o nosso caminho, mas sim alcançar uma compreensão do fenômeno em sua complexidade e ambiguidade.

Levamos manchetes de jornal naquele dia, e uma delas era sobre a redução da maioridade penal. A turma estava mista, e os meninos (6,11,13 anos) afirmaram que não dá pra ser pivete ali na Mangueira porque já tem os bandidos conhecidos e iriam apanhar. Mas nos EUA, que a idade é 16 anos eles poderiam ser pivetes. Um dos meninos menores (6) que brincava com Lego construiu uma arma enquanto conversávamos sobre isso. Os meninos, hoje em maioria, se empolgaram e todos construíram suas armas e queriam ter uma. Perguntei se topariam fazer um teatro e logo se dividiram em bandidos, terroristas e policiais. No início todos queriam ser bandidos, e já incorporaram o papel com muita facilidade, o que me surpreendeu, de uma hora pra outra os maiores eram os bandidos do comando B e que iam usar pó e roubar tudo. Perguntei que história inventariam, como tinha só uma menina, sugeri que tivesse uma mãe passeando mexendo no celular e que alguém fosse abordá-la. Eles aceitaram e se dividiram em policiais e bandidos. A., outra pesquisadora, sugeriu que tivesse um pai e eles não aceitaram, pois a história não precisava de um pai. Curioso. Todos já conversavam como bandidos, pedindo pra passar a visão do morro, se havia policiais na área e quando estavam a postos a cena começou. Quando iniciou a correria começaram a jogar as armas, a correr pela cozinha da casa, a jogar as armas e virou uma guerra, confusão mesmo, eles

riam se empurravam e virou um “quebrapau”, que pra mim, na verdade, diz respeito à percepção do espaço que eles vivem (Caderno de campo B., julho de 2016)

No teatro foi apresentada uma situação cotidiana muito comum na vida das crianças e jovens que moram na comunidade. Mesmo que de forma caótica, a cena expressou uma dimensão do modo como eles vivem o mundo. A intensidade, a seriedade e a emoção com a qual eles propuseram e vivenciaram a cena diz respeito à capacidade polimorfa de viver o mundo, a criança, conforme Merleau-Ponty (2006) vivencia o mundo em dois pólos, a fantasia e realidade, assim, experiencia outra forma de tempo e espaço. Não precisava de ensaio, não precisava de roteiro, o modo de falar, de olhar, de se mover naquele espaço já é habitual para eles.

A violência, como discute Eurico (2020), Moraes e Souza (2019), é uma condição permanente na situação favela, nos confrontos infundáveis entre policiais e traficantes no qual as crianças e adolescentes lidam com o medo e são expostas a um contexto de vulnerabilidade e risco social.

. . . Onde a violência é autorizada pelo discurso de “guerra às drogas”; do genocídio da população negra como caminho para atingir a tão famigerada “paz social”; da ausência de condições mínimas de sobrevivência . . . e da suspensão do direito de ir e vir, que vem sendo negado inclusive às crianças em muitos territórios, quando são impedidas de frequentar a escola devido aos tiroteios constantes e/ou ao toque de recolher (Eurico, 2020, p. 70).

Lá fora eles são, em tese, expectadores da violência, mas ali foram os protagonistas da situação. Essa gesticulação tão vigorosa de situações envolvendo violência, tiro, policiais e bandidos —a guerra do tráfico na favela— repetiu-se em várias edições do projeto. Temos refletido sobre esse fenômeno e compreendido que, além de aparecerem como reprodução de algo vivido constantemente e que se torna habitual, essa possibilidade de performar na brincadeira é um potente elemento lúdico que permite elaboração do conflito quando encontra

um espaço coletivo de expressão. As crianças que estão matriculadas na CAE e participam do projeto são crianças que recebem da família um cuidado maior, considerando o conjunto da favela, são crianças cujas famílias tentam as proteger dessa presença ameaçadora do tráfico em seus horizontes de futuro. Entretanto, elas vivem dentro da cena e são proibidas de falar disso, há uma interdição e um silenciamento a esse respeito.

Nossa intervenção parte de algumas reflexões; se pensarmos na condição do ser criança, nós percebemos que antes de se expressar a criança já vem definida de fora, pelos adultos. As crianças já apresentam um lugar definido nas relações, como afirma Silva (2016), já olhamos de forma polarizada para a criança, pré-pronta e sendo assim ela não precisa ser escutada. Acerca da situação infância na favela, é como se ocorresse um duplo silenciamento, o primeiro ocorre por ser criança, uma vez que em sua faixa etária ela não tem voz, o segundo causado pela invisibilidade de serem moradoras de favela e terem seus direitos básicos negados.

Ainda que a situação da favela reedite experiências de violência cotidianamente, acreditamos que essa elaboração feita no espaço coletivo de dramatização, seja oportunidade de dar forma e contorno para o modo como vivenciam tais experiências. O espaço de brincar dessas crianças mostra os elementos que constituem o espaço em que vivem.

O nosso lugar no campo é sempre pensado e repensado, “lugar de não favelados falando da favela” (Reis, 2017, p. 142). Não queremos correr o risco de contar uma história única (Adichie, 2019) que desumaniza o outro e impossibilita a alteridade. Por isso falamos em termos de interação dialógica, o trabalho não é deles, nem nosso, mas do que surge a partir da interação e do diálogo. Um aspecto importante nessa interação envolveu o brincar, que se mostrou como uma forma de acessar o modo de existir das crianças e tornou-se um recurso metodológico importante durante as oficinas de arte, um tipo de linguagem da criança que nos permitiu dialogar com elas.

Perguntei a Welinton (7): ‘Que tal você desenhar o que mais gosta de fazer?’ Ele pediu um lápis, mas disse que não gostava de seus desenhos porque eram feios. Eu disse que

achava lindo e queria um só pra mim. Ele fez e desenhou nós dois soltando pipa. Agradei e sentei do lado dele imaginando a história. Falei ‘A gente tá soltando pipa hoje e... tá um dia ensolarado?’ Ele disse ‘Sim, mas tem umas nuvens que eu desenhei.’ Questionei ‘E se começar a chover o que a gente faz?’ Ele desenhou umas gotas de chuva. Rimos e disse que deveríamos sair correndo e enrolar a pipa, foi o que, com gestos, fizemos na sala. Imaginamos, mas tudo estava ali presente (Caderno de campo B., novembro de 2016).

Nesse momento foi possível experienciar com a criança outro tipo de temporalidade, no espaço-tempo da imaginação. O modo como a criança vivencia o tempo é diferente daquele do adulto. Merleau-Ponty (2006) apresenta a noção de polimorfismo infantil, e esta nos ajuda a compreender a temporalidade da criança. Ela exerce um contato sensível com o mundo e está sempre aderida às situações dadas, ou seja, em seu modo de ser a criança se relaciona com as coisas de diversas formas ao mesmo tempo e habita o mundo de modo indiviso (sem distinguir real e imaginário). Seu contato com o mundo é não categorial, e seu modo de ser coincide com a dimensão sensível, pré-objetiva, gerando intensidade na experiência e enorme capacidade de imaginação, o que o adulto, cujo modo de experienciar o mundo é representacional, estranha.

Brincar seria estabelecer temporalidades, fluxos de criação na diferença. A partir das cenas da pesquisa podemos observar a potência da criança em experimentar esse lugar onde é permitido falar, vivenciar o tempo e ser livre. Durante as oficinas, nós adultos e pesquisadores buscávamos proporcionar um espaço onde a criança agisse espontaneamente, o que nos exigia deslocarmo-nos de nosso modo cotidiano de existir. Conforme Nicolielo, Sommerhalder, Alves e Malta (2019), brincar é compartilhar experiências imaginativas e ao longo do processo daquele ano, fomos notando que as crianças se engajavam com mais protagonismo em torno das brincadeiras, como revelam as vinhetas a seguir.

Marcelo sugeriu que fizéssemos a brincadeira da balinha cantando numa sintonia com as mãos passando a balinha fictícia e tinha uma

contagem até 10 e a pessoa que parasse escolheria uma para sair. Rodrigo e Marcos estavam grudados comigo e falamos que nós éramos um time e ficaríamos até o final. A primeira vez eu ganhei, quando caía para tirar alguém brincava que eu era a poderosa e ia ganhar, as crianças se esforçaram mais para ganhar também, a segunda vez a Lua, outra pesquisadora ganhou, virou uma brincadeira de vingança entre quem tirava um e outro. Lucas que estava de fora percebendo pediu para que no final da terceira vez tirasse todas as pessoas brancas, incluindo o Marcelo, afinal, coincidentemente só os brancos estavam ganhando. Brinquei que estavam fazendo um complô, e nessa vez Marcos ganhou (Caderno de campo B., outubro de 2016).

Tem muito a ideia do desinteresse, mas talvez a de muitos interesses as (crianças) descreva melhor, elas tão interessadas em brincar, desenhar, falar sobre aquilo que sabem e talvez não falar, mas ter alguém que mostra que se importa mesmo que elas não falem, em implicar com o colega, mas ao mesmo tempo brincar com ele (Caderno de Campo V., outubro de 2016).

Quando eles estavam livres para brincar teve um momento bem legal. Eles de repente pegaram os instrumentos e começaram a tocar nessa hora a gente notou o quão apegado a música eles são. E nós permitimos que eles gravassem uns aos outros também. Eles ficavam concentrados e todos queriam gravar e depois se ver. Vários momentos que surgiram só pelo fato de os deixarmos terem liberdade para poder explorar e se colocarem nesse espaço (Caderno de campo D., junho de 2016).

Estamos toda semana na sala dos brinquedos e chega um momento que as crianças não resistem a brincar com as bonecas e jogos que estão lá. As meninas tinham bexigas, colocavam embaixo da blusa falando que estavam grávidas e queriam muito brincar de boneca. A atividade foi se metamorfoseando em brincadeira e deixamos cada um se engajar em um brinquedo. Outro grupo queria fazer

uma festa de aniversário, ajudei a montar as bexigas na parede, fizeram um bolo em cima de uma caixa com letrinhas e uma vela de brinquedo decorando a mesa com bonecas. Aí uma coisa que é universal... comemorar o aniversário. Estava comentando de como era gostoso essa sensação de aconchego e fiquei passando a mão no braço do Joel, alguns fizeram carinho no braço de quem estava ao lado e fizeram silêncio. Incrível que em um dia que estávamos ali para estimular o afeto, como tínhamos sentido no campo essa necessidade na semana passada, foi o dia mais carinhoso das crianças comigo (Caderno de campo B., outubro de 2016).

Notávamos que as crianças se engajavam mais nas atividades lúdicas, e a brincadeira se apresentava como uma linguagem comum entre os pesquisadores-extensionistas do projeto e as crianças e adolescentes. Percebemos que as brincadeiras que as crianças da CAE gostavam de brincar eram as mesmas que nós costumávamos brincar na infância. A força da brincadeira e dos jogos era de aproximar todos, as crianças mais interessadas, as mais distantes e nós pesquisadores-extensionistas (Reis, 2017). O brincar é um modo de existir privilegiado na criança, mas presente também no adulto, a dimensão lúdica é dimensão existencial atemporal. Por meio da brincadeira foi possível vivenciar a horizontalidade, aquilo que Merleau-Ponty (2006) nos propõe sobre a forma que o adulto deve considerar a criança, não a tratando do “alto”, mas aceitando seu modo de ser polímorfo.

Entretanto, essa não era uma tarefa fácil, mas um desafio a ser alcançado exigindo de nós uma atenção constante para desenvolver um novo olhar sobre a criança, um novo método. Mesmo buscando adotar uma postura não adultocêntrica, houve momentos em que nos deparávamos com hábitos sedimentados em nós pesquisadores, nos mostrando o tamanho do desafio a enfrentar.

A luz do dia, o sol e a lua isso que me faz feliz. Meus pais são minha vida, sem eles não sou nada. Poriço fiz esse poema tão lindo da cor vermelha do amor. As borboletas voando pelo ar, as árvores na primavera mudam de cor (M., 6 anos).

Esse poema me descentrou. Marcelo chegou do nada e disse: Tia posso te fazer um poema? Claro! Ele pegou o lápis, a folha e me pediu para não olhar até ele terminar. Alguns minutos depois me trouxe a folha e achei incrível! Fiquei emocionada, reli e meus olhos marejaram. Abracei-o umas três vezes, disse que seu poema era maravilhoso! Foi aí que fiz a pior pergunta que poderia ter feito: Foi você mesmo que fez? Não copiou de nenhum lugar? “Claro que fui eu!” E é claro que foi ele. Eu questiono tanto a lógica adultocêntrica e duvidei da sua capacidade de fazer algo tão lindo e poético! (Caderno de campo B., outubro de 2016).

Marcelo me fez uma sugestão inesperada, que de início me descentrou. Após ler o poema, lembro-me de pensar: “como ele fez algo tão bonito em tão pouco tempo?”. Era o primeiro dia em que ele estava participando da nossa oficina, e queria me mostrar várias coisas que sabia fazer: o jeito que brincava com o lego, a habilidade nas contas de matemática, não desenhar tão bem, mas poder fazer um lindo poema. E mesmo com meu questionamento sobre a veracidade da poesia, que foi rapidamente “reparado” com um abraço, percorríamos o caminho das brincadeiras e atividades que ele propunha. Acho que essa liberdade é o que tem de mais bonito no nosso trabalho de campo, deixar fluir o diálogo acolhendo a criança como ela é tendo a mesma liberdade para mudar o rumo, o assunto, proporcionando um espaço relacional no qual ela possa se expressar.

Pensar com as crianças modelos mais inventivos de estar no mundo exige a compreensão do lugar que elas ocupam. Como afirma, Braga et al. (2019) acerca do adultocentrismo, a sociedade se organiza tomando o homem adulto, racional e produtivo como referência de existência, sendo a criança inserida em uma relação hierárquica e subordinada aos adultos. Em nosso trabalho a criança passa da passividade para um lugar ativo e criativo. Quando consideramos, a partir da nossa metodologia não adultocêntrica, a criança como ser no mundo, estamos considerando-a como um sujeito de direitos, que pertence ao mesmo contexto existencial, com a qual podemos

estabelecer uma relação de alteridade.

Conclusão

Ao longo da pesquisa realizada, buscamos encontrar um modo não adultocêntrico de pesquisar a infância com as crianças. Com o passar dos encontros e a formação do vínculo, a partir do diálogo a partir da diferença, dado de maneira horizontal, buscando o protagonismo das crianças, fomos construindo um caminho de afeto, escuta e autonomia. O processo da pesquisa orientado pela arte e pelo brincar proporcionou que nós pesquisadores fôssemos nos encontrando com nossas infâncias em contato com a infância das crianças da Mangueira, o que se mostrou potente para o diálogo. Compreendemos que o exercício lúdico, propiciado pelo brincar e pelas experimentações artísticas, atrai e motiva a criança a participar, e essa participação faz com que ela se torne uma pesquisadora que pode se ver no mundo com o outro.

A filosofia de Merleau-Ponty não se propunha questionar o sistema adultocêntrico, mas ajudou-nos a pensar e refletir sobre formas de enxergar e trabalhar com a criança. Compreendê-la como um ser completo, cujo modo de existir pode assumir diferentes formas, reafirmou a perspectiva metodológica de valorização do corpo e de outras formas de expressão. As dimensões corporeidade, temporalidade, espacialidade, alteridade e dialogicidade mostraram-se adequadas para essa exploração, uma vez que permitem mapear formas singulares de existir em situação no mundo com o outro, orientando a ida a campo buscando compreender como é ser criança na Mangueira. As dimensões que orientaram nortearam nossa metodologia, bem como as reflexões a partir dos resultados do nosso trabalho se expandiram para outros territórios onde o projeto foi realizado. Além da Mangueira, já foi realizada na favela do Pavão-Pavãozinho (RJ) e hoje está nas favelas do Complexo do Alemão (RJ) onde se tem encontrado questões semelhantes envolvendo a vivência na favela (Alvim, 2020).

Um dos grandes aprendizados do trabalho, para nós como pesquisadores, foi vislumbrar a presença em nós de gestos adultocêntricos, o que nos descentrava e nos permitia questionar o problema enfrentando nossa própria postura no

diálogo. Esse foi um processo construído ao longo do trabalho, refletindo acerca de como propor uma metodologia que visa a alcançar uma postura dialógica na construção dos saberes com crianças, em um território desconhecido para nós. Como ocupar aquele espaço sem ser autoritários —postura dos personagens-adultos que apareceram muitas vezes nas histórias contadas pelas crianças—, mas também sem deixá-los “soltos demais”, mantendo o cuidado e a proteção que crianças exigem? Como dialogar com as crianças e jovens considerando que partimos de lugares e costumes diferentes? Essas duas principais questões foram muito presentes nesse processo, implicando-nos, mobilizando-nos e gerando mudanças sutis e ao mesmo tempo fundamentais em nossas gesticulações e ações concretas.

Refutando a hipótese da infância como falta e incompletude, nossa ação significou a subversão de uma ordem naturalizada, a partir da qual o adulto racional analisa a criança e fala por ela. Fomos à contramão dessa lógica, ao considerar a criança como um ser completo, ao abrir-se para a linguagem indireta da expressão pelo corpo-gesto em criação percebemos e resgatamos o papel da criança na produção de cultura, o que contradiz o próprio significado etimológico de *infans* como não falante. Portanto, a metodologia de intervenção não-adultocêntrica sugere conhecer a criança a partir da própria criança, de modo que a atitude do pesquisador-extensionista demanda, em última instância, essa abertura à imaginação infantil e ao seu modo peculiar de experienciar o espaço-tempo.

Referências

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Agostini, O. S. & Moreira, M. C. N. (2019). Quando fazer pesquisa com crianças significa negociar com adultos: bastidores de uma pesquisa com crianças de seis anos em escolas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(10), 37533762. <https://doi.org/gmx6>
- Alvim, M. B. (2015). A expressão poética da situação adolescente: uma pesquisa-ação com jovens em favelas cariocas. Em M. B. Alvim & F. G. Castro (orgs.), *Clínica de situações contemporâneas: fenomenologia e interdisciplinaridade*. Curitiba, Brasil: Juruá.
- Alvim, M. B. (2017). O projeto de extensão Expressão e Transformação. Em M. B. Alvim & A. Molas (Orgs.), *A potência política do corpo. Expressão e transformação: arte e clínica com crianças e jovens na Mangueira* (pp. 19-42). Curitiba, Brasil: CRV.
- Alvim, M. B. (2020). Arte e vida entre visibilidade e invisibilidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 72(1), 25-39. Recuperado de <https://bit.ly/3yGcNMJ>
- Alvim, M. B. & Castro, F. G. (Orgs.). (2015). *Clínica de situações contemporâneas: fenomenologia e interdisciplinaridade*. Curitiba, Brasil: Juruá.
- Amatuzzi, M. (2001). Pesquisa fenomenológica em psicologia. Em M. A. Bruns & A. F. Holanda (Orgs.), *Psicologia e pesquisa fenomenológica. Reflexões e perspectivas* (pp. 17-25). São Paulo, Brasil: Ômega.
- Barbier R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília, Brasil: Liber Livro Editora.
- Braga, L. A., Zamboni, J., & Rodrigues, A. (2019). Em um mundo para gente grande, o que podem os corpos pequenos? *Childhood & Philosophy*, 15, 1-21. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.44527>
- Cabral, F. M. & Dias, A. A. (2019). A criança nas i/ma(r)gens de infância: da (in)visibilidade ao protagonismo social. *Revista Teias*, 20(56), 436-462. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.34534>
- Castro, L. R. (2013). *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro, Brasil: 7Letras.
- Couto, G. B. A. & Borges, A. M. (2018). Ser criança em movimento: ontologias e alteridade na pesquisa com crianças. *Desidades*, 21, 83-93. Recuperado de <https://bit.ly/3ABTu9g>
- Eurico, M. C. (2020). Tecendo tramas acerca de uma infância sem racismo. *Em Pauta*, 45(18), 69-83. <https://doi.org/10.12957/rep.2020.47214>
- Marques, R. F. (2019). Corpo e liberdade: possibilidade, condição, ambiguidade. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, 10(1), 5-17. <https://doi.org/10.5902/21793786366669>
- Machado, M. M. (2010). *Merleau-Ponty & a educação*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Moraes, C. L. G. & Souza, F. F. (2019). Desigualdade social e violência na literatura negra brasileira: uma análise da infância perdida em contos de Conceição Evaristo. *Kwanissa, Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, 2(3), 99-114. Recuperado de <https://bit.ly/3kc7LUv>
- Nicolielo, M. E., Sommerhalder, A., Alves, F. D., &

- Malta, D. A. S. (2019). Brincar como prática social da pequena infância em contexto de Educação Infantil: aprender para a vida. *Revista Educação Unisinos*, 23(2), 352-366.
<https://doi.org/10.4013/edu.2019.232.16849>
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1997). *Gestalt-terapia*. São Paulo, Brasil: Summus.
- Reis, A. V. (2017). *Peles urbanas: fronteiras sensíveis de uma cidade fragmentada* (Tese de mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Reis, B. B. (2018). *Transformando modos de olhar e compreender a infância: dialogando e vivenciando o mundo com crianças* (Tese de mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Robine, J. M. (2015) A mudança social começa a dois e implicações sociais da Gestalt-terapia. Em M. B. Alvim & F. G. Castro (Org.), *Clínica de situações contemporâneas: fenomenologia e interdisciplinaridade* (pp. 115-134). Curitiba, Brasil: Juruá.
- Silva, A. L. (2016) Para repensar o modelo adultocentrado de nossas relações junto às crianças. *Fragmentos de Cultura, Goiânia*, 26(3), 455-465.
<http://dx.doi.org/10.18224/frag.v26i3.4755>

Data de recebimento: 29 de abril de 2020

Data de recebimento da revisão 1: 1 de maio de 2020

Data de recebimento da revisão 2: 15 de março de 2021

Data de aceitação: 18 de março de 2021