



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lucimara Gomes Oliveira de Moraes

CULTURAS INFANTIS:
um estudo com crianças em um parquinho de uma comunidade religiosa de Brasília

Brasília, DF

2023

Lucimara Gomes Oliveira de Moraes

CULTURAS INFANTIS:

um estudo com crianças em um parquinho de uma comunidade religiosa de Brasília

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ingrid Dittrich Wiggers.

Brasília, DF

2023

M828c Morais, Lucimara Gomes Oliveira de
Culturas Infantis: um estudo com crianças em um parquinho
de uma comunidade religiosa de Brasília / Lucimara Gomes
Oliveira de Moraes; orientador Ingrid Dittrich Wiggers. --
Brasília, 2023.
205 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2023.

1. Educação. 2. Infâncias. 3. Cultura de Pares. 4.
Linguagens das crianças. I. Dittrich Wiggers, Ingrid,
orient. II. Título.

Lucimara Gomes Oliveira de Moraes

CULTURAS INFANTIS:

um estudo com crianças em um parquinho de uma comunidade religiosa de Brasília

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Brasília, DF, 20_ de outubro de 2023.

Banca Examinadora

Profª Drª Ingrid Díttrich Wiggers (Orientadora)
Universidade de Brasília

Profª Drª Etienne Baldez Louzada Barbosa
Universidade de Brasília

Profª Drª Márcia Buss-Simão
Universidade Federal de Santa Catarina

Profº Dr. Mayrhon José Abrantes Farias
Universidade Federal do Norte do Tocantins

Profª Drª Silmara Carina Dornelas Munhoz (suplente)
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu criador e protetor, por ter me conduzido até aqui.

Aos meus pais, Cristina Mara e José Luiz, meus incentivadores, que me amam e me ensinam até hoje. Dedico este trabalho a vocês.

Ao meu marido, Moraes, amigo, conselheiro e fiel incentivador de minha jornada. Aos meus doces filhos, Júlia, Luísa, Rafael e aos meus “son in law” Marcos e Lucas, agradeço o amor compartilhado durante a vida. Agradeço também a todos da minha família, que me enraízam no solo do afeto, em especial aos meus irmãos, Luciana, Patrícia e Gabriel.

À Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, que atuaram na minha formação acadêmica e profissional, desde a graduação. Agradeço a cada Professor e Professora com quem tive o privilégio de conviver como estudante e atualmente como colega de trabalho no curso de Pedagogia. Em especial à Professora Benigna Villas Boas pela generosidade com que partilha seus saberes, desde a época da graduação. Estendo esses agradecimentos aos servidores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

À Professora Ingrid Wiggers, minha orientadora, pelos ensinamentos e incentivos durante a caminhada no doutorado. Às Professoras Claudia Patto e Wivian Weller pela coordenação do PPGE/UnB durante o doutorado. Agradeço também aos colegas integrantes dos grupos de pesquisa GEPA e IMAGEM. À Professora Simone Maria Abrahão Scafuto agradeço parte por ter me apresentado a obra “Reading Images: the grammar of visual design”.

Agradeço à liderança e diretoria da Igreja Batista do Lago Norte e estendo esses agradecimentos aos mais de 100 voluntários do Farol, que se revezam a cada domingo para levar às crianças um pouco de amor, sensibilidade e esperança, garantindo o lugar da brincadeira no atendimento feito às crianças.

Às crianças que participaram com tanta leveza e generosidade durante o desenvolvimento deste trabalho, muito obrigada. Sei que vocês ajudarão adultos e crianças a compreenderem o que o parquinho significa.

Quando eu era criança... ‘o que eu gostava de fazer? Quais foram os afetos da minha infância que me marcaram? Quais eram os meus lugares favoritos, meus segredos, meus amigos, brincadeiras, objetos ou brinquedos preferidos?’ (Friedmann, 2020, p. 27).

RESUMO

Este trabalho acadêmico, em nível de doutorado, insere-se no campo de estudos sobre as infâncias, na linha de pesquisas de Estudos Comparados em Educação, do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa desenvolveu-se dentro do escopo do projeto “Playground Movement, parques infantis, Escola-Parque: histórias entrelaçadas”. O objetivo geral consiste em compreender as vivências de 57 crianças no parquinho de uma comunidade religiosa, buscando analisar as linguagens e as culturas infantis. O aporte teórico fundamenta-se no campo de estudos da(s) infância(s), em perspectiva interdisciplinar da sociologia da infância e geografia das infâncias. A escuta das crianças, em suas múltiplas linguagens, justifica-se pela necessária articulação entre os conteúdos produzidos por elas, que têm significados singulares e universais. Ressalta-se que o registro do que as crianças dizem em pesquisas acadêmicas vincula-se a direitos inscritos na Convenção dos Direitos das Crianças, da Organização das Nações Unidas, de 1989. A escolha do parquinho como campo desta pesquisa ancora-se na compreensão do papel do cotidiano, das interações e das brincadeiras como formas de desenvolvimento da cultura de pares pelas crianças. Nesse sentido, as crianças são compreendidas como sujeitos de direitos, localizados histórica e geograficamente, produtores e produtos de determinada cultura. A investigação acadêmica orienta-se por abordagem qualitativa com aproximações metodológicas da etnografia. Em função da complexidade do objeto de pesquisa, sua compreensão exige um repertório diversificado de procedimentos metodológicos capazes de consubstanciar a escuta das múltiplas linguagens das crianças no contexto do parquinho. As imersões no campo apontam para o parquinho como um lugar que possibilita o desenvolvimento pleno das crianças, por meio das descobertas e elaboração da cultura de pares. As crianças constroem narrativas, operam com leis da física e criam explicações para os fenômenos enquanto brincam. No entanto, a dependência desse grupo geracional aos adultos limita a ida delas ao parquinho, pois são os adultos que decidem e controlam os espaços e tempos da(s) infância(s).

Palavras-chave: infâncias; direito à participação; Brasília – DF; parquinho; desenho.

ABSTRACT

This doctoral work is within the field of childhood studies, under the Comparative Education Studies research line from the University of Brasília's Education College Post-Graduate Program. The research was developed within the "Playground Movement, children's playgrounds, 'Parque' schools: interwoven stories". The main objective consists in comprehending the experience of 57 children at a playground of a religious community, trying to analyze the language and culture of the children in question. The theoretical contribution is based on the field of childhood studies, with an interdisciplinary perspective linking sociology of childhood and children's geographies. The search for understanding children's voices is anchored in the necessary articulation between contents they produce, which have singular and universal meanings. It is important to note that the record of what children say in academic research is linked to rights inscribed in the 1989 United Nations Convention on the Rights of the Child. The choice of the playground as locus for this research is grounded in understanding the role of daily life, interactions, and games as ways for children to develop peer culture. In this sense, children are understood as subjects with rights, inserted in a historic and geographical location, producers and products of a given culture. The approach that guides this academic research is qualitative with methodological contributions from ethnography. Due to the complexity of the research object, its understanding requires a diversified repertoire of methodological procedures capable of substantiating the listening of children's voices in the playground context. The first immersions in the field point to the playground as a place that allows children's full development through discoveries and elaboration of peer culture. Children build narratives, operate with laws of physics, and create explanations for phenomena as they play. However, the subordination of this generational group to adults limits their visits to the playground, as it is the adults who decide and control childhood spaces and timings.

Keywords: childhoods; right to participation; Brasília – DF; playground. drawing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Il giardino, de Anna (4 anos).	26
Figura 2 – Drawing by a three-year-old child.	28
Figura 3 – Diagrama de Análise da Semiótica Visual.....	29
Figura 4 – Imagem do Distrito Federal e Regiões Administrativas de moradia das crianças participantes da pesquisa.....	43
Figura 5 – Representação da distribuição das edificações da igreja.....	48
Figura 6 – As partes mais importantes da igreja: A) Enfeites de Natal; B) A sala de aula das crianças de 5 a 6 anos; C) Parte a construção do novo templo.	50
Figura 7 – Como é a igreja, do ponto de vista de Ana Flor (5 anos).....	50
Figura 8 – Processo de pré-seleção das fotos que deveriam ser incorporadas no texto da tese.	52
Figura 9 – A) “As meninas piratas”; B) “As crianças no balanço”.....	53
Figura 10 – A) “Três brasileirinhos”; B) “O escorrega pirata”.	53
Figura 11 – A) “A bateria da igreja”; B) “O violão do meu pai”	53
Figura 12 – A) “Um brinquedo da salinha do Farol Branco”; B) “A grama falsa”.....	54
Figura 13 – A) “Uma árvore dando oxigênio”; B) “O menino tirador de fotos”	54
Figura 14 – A) “Os brinquedos da salinha do Farol Branco”; B) “As crianças balançando no parquinho da igreja”	54
Figura 15 – A) “A criança brincando no escorrega- pirata”; B) “A piscina sem bolinhas no parquinho”	55
Figura 16 – A) “Os meninos do pula-pula”; B) “As borboletas da saia de uma mãe”	55
Figura 17 – Descritores do catálogo de desenhos produzidos pelas crianças (primeira tabela).	82
Figura 18 – Inventário dos desenhos da pesquisa (segunda tabela).	83
Figura 19 – Materiais utilizados para os desenhos	84
Figura 20 – Quero fazer o desenho, mas não quero te dar	85
Figura 21 – As cores das peles.	86
Figura 22 – Diagrama de análise do desenho infantil como uma linguagem.....	86
Figura 23 – As temáticas das crianças.....	89
Figura 24 – O autorretrato	90
Figura 25 – A família.	92
Figura 26 – Análise semiótica do desenho de Alíssima, 6 anos.....	92

Figura 27 – A igreja.....	94
Figura 28 – Histórias Bíblicas.	96
Figura 29 – Análise semiótica do desenho de Lauretinha, 5 anos.....	98
Figura 30 – Jogos eletrônicos	99
Figura 31 – Brincadeiras durante a pandemia	100
Figura 32 – Desenhos de temática aberta 1 e 2	101
Figura 33 – Desenhos de temática aberta 3 e 4	102
Figura 34 – Desenhos do parquinho da igreja.	103
Figura 35 – Abrangência geográfica do repertório de parquinhos das crianças.....	105
Figura 36 – Outros parquinhos 1 e 2	105
Figura 37 – Outros parquinhos 3 e 4	105
Figura 38 – Outros parquinhos 5 e 6	106
Figura 39 – Desenhos sobre o Piquenique do Dia das Crianças.	111
Figura 40 – Parquinho dos Sonhos	111
Figura 41 – Os insetos do teatro da Escola Bíblica de Férias.....	112
Figura 42 – Desenho do parquinho: A) Lauretinha; B) Alíssima.....	119
Figura 43 – A casinha do pirata: A) João; B) Ana Flor; C) Catarina	120
Figura 44 – Desenho do parquinho, Alice.....	122
Figura 45 – Desenho do parquinho, Letícia	123
Figura 46 – Desenho do parquinho, Maria Fernanda.	123
Figura 47 – Desenho do parquinho, João.	124
Figura 48 – O parquinho dos sonhos – visão aérea.	125
Figura 49 – O parquinho dos sonhos, ângulo frontal	125
Figura 50 – O parquinho dos sonhos, vista de cima.....	126
Figura 51 – Produção coletiva sobre o parquinho dos sonhos	127
Figura 52 – Transbordamento da representação do parquinho dos sonhos.....	128
Figura 53 – Roda de conversa sobre o parquinho dos sonhos, print de vídeo.....	129
Figura 54 – Desenho do parquinho, Laurinha	130
Figura 55 – Desenhos do parquinho da igreja 1 e 2	131
Figura 56 – Desenhos do parquinho da igreja 3 e 4	132
Figura 57 – Desenhos do parquinho 5 e 6	133
Figura 58 – O parque dos sonhos, Olívia (5 anos)	134
Figura 59 – O parquinho como lugar de descanso e de trabalho.....	137
Figura 60 – Forma circular pintada em branco.....	142

Figura 61 – Brincadeira “Ovinho pega-pega dos animais”, Emili (6 anos)	142
Figura 62 – Sessão de desenhos da segunda semana de novembro de 2022.....	143
Figura 63 – Cena 1 do episódio “Ovos Surpresa Com Brinquedos Vida Selvagem”.	144
Figura 64 – Cena 2 do episódio “Ovos Surpresa Com Brinquedos Vida Selvagem”.	144
Figura 65 – Sara 9 (5 anos), Emili (6 anos) e Fefê (6 anos).....	145
Figura 66 – Isa (6 anos), Larissa (6 anos) e Catarina (5 anos).	146
Figura 67 – Alissima (5 anos), Juju (6 anos) e Marina (6 anos).....	146
Figura 68 – “O elefante brincando no parquinho”.	147
Figura 69 – O gol mais bonito da Copa do Catar.	148
Figura 70 – O gol de voleio por Ermenegildo, Caeto e Ga	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Crianças participantes da pesquisa	41
Gráfico 2 – Regiões Administrativas de residência das crianças participantes da pesquisa	43
Gráfico 3 – Cor da pele das crianças, de acordo com o/a adulto/a respondente	44
Gráfico 4 – Estratificação da renda bruta familiar das crianças participantes da pesquisa.	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes escolhidos pelas crianças participantes da pesquisa.....	46
Quadro 2 – Produções acadêmicas sobre o parquinho como lugar da(s) infância(s) urbana(s)	61
Quadro 3 – Aportes teóricos das pesquisas sobre a escuta de crianças em parquinhos selecionadas para o referencial metodológico.....	68
Quadro 4 – Práticas sociais inventariadas pelas crianças	115
Quadro 5 – O gol de voleio.	148
Quadro 6 – Elementos compatíveis com as comparações nos dois episódios nas dimensões de Bray e Thomas (1995).....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Estado da Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção dos Direitos sobre as Crianças
Covid-19	Doença do coronavírus 2019
DF	Distrito Federal
FE	Faculdade de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE/FE/UnB	Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília
PR	Estado do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Relevância do estudo	18
1.2 Objetivos.....	22
1.2.1 Objetivo geral	22
1.2.2 Objetivos específicos	23
2 CULTURAS INFANTIS: UMA QUESTÃO METODOLÓGICA	24
2.1 O processo formativo de uma pesquisadora da(s) infância(s).....	31
2.2 Percurso de construção de dados	36
2.3 Caracterização socioeconômica e geográfica das famílias.....	42
2.4 Descrição do campo empírico da pesquisa	47
2.5 As decisões éticas durante as sessões com as crianças.....	55
3 ENTRE ESCORREGADORES, BALANÇOS, PEDRINHAS, LÁPIS E PAPÉIS.....	58
3.1 Mapeamento das pesquisas sobre o parquinho como um lugar da infância em contextos urbanos	60
3.2 As múltiplas linguagens das crianças nos parquinhos: um olhar interdisciplinar.....	66
3.3 Reflexões sobre as análises dos aportes teóricos dos artigos selecionados	71
4 QUERO FAZER O DESENHO, MAS NÃO QUERO TE DAR.....	79
4.1 Descrição do acervo dos desenhos produzidos.....	82
4.2 Os materiais para desenhar	84
4.3 Reflexões acerca das metodologias de análise dos desenhos.....	86
4.4 O agrupamento temático dos desenhos	88
4.5 O balanço das asas de 57 borboletas.....	89
5 O COTIDIANO NO PARQUINHO.....	108
5.1 As vivências das crianças enquanto estão nessa comunidade religiosa	109
5.2 Os inventários das práticas sociais no parquinho	114
5.3 As invenções no parquinho	117
5.3.1 Fábulas no parquinho	117
5.3.2 Tesouro do pirata	120
5.3.3 O menino voador	122
5.4 O que as crianças dizem sobre os parquinhos?	125

6 ENTRELACAMENTOS CULTURAIS NO PARQUINHO: AS CRIANÇAS COMPARAM	136
6.1 Diálogos sobre os estudos comparados no Brasil.....	139
6.2 Participação das crianças nos estudos comparados	141
6.3 Diálogos comparativos nas brincadeiras	141
6.3.1 1ª Etapa: descrição do contexto a partir das múltiplas linguagens das crianças	141
6.3.1.1 <i>Episódio 1</i>	141
6.3.1.2 <i>Episódio 2</i>	147
6.3.2 2ª etapa: a seleção de elementos compatíveis nas comparações	149
6.3.3 3ª etapa: dimensões comparativas	149
6.3.4 4ª etapa: apresentação de análises, a partir de teorias relacionadas, de forma transdisciplinar.....	150
6.3.4.1 <i>O pula-pula como dimensão geográfica</i>	150
6.3.4.2 <i>As crianças compõem o grupo etário da dimensão grupos demográficos</i>	151
6.3.4.3 <i>A brincadeira relacionada à dimensão dos aspectos da educação e da sociedade</i> ...	152
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A – Termos submetidos ao Comitê de Ética.....	177
Apêndice b – itens apresentados no formulário para construção dos dados socioeconômicos e geográficos das famílias.....	179
APÊNDICE C – lista de materiais recebidos pelo grupo imagem	180
APÊNDICE D – artigo publicado sobre a expulsão de bebês e suas mães em fernando de noronha.....	181

1 INTRODUÇÃO

Ana Flor: Você vai para qual faculdade mostrar esses desenhos?

Entrevistadora: Para a Universidade de Brasília.

Ana Flor: Ai meu Deus. A gente vai estar lá?

Entrevistadora: Se vocês quiserem, sim (Entrevista com Ana Flor, 5 anos).

O presente trabalho, em nível de doutorado, insere-se no campo de estudos sobre as infâncias, na linha de pesquisas de Estudos Comparados em Educação, do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa desenvolveu-se dentro do escopo do projeto “Playground Movement, parques infantis, Escola-Parque: histórias entrelaçadas”. O projeto em tela tem a Prof.^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers como coordenadora e fundadora. Nesse contexto, a caracterização dos parquinhos estudados deve considerar os pressupostos filosóficos, os contextos históricos e políticos e as práticas sociais que são tecidas nesses espaços.

Este trabalho busca compreender as culturas infantis das 57 crianças participantes da pesquisa realizada no parquinho de uma comunidade religiosa de Brasília-DF. O parquinho apresenta-se nesta pesquisa como um lugar das crianças que “desenham, pintam, dançam, cantam, rabiscam, criam, usam a imaginação para compreender e ressignificar as coisas, elaborando seu conhecimento sobre o mundo físico e social” (Voltarelli; Barbosa, 2021, p. 30). Desta forma, as brincadeiras, uma das linguagens das crianças, “permitem a articulação de referenciais culturais dos contextos em que vivem juntamente com a configuração de outras representações sobre esse universo” (Voltarelli; Barbosa, 2021, p. 35).

As múltiplas linguagens das crianças podem ser percebidas em seus movimentos, nas construções dos enredos das brincadeiras e nas formas de representar e reelaborar ideias. Assim, “as linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas” (Barbosa; Albuquerque; Fochi, 2013, p. 7). Nesse bojo, pertencer a um determinado espaço ou comunidade possibilita a produção das culturas infantis (Gobbi, 2010).

As investigações acadêmicas sobre as infâncias contribuem para conferir visibilidade à pluralidade com que essa geração se constitui nas cidades, no campo, nas favelas, nas escolas, nas igrejas¹ e em outros locais de convivência comunitária. Como as pesquisas acadêmicas

¹ Para Grudem (1999), a palavra “igreja” deriva do grego *ekklesia* e significa uma comunidade com ética e valores religiosos. Esse é o sentido da palavra igreja neste trabalho. O local físico de reuniões dessa comunidade quando estiver em assembleia será denominado “templo”.

desvelam violações de direitos e apontam para compreensão da criança como sujeito produtor de cultura, as análises sobre as infâncias significam a busca pela defesa dos direitos das crianças (Buss-Simão; Lessa, 2020; Franco; Soares, 2020; Sarmiento; Fernandes; Siqueira, 2020). Desse modo, a participação das crianças nas pesquisas vincula-se ao direito de cidadania (Corsaro, 2011; Leite, 2021).

Em um contexto de aprofundamento do capitalismo, da expulsão de povos originários de seus territórios, de exploração exaustiva dos recursos naturais, da máxima valorização das produções (incluindo as métricas acadêmicas) em nome da qualidade total que se vincula à “produtividade, nova ordem mundial, globalização, modernização, inserção do Brasil no contextos das economias mais desenvolvidas, ou no Primeiro Mundo, neoliberalismo...” (Moysés, 2010, p.189), o que significa dedicar-se a caminhar com crianças em um parquinho de uma comunidade religiosa durante o doutorado?

O pesquisador italiano Giafranco Staccioli (2020), que acumula mais de trinta anos de pesquisa acerca dos desenhos infantis, ao refletir sobre a relevância do desenho infantil em um mundo eivado por aprofundamento tecnológico, reflete: *“cosa c’entra il disegno dei bambini con il futuro del pianeta? C’entra, anche se siamo consapevoli che si tratta di un granello di sabbia sulla spiaggia del nostro futuro”*, e prossegue o professor em suas reflexões: *“il battito d’ali di una farfalla è in grado di provocare un uragano dall’altra parte del pianeta”*² (Staccioli, 2020, p. 15).

Olhar e escutar as crianças em suas produções culturais, acompanhar seus traços, seus passos, suas brincadeiras, suas invenções, suas críticas, seus agrupamentos, suas histórias tornou-se um processo profundo de reflexão teórica sobre a relevância do parquinho na vida das crianças. Nas elaborações culturais das 57 crianças participantes há a delicadeza do movimento das asas de uma borboleta e a força de um furacão. Há singularidades e universalidades representadas por cada uma delas enquanto brincam entre o escorregador e o pula-pula. E eu, como pesquisadora, respondo à primeira questão aberta em poucos parágrafos anteriores: pesquisar com as crianças pode significar a transformação de olhares acerca dos ritmos e das produções, pode levar ao resgate do humano, da poesia, das artes, da criatividade e da contemplação, em uma perspectiva pautada pelo direito que as crianças têm de participar da vida comunitária. As brincadeiras, os desenhos, as fotografias, as esculturas, as músicas, as histórias e as danças desse grupo de crianças apresentam riquezas capturadas por esta pesquisa

² “Qual a relação entre o desenho de crianças com o futuro do planeta? Eles estão relacionados quando somos sabedores de que se trata de um grão de areia na praia do nosso futuro”, “a batida das asas de uma borboleta pode provocar um furacão em outra parte do mundo” (tradução nossa).

acadêmica. Essa analogia poética entre o balançar leve das asas de borboletas e as produções culturais das crianças enquanto brincam no parquinho configura-se como uma cultura local fortalecida que atua “como um freio para os impactos da globalização, racionalização e mudança econômica” (Tobin; Hsueh; Karasawa *apud* Mosan, 2020, p. 285). Enquanto estão no parquinho, as crianças elaboram culturas e se expressam por meio de múltiplas linguagens. Elas constroem um território e uma cartografia peculiares, onde formigas, pedrinhas, saguis, passarinhos, sol e chuva ganham a relevância apropriada à vida.

1.1 Relevância do estudo

Santomé (2013) aponta que as vozes³ das crianças tendem a ser silenciadas na configuração curricular, pois a cultura adultocêntrica “nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude”. O autor aponta uma evidente contradição entre o discurso dos educadores que “apesar de se dizer, às vezes insistentemente, que o jogo é a principal atividade” das crianças, há pouco esforço para “refletir e analisar as razões de cada um dos jogos infantis, das peculiaridades e significados dos brinquedos” (Santomé, 2013, p. 159).

Nesse contexto, pesquisar sobre as crianças (e com as crianças) reveste-se de relevância política, visto que a escuta das crianças se configura como um direito inscrito na legislação internacional (Organização das Nações Unidas – ONU, 1989), especificamente no artigo 12 da Convenção dos Direitos das Crianças, que assegura o direito das crianças se expressarem nos assuntos que lhe dizem respeito, incluindo as pesquisas acadêmicas. No artigo 227, a Carta Magna registra que a convivência comunitária e o lazer são direitos da criança:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, Art. 227).

Há uma evidente relevância pedagógica em analisar as múltiplas linguagens das crianças em parquinhos, pois esses espaços fazem parte da rotina das crianças, principalmente daquelas que vivem em áreas urbanas, pois “atualmente, as crianças urbanas, embora transgridam e ocupem as ruas, já perderam esses seus espaços para brincar e se encontrar” (Faria; Finco, 2021, p. 65). Os parquinhos constituem-se como uma política urbana de compensação às crianças que

³ Nesse sentido, a palavra vozes ultrapassa o ato sonoro de expressar palavras, pois aplica-se o sentido conotativo que indica qualquer expressão: artística, gestual, verbal ou pictórica, por exemplo.

com o adensamento urbano perderam seus espaços de brincadeiras e participação (Dias, 2017; Lima, 1989).

Os parquinhos são lugar de expressão das múltiplas linguagens das crianças e, por isso, espaços possibilitadores de construção de um currículo antimarginalização “em que todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (Santomé, 2013, p. 167). A escuta da cultura infantil silenciada pode ser iniciada nos parquinhos, sejam esses escolares ou comunitários. Nas rotinas escolares, o tempo do parquinho tem sido subordinado a práticas de avaliação informal por parte dos adultos, que premiam ou punem as crianças liberando ou cerceando o tempo de parquinho. Sobre a avaliação informal, Villas Boas (2011) explica que a ética deve nortear as práticas avaliativas e as relações de aprendizagem, sejam elas formais ou informais. Ao punir crianças com menos tempo de parquinho em função de tarefas que precisam ser executadas, as crianças são cerceadas dos seus direitos, dentre eles o de brincar e de participar, e muitas vezes sequer são comunicadas sobre isso. Desta forma, este estudo compreende que o parquinho se constitui como lugar de desenvolvimento pleno, de criação e (re)elaboração de cultura por parte das crianças, como apresentado nos artigos que compõem a revisão de literatura, dentre eles Dias (2017), Fiaes *et al.* (2010), Müller e Moura Arruda (2012).

As produções culturais das crianças consubstanciam-se em contextos históricos, geográficos e sociais e são analisadas por meio de múltiplos métodos. A infância, compreendida como estrutura social, tem sido objeto de investigação do campo de estudos da infância. (Alderson, 2005; Corsaro, 2011; Del Priore, 2018; Farias, 2019; Friedmann, 2020, 2022; Graue; Walsh, 2003; Lopes; Fernandes, 2021; Martinelli Ferreira, 2020; Muñoz, 2006; Sirota, 2013; Tebet; Abramowicz, 2014; Tebet; Costa, 2021; Trevisan, 2020; Voltarelli, 2021; Wiggers, 2003).

A natureza complexa desse objeto, a saber, as produções culturais das crianças, expressas por meio de múltiplas linguagens, também incide sobre a questão metodológica, pois escutar as crianças em seus cotidianos ergue-se como um desafio que demanda reflexões teóricas e imersão dos pesquisadores em contextos de convívio com as crianças (Arnott; Wall, 2022; Friedmann, 2020, 2022; Müller; Freitas; Wiggers, 2015; Stacciolie; Ritscher, 2017).

Corsaro (2011) indica que as crianças se desenvolvem por meio de um modelo relacional que se assemelha a uma rede. Esse sistema, denominado teia global, consiste na inter-relação de todas as instituições em que as crianças têm a oportunidade de participar. Nesses diferentes cenários de convívios, as crianças constroem, com outras crianças, o que o autor nomeia cultura de pares. Mais do que um conceito consolidado no campo dos estudos das

infâncias, essa construção das crianças reverbera em toda a sociedade e tem algumas características, a saber: (i) é tecida coletivamente; (ii) elabora-se nos contextos de conhecimentos culturais e tem por cenários as instituições em que as crianças interagem; (iii) permanecem na vida adulta, como histórias vivas, heranças que os adultos guardam de suas infâncias (Corsaro, 2011). Tendo esses conceitos como base de reflexão, compreende-se que a cultura produzida pelas crianças se liga, de forma complexa, à cultura dos adultos, no entanto, as produções e inovações apontadas e elaboradas pelas crianças tendem a não ser consideradas, em virtude da incipiente escuta de suas vozes em diferentes processos e contextos em que estão inseridas, inclusive nos estudos acadêmicos (Francischini, 2020; Sousa, 2020).

Esse é um tema complexo, que resulta em vários embates na Academia, no Sistema de Justiça, dentre outros espaços, a participação de crianças e adolescentes em instâncias da sociedade civil e do Estado tem sido um dos mais, se não o mais, destacado campo científico interdisciplinar de Estudos da Criança (Souza, 2020, p. 92).

Este trabalho considera que as produções culturais das crianças se inscrevem como objetos relevantes para uma pesquisa acadêmica. Nesse sentido, a presença dos pesquisadores nos cenários das infâncias torna-se necessária para apreender e analisar essas suas vozes (Friedmann, 2020, 2022). O modelo de “teia global” indica que as crianças constroem a cultura de pares “sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e que ajudam a constituir” (Corsaro, 2011, p. 39). Durante o trabalho de revisão de literatura, que será detalhado no percurso metodológico, percebeu-se a incipiência de estudos sobre crianças em igrejas. Nos estudos de Müller (2007), feito com crianças de Porto Alegre e Farias e Müller (2017), as crianças apontam as comunidades religiosas como espaços urbanos relevantes.

Sobre o papel das instituições que compõem a teia global na construção das culturas infantis, Alderson (2005) exemplifica, em uma pesquisa com crianças hospitalizadas, como a vivência em determinada instituição pode modificar o repertório das crianças e sua compreensão de mundo. A autora descreve um diálogo que construiu com uma criança momentos antes de um procedimento cirúrgico: “perguntei a uma criança de 10 anos: ‘Então, vão fazer suas pernas crescerem?’ e ela respondeu: ‘Tenho acondroplasia e eles vão alongar os meus fêmures’, mostrando-me, educadamente, seu sofisticado nível de fala e percepção” (Alderson, 2005, p. 424). Esse exemplo lança luz sobre o quanto as crianças são afetadas pelas culturas das instituições que frequentam, o que amplia as possibilidades de pesquisas com crianças para além dos muros escolares.

Após refletir sobre o papel das diferentes instituições na formação das crianças e suas culturas e perceber minha inserção profissional em um campo com poucas produções acadêmicas, elegi o seguinte problema de pesquisa: “Como as crianças produzem cultura no contexto do parquinho de uma comunidade religiosa, considerando suas vivências e linguagens?”. Ao considerar que diferentes instituições oferecem conhecimentos peculiares às crianças em suas interações, torna-se relevante compreender como a cultura de pares se desenvolve no momento de convívio do parquinho em uma igreja. Para Cotrim e Bichara (2013, p. 389), “o estudo do ambiente público urbano, como um dos ambientes que faz parte do dia a dia das crianças da cidade, possui fundamental importância na compreensão da brincadeira infantil”.

A escuta das vozes das crianças pode ser considerada um desafio para os pesquisadores das infâncias, pois as metodologias para investigar as crianças diferenciam-se daquelas amplamente utilizadas quando os participantes são adultos. A própria aceitação do pesquisador nos cenários das infâncias pode trazer estranhamento às crianças e o bloqueio de comunicação (Corsaro, 2005; Friedmann, 2020, 2022; Martinelli Ferreira, 2020; Staccioli; Ritscher, 2017). Ademais, “as pesquisas que trabalham com a escuta das vozes das crianças pertencem a um campo ainda pouco desenvolvido no que diz respeito à articulação entre teoria e prática” (Arnott; Wall, 2022).

Morais e Wiggers (2022, p. 452) defendem que ouvir as crianças em pesquisas “pode significar a possibilidade de desvelar as contradições existentes entre o aporte legal da legislação internacional e nacional sobre os direitos da criança e a realidade vivenciada nos territórios habitados pelas crianças”. A participação das crianças em pesquisas acadêmicas inscreve-se como um direito, mas a escuta das crianças ainda encontra desafios, seja pelas limitações metodológicas ou pela tradição acadêmica em produzir pesquisas sobre as crianças, e não com as crianças (Alderson, 2005; Francischini, 2020; Muñoz, 2006; Sousa, 2020; Trevisan, 2020).

Diante dessas reflexões, este estudo posiciona-se na defesa da proteção das infâncias e de seus direitos, dentre eles, o direito de participação em pesquisas acadêmicas, como estabelecido pela Convenção dos Direitos sobre as Crianças (CDC), da ONU, de 1989 e na prioridade que as crianças têm, no atendimento aos seus direitos, como registrado no artigo 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988). A escolha de uma instituição religiosa como campo desta pesquisa ancora-se na necessária investigação sobre o que as crianças produzem em termos culturais nessas instituições, visto que os campos religiosos compõem o que Corsaro (2011) denomina teia global. Acredito que minha atuação profissional como pedagoga,

responsável pela formação dos voluntários da igreja, contribuiu para a aceitação da pesquisa nesta instituição.

De acordo com o antropólogo Juliano Spyer (2020, p. 45), as comunidades que formam as igrejas possibilitam aos pesquisadores a identificação de “regularidades: aquilo que se mantém como fenômeno social nas sociedades onde essa tradição religiosa se estabelece”. A pesquisa antropológica, desenvolvida por Spyer (2020) em uma comunidade da periferia de Salvador, Estado da Bahia (BA), registra as igrejas evangélicas como instituições plurais e como um campo propício para o trabalho dos pesquisadores acadêmicos. O autor avança em um campo pouco explorado pela academia, suas investigações foram desenvolvidas com adultos que se denominam evangélicos, restam ainda lacunas sobre o desenvolvimento de pesquisas com as crianças que frequentam as igrejas evangélicas.

A incipiência de estudos sobre as infâncias nas igrejas indica que há uma parte da teia global que carece de análises, pois as crianças “recriam a sociedade a todo momento, exercendo papel ativo na definição de sua própria condição. Há crianças em toda parte e podemos conhecê-las adentrando suas vivências, diferentes em cada lugar” (Friedmann, 2020, p. 34-35). A ligação complexa entre a cultura dos adultos e a das crianças se configura nas práticas institucionais, incluindo as que acontecem nas igrejas. É nesse movimento que as crianças se inserem como reprodutoras interpretativas da sociedade. Portanto, assim como há pesquisas sobre as infâncias nas escolas, nos parquinhos públicos, nos aniversários, no campo e nas favelas, torna-se necessário considerar as igrejas como um campo potente para reverberar as vozes das infâncias (Alvim; Valladares, 1988; Corsaro, 2005, 2011; Farias, 2019; Leite, 2021; Martinelli Ferreira, 2020; Sirota, 2001; Wiggers, 2003).

1.2 Objetivos

Para compreender as vivências de crianças no parquinho de uma comunidade religiosa localizada em Brasília, Distrito Federal (DF), foram propostos os objetivos descritos a seguir.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender as vivências de crianças no parquinho de uma comunidade religiosa, buscando analisar as linguagens e as culturas infantis.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as múltiplas linguagens das crianças expressas enquanto convivem no espaço e tempo dessa comunidade religiosa;
- b) Inventariar as práticas cotidianas das crianças no período em que permanecem na comunidade religiosa;
- c) Analisar os processos de comparação que as crianças manifestam em suas múltiplas linguagens por meio de episódios.

Os objetivos serão dirigidos por uma questão norteadora, a saber: como as crianças produzem cultura no contexto do parquinho de uma comunidade religiosa, considerando suas vivências e linguagens? Para o desenvolvimento desta pesquisa, tornou-se necessária a aceitação da pesquisadora no campo empírico por parte das crianças. A minha entrada relaciona-se ao movimento de formação de minha identidade como uma pedagoga pesquisadora da infância, o que será apresentado no próximo capítulo.

O presente trabalho organiza-se em seis partes, além da introdução, considerada como o primeiro capítulo. O segundo capítulo, intitulado “Culturas Infantis: uma questão metodológica”, trata das questões metodológicas acerca da pesquisa com crianças. O terceiro capítulo, denominado “Entre escorregadores, balanços, pedrinhas, lápis e papel”, tece reflexões teóricas acerca do campo de estudos da infância, por meio de revisão de literatura narrativa e bibliométrica (Mattar; Ramos, 2021). O quarto capítulo, “Quero fazer o desenho, mas não quero te dar”, analisa as temáticas das produções pictóricas das crianças e o vínculo afetivo entre as crianças e seus desenhos. O quinto capítulo, “O cotidiano no parquinho”, registra um inventário das práticas cotidianas das crianças e registra as avaliações das crianças sobre os elementos necessários para a constituição de um parquinho. O sexto capítulo, “Entrelaçamentos culturais no parquinho: as crianças comparam”, insere as crianças, de forma exploratória, nas pesquisas de estudos comparados. O trabalho apresenta, por fim, as Considerações Finais.

2 CULTURAS INFANTIS: UMA QUESTÃO METODOLÓGICA

A escuta das crianças em pesquisas acadêmicas tem sido objeto de pesquisas de diferentes campos do conhecimento, assim, com o objetivo de compreender as vivências de crianças no parquinho de uma comunidade religiosa, buscando analisar as linguagens e as culturas infantis das crianças no parquinho de uma comunidade religiosa localizada em Brasília-DF, esta pesquisa elegeu os seguintes objetivos específicos: a) identificar as múltiplas linguagens das crianças expressas enquanto convivem no espaço e tempo dessa comunidade religiosa; b) inventariar as práticas cotidianas das crianças no período em que permanecem na comunidade religiosa; e c) analisar os processos de comparação que as crianças manifestam em suas múltiplas linguagens por meio de episódios. Os três objetivos específicos se interpenetram a fim de possibilitar a compreensão das culturas infantis e das linguagens das crianças (Barbosa; Albuquerque; Fochi, 2021; Gobbi, 2010; Voltarelli; Barbosa, 2021).

As escolhas metodológicas para assegurar a compreensão das culturas e linguagens infantis orientam-se pelo entendimento de que as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens (Bardanca; Bardanca, 2018; Distrito Federal, 2018; Edwards; Gandini; Forman, 2017; Gobbi, 2010; Hoyuelos, 2020; Nind; Curtin; Hall, 2019; Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007; Rede Territorial de Educação Infantil da Catalunha, 2021). Desta forma, a escuta das crianças vincula-se ao contexto cotidiano, por isso, depende da entrada do pesquisador no grupo, tendo a aceitação como membro ativo e participante daquela comunidade para proceder às observações e descrições detalhadas, com “capturas de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para análise apurada e repetitiva” (Corsaro, 2009, p. 84). No caso desta pesquisa, o contexto de construção de dados constitui-se em um parquinho, portanto as linguagens infantis analisadas consubstanciam-se nas brincadeiras, desenhos, fotografias, esculturas e diálogos.

O primeiro objetivo específico busca identificar as múltiplas linguagens das crianças expressas enquanto convivem no espaço e tempo dessa comunidade religiosa, por meio da compreensão de que as múltiplas linguagens se constituem como narrativas, com elementos explícitos e outros implícitos (Staccioli, 2020)⁴. Nesse sentido, os desenhos infantis são

⁴ Durante os anos de 2022 e 2023, fui aluna do professor Gianfranco Staccioli, em dois cursos oferecidos por uma empresa de consultoria. Os cursos tiveram financiamento próprio e representaram um salto na compreensão sobre a história do desenho infantil e no incremento de literaturas para a tese, dentre elas o livro “Pensieri colorati: le bambine e i bambini raccontano con il disegno”, que adquiri em língua italiana, pois a edição em língua portuguesa ainda está em processo de elaboração. O primeiro curso, intitulado “Convite ao invisível: os desenhos das crianças”, aconteceu em abril de 2022, e o curso “Os desenhos são feitos de lápis: representações gráficas das crianças” foi realizado de abril a outubro de 2023. O professor Staccioli leciona na Università di Firenze –

compreendidos como linguagem complexa, ora são icônicos e ora arbitrários, restando ao pesquisador a busca por pistas e indicadores de criatividade da criança que produziu o desenho. Para Alves e Muchinski (2023, p. 2), uma obra complexa é “tecida de forma conjunta, heterogênea, histórica, cultural, social, plural, humana, terrena, planetária, afetiva e visceral. Uma tessitura de saberes constituintes do mundo fenomênico imbricada de doxos e paradoxos”. Staccioli (2020) registra que a explicação da criança sobre os seus desenhos torna-se fundamental, contudo, a fala da criança sobre o seu desenho depende de um ambiente amigável, com acolhimento e sem julgamentos sobre os desenhos. Nem sempre as crianças falam sobre os seus desenhos, o que, por vezes, pode gerar angústia em pesquisadores, pois a explicação da criança é parte constitutiva do desenho, no entanto, a despeito da investigação acadêmica, esse silenciamento da criança sobre o seu desenho precisa ser respeitado. Torna-se, portanto, inviável criar entrevistas formais após os desenhos, pois a expressão infantil é contextual e depende da vontade da criança em falar, por isso, é preciso construir um clima segurança e livre de avaliações informais depreciativas (Villas Boas, 2011).

Um exemplo de como os adultos podem atrapalhar o desenvolvimento dos desenhos das crianças encontra-se na obra “O Pequeno Príncipe”, de Saint-Exupéry (2009). A narrativa registra a saga de uma criança que, após ouvir histórias sobre uma floresta virgem, em que jiboias engolem suas presas inteiras, decide desenhar uma jiboia que havia engolido um elefante. “Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo”. Responderam-me: “Por que é que um chapéu faria medo? Meu desenho não representava um chapéu” (Saint-Exupéry, 2009, p. 4). Em seguida, para ajudar os adultos a entenderem o desenho, a criança decide desenhar um elefante dentro do réptil, mas desta vez o mamífero está visível, em pé, dentro da cobra. Nesse momento, a narrativa aponta para a incapacidade dos adultos de compreender um desenho infantil e sua consequente desvalorização em relação à linguagem pictórica das crianças: “as pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática” (Saint-Exupéry, 2009, p. 4).

No livro “Pensieri colorati: le bambine e i bambine raccontano con il disegno”, Staccioli analisa alguns desenhos e, a partir da compreensão ambígua, busca pistas criativas e aguarda as explicações espontâneas das crianças para tecer uma análise dos desenhos, daquilo que é icônico e do arbitrário, como no desenho de Anna (4 anos) (Figura 1).

Federazione Italiana dei Cemea. Em 2019, tive a oportunidade de estudar italiano por três meses na Università per Stranieri di Perugia, em turma de nível B2, o que me permitiu ler os originais em italiano.

Figura 1 – Il giardino⁵, de Anna (4 anos).



Fonte: Staccioli (2020, p. 103).

Inicialmente, ao olhar o desenho, assim como o fizeram os adultos do livro “O Pequeno Príncipe”, podemos identificar as cores, o contato com o chão, uma menina em um jardim. No entanto, após a conversa de Anna com o adulto que a acompanhava, um mundo de significados descortinou-se no desenho. O trecho do diálogo registrado no livro será traduzido para ilustrar como a pesquisa com desenhos infantis se pauta pelo acolhimento e a escuta. A compreensão ambígua e a busca por pistas pode tornar visível o que é invisível, como sentimentos, percepções, sons e texturas.

Il disegno fatto da Anna (quattro anni) ci sembra significativo a proposito della costruzione di metafore. Nell’imagini vediamo tre fiori a tre fiori più grande a destra. Anna sta nel mezzo, con grandi mani e lunghi capelli. Comprendiamo meglio il contenuto dell’immagine seguendo il racconto di Anna, che ci dice di aver disegnato a sinistra del foglio le sue tre amiche (con l’altezza indicada per ordine di importanza). L’amica fiore centrale è colorata di nero, a causa di un litigio da pouco avvenuto per um bambolotto. A desta c’è la sua famiglia. La madre (è gialla come il sole ‘perché è sempre buona e sorridente’), il padre (vieni posto nel’angolo perché sta sempre via per lavoro’) e la sorella (verde, ‘perché è un pó severa’). Le grandi mani della bambina servono per abbracciare meglio tutti. I capelli che escono dalla testa sono ‘fili’ di afeto che vanno verso a due gruppi. Quando Anna sta con loro è felice e sembra di volare. All’adultto che domanda perché ha disegnato le persone come fiore Anna risponde serena: ‘Perché profumano di buono’⁶ (Staccioli, 2020, p. 103).

⁵ “O jardim” (tradução nossa).

⁶ “O desenho feito por Anna (quatro anos) nos parece significativo no que diz respeito à construção de metáforas. Na imagem, vemos três flores à esquerda e três flores maiores à direita. Anna está no centro, com grandes mãos e cabelos longos. Compreenderemos melhor o conteúdo da imagem seguindo a narrativa de Anna, que nos disse que desenhou à esquerda da folha três amigas (com altura indicada por ordem de importância). A amiga-flor do centro foi pintada de preto, porque brigaram há pouco tempo em função de um brinquedo. À direita está a sua família. A mãe (é amarela como o Sol ‘porque é sempre boa e sorridente’), o pai (foi representado no canto porque ‘está sempre fora de casa trabalhando’) e a irmã (verde, porque é um pouco brava). As grandes mãos da menina servem para abraçar melhor todos. Os cabelos que saem da cabeça são fios de afeto que vão em direção aos grupos. O adulto pergunta por que ela desenhou as pessoas como flores, Anna responde tranquilamente: ‘Porque (eles) têm bom perfume’” (tradução nossa).

Anna conseguiu representar, por meio de uma metáfora, elementos que normalmente são invisibilizados, como seus longos cabelos que são os fios de afetos endereçados a esses dois grupos, ou mesmo a agradável presença dessas pessoas que foram representadas em forma de flor. E mesmo com pequenas desavenças, como no caso da amiga que disputou o brinquedo com Anna, ou de sua irmã mais velha, essas pessoas para Anna são como flores, pois foram comparadas a um perfume agradável.

Após o contato com a obra de Staccioli (2020), este trabalho assume a compreensão ambígua dos desenhos como possibilidade interpretativa, assim, cada desenho apresentado será descrito e analisado a partir das falas das crianças durante suas produções. Para Penn (2015, p. 322), “a imagem é sempre polissêmica ou ambígua. É por isso que a maioria das imagens está acompanhada de algum tipo de texto [...]”. Ao citar Barthes, Penn (2015) registra que o revezamento traz uma relação recíproca em que “imagem e texto contribuem para o sentido completo” (Barthes *apud* Penn, 2015, p. 322). Wiggers (2003), ao acompanhar crianças por sete meses em uma escola de Brasília, registrou reflexões sobre as múltiplas linguagens das crianças:

[...] a brincadeira, em nosso caso, os desenhos e as demais atividades artísticas produzidas pelas crianças podem ser vistas como um espaço social e cultural de dimensão ambígua e portanto, aleatória, pois as crianças certamente o utilizam como lugar de adaptação à cultura ao mesmo tempo em que nele constroem suas invenções (Wiggers, 2003, p. 113).

Assim, além de serem compreendidas como narrativas imagéticas, os desenhos, as fotos e brincadeiras produzem sentidos por meio de imagens, por isso, algumas produções das crianças serão analisadas a partir do aporte da semiótica visual, que tem por objetivo “tornar explícitos os conhecimentos culturais necessários para que o leitor compreenda a imagem” (Penn, 2015, p. 325).

Em uma das sessões da pesquisa com as crianças no parquinho, a professora doutora Simone Maria Abrahão Scafuto, avó de uma das crianças, interessou-se sobre a pesquisa que estava em curso na igreja. Então tivemos alguns encontros, dividimos leituras e atividades de interpretação de desenhos com base na semiótica visual. Nesses encontros fui apresentada a algumas obras, dentre elas, o livro “Reading Images: the grammar of visual design”⁷ (Kress; Leeuwen, 2021) se destacou. Após estudar sobre as possibilidades de interpretação de imagens por meio da semiótica visual e dialogar em reunião de orientação com a professora doutora Ingrid Wiggers, minha orientadora no doutorado, tomamos a decisão de incorporar essa

⁷ “Lendo imagens: a gramática do *design* visual” (tradução nossa).

possibilidade de interpretação dos desenhos, fotografias e brincadeiras das crianças, assim como Wiggers (2003). Martins e Gonçalves (2014), um dos estudos descritos na revisão de literatura ao investigarem como as crianças se apropriam dos espaços, utilizaram a análise semiótica dos desenhos das crianças.

Para Kress e Leeuwen (2021), a semiótica visual apresentada no livro trata de estabelecer metodologia capaz de articular a gramática com a sintaxe transformando os elementos presentes nas imagens em conjuntos significativos. Tais elementos podem ser pessoas, coisas ou lugares, que se tornam, quando juntos, uma declaração com maior ou menor complexidade. Para exemplificar a forma de interpretação da semiótica, os autores apresentam o desenho que uma criança de três anos fez para o seu pai (Figura 2).

Figura 2 – Drawing by a three-year-old child.



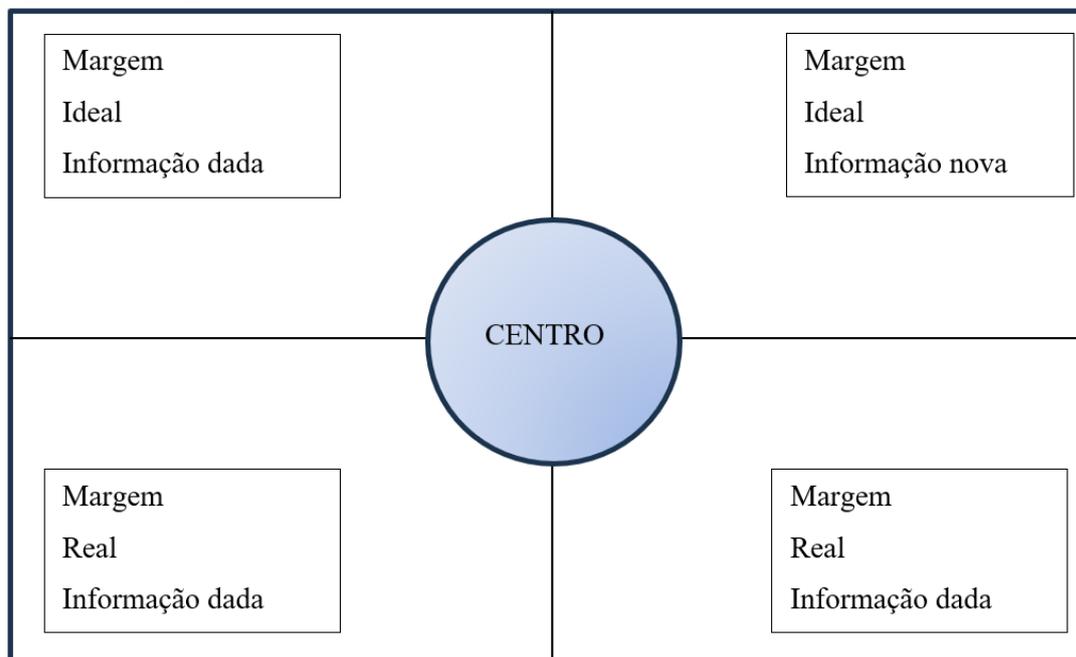
Fonte: Kress e Leeuwen (2015, p. 9).

A criança, antes de desenhar, pede que o pai olhe para ela. Assim que percebe a atenção do adulto anuncia que fará um carro. Enquanto desenha, a criança demonstra compreender que a roda pode simbolizar o carro, pois todos os carros possuem rodas, que se movimentam. Essa criança manifesta um conteúdo cultural de quem convive em ambientes em que os carros estão presentes, indicando, portanto, a complexidade presente no momento de simbolizar um objeto que manifesta conteúdos históricos, culturais e psicológicos (Kress; Leeuwen, 2015), o que fica evidenciado no diálogo entre ela e o pai:

‘Do you want to watch me? I’ll make a car ... got two wheels ... and two wheels at the back ... and two wheels here ... that’s a funny wheel ...’ When he had finished, he said ‘This is a car.’ This was the first time he had named a drawing, and at first the name was puzzling. How was this a car? Of course he had provided the key himself: ‘Here’s a wheel’. A car, for him, was defined by the criterial characteristic of ‘having wheels’, and his representation focused on this aspect. What he represented was, in fact, ‘wheelness’ (Kress; Leeuwen, 2015, p. 8).⁸

Kress e Leeuwen (2015) apresentam os três princípios da composição da imagem de acordo com a semiótica visual: (i) valor da informação- relacionado à disposição espacial dos elementos; (ii) saliência – a observação sobre qual elemento apresenta maior destaque e; (iii) enquadramento – que analisa a relação entre os elementos. Ressalta-se que nas culturas ocidentais a leitura é feita da esquerda para a direita, assim os elementos à esquerda podem ser considerados, a depender das explicações das crianças, uma informação dada ou já conhecida, já os elementos mais à direita indicam a informação nova. As representações à esquerda podem ser relacionadas ao passado e aquelas à direita ao futuro, na leitura horizontal do desenho. Em uma leitura vertical, a parte superior liga-se ao universo ideal, enquanto a parte inferior, à realidade (Figura 3).

Figura 3 – Diagrama de Análise da Semiótica Visual.



Fonte: adaptado de Kress e Leeuwen (2015, p. 202).

⁸ “‘Você quer me ver? Eu vou fazer um carro... tem duas rodas... e duas rodas atrás ... e duas rodas aqui...é uma roda engraçada ...’ Quando ele terminou, ele disse ‘Isso é um carro’. Esta foi a primeira vez que nomeou um desenho e, a princípio, o nome era intrigante. Como era um carro? É claro que ele mesmo forneceu a chave: ‘Aqui está uma roda’. Um carro, para ele, foi definido pela característica de ‘ter rodas’, e sua representação se concentrou nesse aspecto. O que ele representou foi, de fato, ‘um círculo’” (tradução nossa).

Kress e Leeuwen (2015) oferecem um método de interpretação de imagens, sejam elas desenhos, gestos, fotos ou filmes que se sustentam a partir da compreensão de fundamentos da cultura ocidental. Staccioli (2020) aponta para o acolhimento, consideração das falas das crianças, bem como o rigor na descrição dos contextos de produção como imprescindíveis para a compreensão das múltiplas linguagens infantis. Nesse contexto de aprofundamento sobre metodologias de análise, este trabalho assume a interpretação ambígua e a semiótica visual como possibilidades interpretativas das imagens produzidas pelas crianças.

Gonçalves (2003) reflete sobre a necessidade de os pesquisadores abrirem-se para uma compreensão lenta sobre o mundo. Ao propor como segundo objetivo específico “inventariar as práticas cotidianas das crianças no período em que permanecem na comunidade religiosa”, fui desafiada a visitar as crianças em seu contexto de criação cultural cotidiana, de forma lenta e com observações detalhadas e repetitivas, por meio da elaboração do inventário das práticas cotidianas e da identificação das múltiplas linguagens, dentre elas a brincadeira, compreendida como linguagem e direito das crianças (Barbosa; Albuquerque; Fochi, 2013; Gobbi, 2010). Essas manifestações infantis foram descritas ao longo dos meses de acompanhamento. Para compreender as crianças, busquei orientações teóricas e metodológicas nas abordagens etnográficas, pois “alguns instrumentos metodológicos que têm o objetivo de compreender em sua profundidade o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para tanto, é preciso estar e conversar com as crianças por um tempo mais longo, num movimento profundo de ir e vir” (Horn, 2013, p. 2).

Nesse contexto, compreende-se que as crianças se expressam por meio das interações com os seus pares, com o ambiente e com os adultos. Esse movimento de relações requer uma compreensão mais dinâmica sobre o significado de inventariar, portanto, este trabalho compreende que o “inventário não tem finalidade exterior ao seu próprio processo inventivo em constante produção. A experimentação vale por si só” (Feil; Pinto, 2009, p. 193). Ao inventariar as práticas cotidianas no parquinho, a pesquisadora buscará as lógicas contidas nas vivências das crianças, em suas corridas entre um brinquedo e outro, na disputa de territórios, nos roteiros das brincadeiras, nos traços de desenhos, nos sapatos perdidos, na relação das crianças com os elementos da natureza (nas formigas, pássaros e macaquinhos que visitam o parquinho), nos traços desenhados em papéis e no chão, entre outras manifestações culturais das crianças, sem marcos apriorísticos ou externos. Ao elaborar esse inventário, a pesquisadora se orientará pelo esforço de silenciamento de sua cultura como uma mulher adulta para proceder à escuta das culturas infantis expressas nas múltiplas linguagens das crianças (Friedman, 2020, 2022).

O terceiro objetivo registra, por meio de episódios, a capacidade das crianças de elaborarem comparações. Assim como as crianças têm o direito de participação nas pesquisas, inclusive como pesquisadoras (Alderson, 2005), também são capazes de elaborar comparações construindo alteridades, superando o etnocentrismo ao interagir com o outro, produzindo sentidos e fortalecendo uma convivência solidária (Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018; Mason, 2015; Weller, 2017). Ressalta-se que a entrada no campo de pesquisa consolidou a minha formação identitária como pesquisadora das infâncias.

2.1 O processo formativo de uma pesquisadora da(s) infância(s)

A escolha em cursar pedagogia, no ano de 2001, vinculou-me ao convívio diário com as temáticas das crianças. Uma das primeiras disciplinas que cursei na Universidade Federal de Pernambuco desafiou-me a compreender as expressões das crianças por meio de desenhos, em uma perspectiva da psicologia do desenvolvimento, e essa experiência no campo empírico, em uma pequena escola infantil do bairro de Piedade, despertou o meu olhar para essas produções infantis.

No ano de 2003, mudamos para Fernando de Noronha, terra natal de meu marido, vivi a experiência de coordenar a única instituição de Educação Infantil da ilha. Esse tempo de moradia na ilha gerou a indignação contra a proibição de nascimentos de bebês na ilha, decretada a partir de 2004, mesmo ano em que concorri e ingressei como conselheira tutelar suplente. Anos mais tarde, após o ingresso no doutorado e as leituras feitas na disciplina “Território, Cultura e Educação: escola/vida; tempo/espaço; cultura/território” escrevi, em parceria com minha orientadora, o artigo “Fernando de Noronha: território proibido para Nascer”, publicado pela Revista Extensão (Morais; Wiggers, 2023). Nesse artigo, fundamentado na sociologia da infância e geografia da infância, descreve-se e analisa-se o processo de expulsão dos bebês e de suas mães no período que precede ao nascimento (Apêndice D).

Em 2005, cheguei a Brasília com minha família e dei continuidade ao curso de pedagogia na Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, lugar que considero uma instituição fundamental em minha trajetória como mulher, mãe, profissional e pesquisadora. À época, meus filhos eram pequenos, com idades entre seis e dez anos. Algumas vezes me acompanharam em aulas e frequentemente íamos à biblioteca da Universidade, e nesses momentos percebi que a presença das crianças na Universidade propõe intercâmbios interessantes entre a cultura dos adultos e das crianças, como brincadeiras entre os papiros, do

jardim de inverno do Prédio 1, da Faculdade de Educação, ou a brincadeira de andar sem fazer barulho nos corredores da biblioteca. Ainda na graduação iniciei a carreira do magistério, em duas turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental e no ano seguinte, em 2007, assumi uma turma com crianças do 2º ano, também do Ensino Fundamental. Enquanto isso, meus filhos Júlia, Luísa e Rafael cresciam, assim como eu. Em minha carreira como professora, assumi cargos de gestão, como orientadora educacional e coordenadora pedagógica, em diferentes etapas da educação básica.

O vir a ser não pertence apenas às crianças, os adultos também aprendem e se modificam ao longo da vida (Voltarelli, 2021). Como parte desse movimento de crescimento, em 2007 ingressei no mestrado. Em 2008 e 2010 fui aprovada em dois concursos públicos para ser docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mas não tomei posse. Vivenciei a educação básica por mais de dez anos como professora, orientadora educacional e coordenadora pedagógica, na rede privada de Brasília. Atuei a partir de 2016 em uma pequena instituição de ensino superior como docente. Desde 2022 tenho trabalhado como professora da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, em contrato temporário, lotada no Departamento de Políticas e Gestão da Educação (PGE). Essa experiência como docente na mesma instituição de minha formação universitária tem sido recompensadora.

As questões das infâncias permearam toda a minha trajetória profissional. Em 2019, mudei-me para a Itália com minha família e estudei na Università per Stranieri di Perugia. Aprender a língua italiana me permitiu entrar em contato com a literatura sobre as crianças daquele país, como a obra de Maria Montessori e as reflexões de Loris Malaguzzi, da região de Reggio Emilia. Fiz alguns cursos sobre as múltiplas linguagens das crianças na instituição responsável por formar professores na abordagem *reggioemiliana* e compreendi que as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens (Edwards; Gandini; Forman, 2017; Fochi, 2019).

Ao ingressar no doutorado, em janeiro de 2021, durante a segunda onda da pandemia da doença do coronavírus 2019 (Covid-19) no Brasil, estava decidida a pesquisar sobre as vivências das crianças nesse contexto limítrofe, especificamente no período denominado como “primeira onda”, que se iniciou em março de 2020 e durou até novembro do mesmo ano. Assim, o primeiro projeto de pesquisa apresentado na inscrição para o doutorado tinha como objetivo comparar as ações de escolas públicas de Brasília, Brasil, e de Roma, Itália, durante o contexto pandêmico. Enquanto isso, cursei, nos moldes do ensino remoto, algumas disciplinas que ampliaram meu repertório sobre as infâncias, dentre elas “Território, cultura e Educação: escola/vida; tempo/espço; cultura/território” e “Infância, corpo e educação” do Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. As leituras, reflexões e debates tecidos durante a disciplina “Abordagens Metodológicas Transdisciplinares” ofereceram aporte teórico e metodológico para as análises transdisciplinares sobre a(s) infância(s). Além das disciplinas, os processos de elaboração de sete publicações enriqueceram minhas percepções sobre o campo a ser eleito como propício para a pesquisa de doutorado, a saber: (i) pôster publicado no GT14 (Morais; Wiggers, 2021) da 40ª reunião nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); (ii) resenha publicada na Revista Zero a Seis (Morais; Wiggers, 2022) sobre a obra de Sarmiento, Fernandes e Siqueira (2020); (iii) resenha publicada na revista Com Censo (Cardoso; Moraes; Wiggers, 2022); (iv) artigo intitulado “Crianças na pandemia da Covid- 19: diálogos sobre infâncias” (da Silva; Wiggers; Moraes, 2023); (v) artigo “Fernando de Noronha: é proibido nascer” (Morais; Wiggers, 2023); (vi) resenha do livro italiano intitulada “O mundo desenhado pelas crianças” (Morais; Gonçalo; da Silva, 2023); e (vii) trabalho aprovado para a 41ª Reunião da ANPEd “A escuta em pesquisas acadêmicas: autorretrato e o lápis cor de pele”. Esses trabalhos apresentam como eixos norteadores o direito de participação das crianças em pesquisas acadêmicas, a compreensão das crianças como sujeitos de direitos e da infância como estrutura permanente da sociedade.

O trabalho intelectual desenvolvido por mim nessas disciplinas e as produções acadêmicas, elaboradas em parceria com minha orientadora, a professora Ingrid Wiggers e duas colegas de pós-graduação, Francisca Cardoso e Angélica Ferreira da Silva, ofereceram-me a clara compreensão sobre o compromisso político em garantir o registro das múltiplas linguagens das crianças em meu processo de doutoramento. As reflexões que se desenvolveram durante as reuniões do grupo de Pesquisa Imagem, composto por diversos pesquisadores da(s) infância(s), fortaleceram as convicções políticas e teóricas necessárias à minha formação como pesquisadora da(s) infância(s).

Desta forma, a mudança do tema e do campo de pesquisa ocorreu após minha entrada no grupo Imagem, coordenado pela professora Ingrid Wiggers, que tem como um dos projetos guarda-chuva o título “Playground Movement, parques infantis, Escola-Parque: histórias entrelaçadas”. Como iniciei a busca por um campo de pesquisa no contexto de restrição de proximidade física, provocada pela pandemia da Covid-19, o parquinho mostrou-se como um contexto propício de contato com as crianças, visto que as atividades ao ar livre eram mais seguras, no contexto pandêmico.

A decisão de mudança de projeto constituiu-se etapa desafiadora, visto que entre o primeiro projeto, submetido durante a inscrição no doutorado, e o último projeto pensamos, em reuniões de orientação em mais dois projetos, entre os anos 2020 e 2022: um trataria das teorias

pedagógicas que sustentam a educação integral, compreendendo as áreas ao ar livre como potentes para o desenvolvimento das crianças, e outro que analisaria as concepções de Anísio Teixeira sobre as Infâncias. O critério decisivo de escolha foi o compromisso político em proceder à escuta das crianças nesta pesquisa acadêmica, apesar de compreender que pesquisas teóricas são necessárias para o avanço da ciência, optamos por desenvolver um trabalho empírico. Nesse contexto, a elaboração da resenha sobre os direitos das crianças (Morais; Wiggers, 2020) e apresentação do pôster no GT de sociologia da educação, da ANPEd (Morais; Wiggers, 2021) foram decisivas para a fundamentação política e acadêmica deste trabalho de doutorado intitulado “Culturas infantis: um estudo com crianças em um parquinho de uma comunidade religiosa de Brasília”. O parquinho como campo da pesquisa, durante o período pós-vacina contra o coronavírus, apresentou um nível significativo de segurança biológica, pois as atividades ao ar livre eram recomendadas pela baixa possibilidade de transmissão.

Uma outra camada⁹ relevante da minha formação como pesquisadora do campo de estudos da(s) infância(s) tem contornos subjetivos, são lembranças que residem em minhas memórias de menina, irmã, mãe e professora. Ao ler o livro da antropóloga Adriana Friedmann (2020), “A vez e a voz das crianças”, passei a analisar esses fragmentos de memórias da minha infância que insistem em dialogar comigo de formas “não necessariamente sequenciais” (Friedmann, 2020, p. 27). Ao assumir o compromisso político de escutar as crianças na pesquisa acadêmica desenvolvida durante o doutorado e convidá-las a bordar esses saberes, me deparei com a primeira criança que precisava ser ouvida, aquela que vive em mim há mais de quatro décadas, pois escutar, observar, ler a vida dos outros é um exercício de constituição de alteridade e um esforço teórico do campo dos estudos comparados (Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018; Weller, 2017). “Olhar, conhecer e reconhecer a vida do outro é um passo para chegar mais perto do que seja verdadeiramente humano” (Friedmann, 2020, p. 26); o outro, nesse sentido, reflete parte de mim e desvela opacidades da minha existência, não percebidas antes do encontro, pois “as vozes dos outros ecoam de alguma forma dentro de cada observador, leitor ou ouvinte. Essas são as conexões e trocas que nos humanizam pela possibilidade de nos colocarmos no lugar do outro, que é também um pouco de nós mesmos” (Friedmann, 2020, p. 26).

⁹ Nesse contexto, o conceito de camada relaciona-se a pontos facilitadores de intercâmbios ou conexões de realidades complexas e multifacetadas. A origem desse conceito localiza-se nos estudos desenvolvidos após a Revolução Digital, como as discussões sobre cibercultura ou narrativas transmídia (Jenkins, 2009; Trivinho; Cazeloto, 2009).

Ao pensar sobre o objetivo de “identificar as múltiplas linguagens das crianças expressas enquanto convivem no espaço e tempo dessa comunidade religiosa”, remeto-me, em um primeiro momento, às minhas vivências nos parquinhos enquanto menina. As sensações de tontura ao sair do gira-gira, o frio na barriga ao balançar alto, a força necessária para ficar suspensa e vencer o percurso pelas barras do trepa-trepa, a avaliação sobre quem poderia ser o meu par na gangorra (não poderia ser uma criança muito mais pesada do que eu, nem muito mais leve) ou a alegria de ver os barquinhos de papel viajarem no “rio” de lama que corria após uma chuva. Todas essas memórias são partes de mim. Como vivências tão distantes temporalmente ainda podem ser recordadas com tanta vivacidade? Sobre esse ponto de reflexão, Corsaro (2011) considera que as elaborações tecidas pelas crianças por meio da cultura de pares reverberam na vida adulta. Portanto, parte da minha constituição como pesquisadora da(s) infância(s) reside na história do que compartilhei com outras crianças em minha infância, algumas em parquinhos.

O parquinho também se fez presente em minha vida quando me tornei mãe. Nesse contexto, ele se inscreve como lugar de encontro com outras mães, cuidadores e crianças. Foi em três parquinhos de Brasília-DF que vi minhas primeiras filhas brincarem ao lado de outras crianças. Um dos parquinhos era o da quadra residencial onde morávamos, na Asa Norte, o outro parquinho era o de uma igreja evangélica, também localizada na Asa Norte, e o terceiro era o parquinho de um clube. Com uma mudança de cidade e o nascimento do terceiro filho, pude observar meus três filhos brincarem em um dos parquinhos de Pirassununga-SP, minha cidade natal, lugar que havia sido palco das minhas brincadeiras. Em uma terceira camada de experiências, quando iniciei minha atividade como professora, presenciei a alegria dos alunos durante as brincadeiras desenvolvidas nos parquinhos. Percebo que, de alguma forma, as nossas memórias infantis nos visitam quando olhamos as crianças em suas brincadeiras. Lauretinha, de sete anos, uma das crianças participantes da pesquisa, também considera isso possível, pois para ela “alguns adultos ficam interessados no parquinho, que daí eles se lembram de quando eram crianças” (Entrevista com Alíssima, Lauretinha e Laurinha).

Assim, ao considerar os aspectos teóricos que apontam o parquinho como um lugar de construção da cultura de pares e, ao eleger a participação das crianças como um pressuposto “para a composição do *corpus* da pesquisa” (Sousa, 2020, p. 92), tornou-se necessária a elaboração de uma metodologia que fosse capaz de apreender as vivências das crianças no parquinho.

2.2 Percurso de construção de dados

Tendo como pressuposto teórico e metodológico a compreensão de que as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens, a construção de dados se orienta, por abordagem antropológica, por meio de procedimentos etnográficos de observação e registros do cotidiano das crianças (Friedmann, 2020, 2022; Graue; Wash, 2003; Horn, 2013). O desenho, em articulação com as falas das crianças, a fotografia e as notas de campo constituem os instrumentos selecionados para a construção dos dados empíricos, tendo o desenho e a oralidade como centrais. As interpretações dos dados brutos foram orientadas pelas explicações que as crianças oferecerão no contexto de produção, com posterior degravação desses diálogos com a finalidade de transformá-los em registros de dados (Derdik, 2020; Farias; Müller, 2017; Fiaes *et al.*, 2010; Graue; Wash, 2003; Müller, 2007; Wiggers, 2003; Wiggers; Soares, 2019).

As escolhas metodológicas para esta pesquisa consideram a complexidade das investigações acadêmicas sobre as crianças e a natureza transdisciplinar do campo de estudos da(s) infância(s). Para atender às especificidades e sutilezas próprias da(s) infância(s), este trabalho orienta-se pela abordagem qualitativa por meio de abordagem etnográfica (Corsaro, 2005, 2011; Friedmann, 2020, 2022; Fonseca, 1999; Horn, 2013; Martinelli Ferreira, 2020). Nesse sentido, a elaboração de uma questão orientadora das reflexões precede a entrada no campo, pois “a investigação não é tarefa do acaso. Existem razões para o trabalho de campo se realizar num jardim da infância e não num nabal” (Graue; Walsh, 2033, p. 116). No entanto, a entrada no campo de pesquisa descortinou novos contextos que orientaram a reconstrução de perguntas. A construção dos dados vincula-se a um repertório de procedimentos metodológicos que possibilitem a escuta das vozes das infâncias no contexto do parquinho. Compreende-se que a “geração de dados começa com perguntas”, pois elas são consideradas o “motor da investigação” (Graue; Walsh, 2003, p. 116). Nesse contexto, este trabalho elege a seguinte pergunta norteadora: como as crianças produzem cultura no contexto do parquinho de uma comunidade religiosa?

A escolha desse espaço justifica-se por se tratar de um lugar que favorece as vivências lúdicas e a construção da cultura de pares, bem como de uma cartografia própria das crianças; além disso, as crianças atendidas na programação da igreja aos domingos residem em diferentes regiões administrativas de Brasília, o que aponta para a igreja como um lugar de convívio social heterogêneo. As elaborações culturais que as crianças apresentam estão relacionadas aos contextos geográficos, históricos e sociais, pois “a criança é diferente no autocarro da escola, no grupo de leitura e, ainda mais, à mesa da cozinha” (Graue; Walsh, 2003, p. 102).

A abordagem metodológica deste trabalho ancora-se nos procedimentos da “investigação interpretativa” (Graue; Walsh, 2003, p. 98). As pesquisas com crianças que adotam as práticas etnográficas em suas metodologias sustentam-se na compreensão de que a(s) criança(s) possui(possuem) cultura(s) própria(s). Staccioli e Ritscher (2017, p. 18-19) registram que “devemos tentar ouvir, encontrar, acolher de fato, a infância de modo aberto, como se ela mesma fosse uma etnia diferente, digna de todo o nosso interesse e respeito”. Martinelli Ferreira (2020) pondera que as análises comparadas são inerentes aos processos etnográficos. De forma semelhante, Fonseca (1999, p. 65) afirma que, ao escolher trilhar um percurso etnográfico, torna-se necessário “ressaltar alteridades para assim facilitar o processo de comunicação”, pois é “atentando para as diferenças – atrás das aparentes semelhanças – que se cria um espaço para o diálogo acontecer”. Corsaro (2005) exemplifica o conceito de alteridade e a busca pelo diálogo no contexto do parquinho: enquanto adulto, buscando ser aceito na “etnia da infância”, selecionou a estratégia de admitir as evidentes diferenças entre ele e as crianças, em um exercício de alteridade. Em seguida, cumpriu o papel de um “adulto atípico” (aquele que não briga, que não impõe sua autoridade) e posicionou-se nos territórios das crianças, como a caixa de areia e a casa de bonecas para, a partir desses contextos, buscar diálogos com as crianças.

Nesse bojo, a presente investigação se desenvolve em três níveis: “(a) o diariamente observável; (b) a descrição completa; e (c) a explicação teórica” (Graue; Walsh, 2003, p. 118). Para o desenvolvimento desses níveis, tornou-se necessária a entrada no campo. No que diz respeito ao acesso aos contextos das crianças, há espaços com maior abertura às pesquisas e outros que manifestam maior dificuldade em abrigar um investigador científico. A igreja insere-se neste último grupo, e a busca feita no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não identificou nenhuma pesquisa realizada em parquinhos de instituições religiosas, por isso, compreende-se que o campo escolhido para a parte empírica deste trabalho pode ser classificado como “grupos de crianças acerca dos quais a sociedade pouco conhece, necessitando, por isso, de aprofundar esse conhecimento” (Graue; Walsh, 2003, p. 122).

Como uma primeira etapa de um mapeamento apresentamos o Levantamento Bibliográfico, que tem por finalidade levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema [...]. Essas referências podem estar em qualquer formato, ou seja, livros, sites, revistas, vídeo, enfim, tudo que possa contribuir para um primeiro contato com o objeto de estudo investigado. Observa-se que não existe nessa opção um critério detalhado e específico para a seleção da fonte material, basta tratar-se do tema investigado (Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos, 2005, p. 3).

Nesse contexto de busca por estudos anteriores, a primeira aproximação com os estudos publicados sobre as crianças em parquinhos desenvolveu-se por meio de Levantamento Bibliográfico, seguido de uma Revisão da Literatura, que buscou “a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa” (Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos, 2005, p. 3). Optou-se, inicialmente, por analisar apenas estudos desenvolvidos em parquinhos no contexto do Brasil, por considerar as especificidades do desenvolvimento urbano brasileiro. Em um segundo movimento de investigação, orientaremos a busca por novos estudos por meio da Revisão Narrativa, que

[...] não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. É adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos (Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos, 2005, p. 3).

As estratégias de buscas de estudos no momento da revisão de literatura se constituem etapa relevante da pesquisa e desvelam ao mesmo tempo o rigor do pesquisador e sua capacidade criativa, bem como sua sensibilidade intelectual diante do desafio de compreender seu objeto, pois “a criatividade é um poderoso elemento do processo de pesquisa, que está posto desde o seu início e que não pode ser definido *a priori*, pois está na dependência do processo de investigação” (Gonsalves, 2003, p. 63). Assim, a metodologia de revisão de literatura adotada neste trabalho atende ao rigor pautado pelos algoritmos das plataformas de base de dados e abre-se para a localização de estudos significativos que não estão inscritos no microtempo de busca orientado pela tecnologia, mas que foram tecidos por pesquisadores e pesquisadoras e contam com aportes teóricos e metodológicos que dialogam com o contexto de produção cultural das crianças nos parquinhos.

Sobre o conhecimento prévio do contexto a ser pesquisado, construí esse saber trabalhando como formadora pedagógica de voluntários¹⁰ de uma igreja em Brasília-DF desde novembro de 2020. As reflexões teóricas, construídas durante o doutorado, me fizeram perceber, a cada domingo, a interação entre as crianças da igreja, assim, suas vozes passaram a ser percebidas por mim, ainda que no nível do “diariamente observável” (Graue; Walsh, 2003,

¹⁰ Para realizar o trabalho educativo com as crianças, a igreja seleciona voluntários. No caso desta igreja, havia mais de 100 voluntários que cumpriam uma escala de serviço mensal. Os voluntários atuam como professores leigos e têm formação profissional diversificada. À época da pesquisa, havia dez voluntários que recebiam a denominação de líderes. A função do líder é a de orientar o planejamento pedagógico, por meio dos grupos de WhatsApp.

p. 118). Como faço parte dessa comunidade religiosa, sendo formadora dos voluntários que trabalham com o ensino bíblico para crianças, passei a considerar as construções culturais que as crianças elaboram enquanto estão no parquinho da igreja como um objeto de estudo, visto que o primeiro projeto submetido ao doutorado não estava alinhado teoricamente com os projetos coordenados por minha orientadora. O parquinho da igreja mostrou-se, portanto, um campo possível, considerando que meu processo de doutoramento ocorreu durante a pandemia, o que limitou a entrada dos pesquisadores em outros campos mais tradicionais, como por exemplo, as escolas.

Nesse contexto, tornou-se evidente a necessidade de refletir sobre as limitações e possibilidades de desenvolver uma pesquisa sendo parte da comunidade. De acordo com Fonseca (1999, p. 61), “o pesquisador escolhe informantes de seu próprio universo”, e isso significa que, ao conhecer um dado contexto, tornei-me mais capaz de analisá-lo, de forma mais profunda do que o nível denominado “diariamente observado”. Essa entrada prévia no campo, em função de atividade profissional, me revestiu de conhecimento sobre o campo e “quanto mais se sabe sobre a parte do mundo que se vai explorar, melhor” (Graue; Walsh, 2003, p. 116). Ainda sobre a atuação do pesquisador, Alderson (2005, p. 437) afirma que a decisão de “excluir pesquisadores pessoalmente afetados pelo assunto de pesquisa, de medo de que se mostrem tendenciosos, tem sido amplamente superada pelo respeito por pesquisadores com conhecimento de dentro”.

Registra-se que, entre as experiências dos adultos e das crianças, há fronteiras elásticas, que permitem a comunicação entre os participantes e o investigador, dessa forma, “a noção de elasticidade é muito importante” (Graue; Walsh, 2003, p. 102). A história construída entre as crianças e a pesquisadora aponta para a clareza teórica de que “os adultos não podem pôr de lado todos os marcadores de diferença” (Graue; Walsh, 2003, p. 101). O desafio da pesquisa com crianças, portanto, consiste em desenvolver uma postura capaz de “acreditar e reconhecer que as crianças têm saberes diferentes e que é essencial conhecê-los, incorporá-los e adequar atividades e propostas socioeducativas a cada grupo e contexto” (Friedmann, 2020, p. 112).

Alguns pesquisadores, ao adentrarem no campo, consideram estratégias como a de desempenhar papéis como sendo o adulto menos importante (Graue; Walsh, 2003) ou o adulto atípico (Corsaro, 2005), contudo o investigador está lá, diante das crianças, tecendo observações e sendo observado. A pergunta que fiz sobre o meu lugar social foi elaborada da seguinte forma: “quem serei eu no relacionamento com estas crianças e estes adultos?” (Graue; Walsh, 2003, p. 126). Ciente de que os papéis serão negociados, em um movimento constante denominado “dança de significados”, trabalhei com a construção das alteridades e o necessário movimento

de aproximação e distanciamento durante a construção e análise dos dados, pois “a forma como o investigador conhece a criança também constitui uma entidade contextual” (Graue; Walsh, 2003, p. 102). Dessa forma, a abordagem adotada por mim foi a de uma aprendiz no parquinho da igreja, tendo a “humildade de pedir continuamente a permissão” das crianças para estar com elas (Graue; Walsh, 2003, p. 124).

As análises formuladas no contexto de observação das crianças prescindem de categorias apriorísticas, no entanto, a compreensão da(s) infância(s) como um campo que necessita de análises interdisciplinares nos instiga a construir reflexões sobre os aportes teóricos e metodológicos que fundamentam este trabalho. Para a professora Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), a abordagem etnográfica configura-se como uma possibilidade de “estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-las a outras situações”, com o objetivo de desvelar alteridades. Esse desenvolvimento das investigações em determinado ambiente de convívio social insere o pesquisador como um participante do grupo que se torna um observador com capacidade de produzir reflexividade¹¹.

Assim, ao compreender o direito da participação das crianças em pesquisas acadêmicas com o objetivo de garantir a escuta de suas vozes durante o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados alguns instrumentos para a construção dos dados (Corsaro, 2005, 2011; Graue; Walsh, 2003; Horn, 2013; Morais; Wiggers, 2021; Sarmiento; Fernandes; Siqueira, 2020). A escolha de múltiplos instrumentos justifica-se pela necessária observação das crianças por meio de múltiplas linguagens, que permitam uma descrição pormenorizada de suas elaborações culturais nos momentos de vivências nos parquinhos. Dessa forma, as múltiplas linguagens das crianças foram apreendidas por meio de diário de campo, desenhos, esculturas, vídeos com captação de imagens e sons, com posterior transcrição das falas e representação por desenhos para analisar a movimentação das crianças, fotografias feitas pela pesquisadora e crianças, entrevistas semiestruturadas com os adultos que interagem com as crianças no parquinho, além de entrevistas abertas com as crianças nos momentos de análises de suas produções (Arnott; Wall, 2022; Graue; Walsh, 2003; Sousa; Pires, 2021).

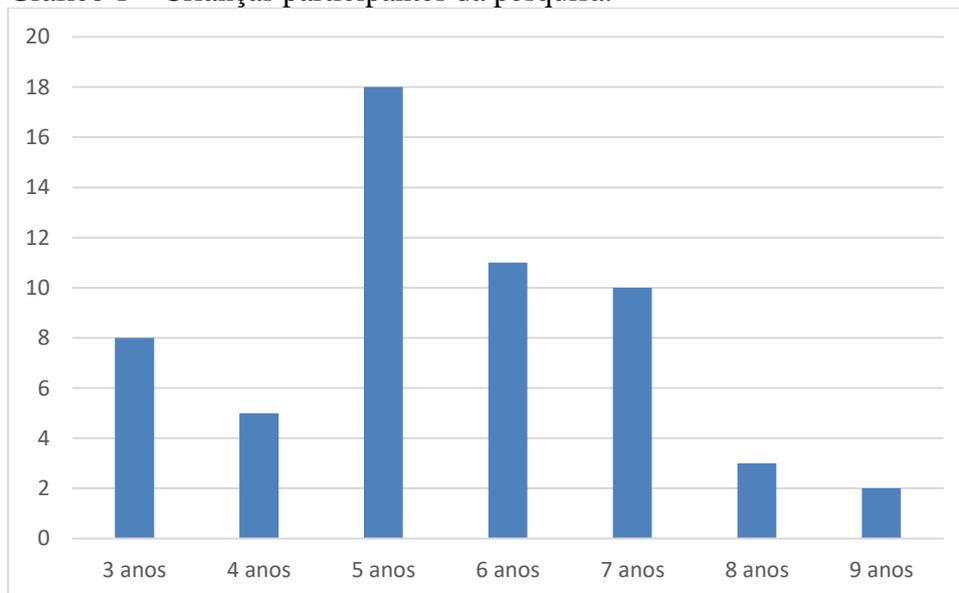
Assim, no dia oito de setembro de 2022, as famílias da igreja foram comunicadas sobre o início da pesquisa e convidadas a autorizar a participação das crianças. A adesão dos participantes orientou-se pela metodologia “Bola de Neve”, em que informantes-chave

¹¹ Para a professora Bortoni-Ricardo (2008, p. 59), a reflexividade constitui-se na capacidade do pesquisador em influenciar a realidade investigada, “o pesquisador das ciências sociais, incluindo a pesquisa educacional é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social”.

denominados “sementes” validam e convidam outros membros da comunidade para integrarem à pesquisa (Vinuto, 2014).

Como as pesquisas com crianças, orientadas pelas resoluções 466/2012 e 510/2016, indicam que os responsáveis precisam autorizar a sua participação, o primeiro contato foi feito com as famílias, apenas para apresentar a pesquisa e convidar os interessados a manter contato com a pesquisadora por meio de mensagem privada ou pessoalmente aos domingos (Brasil, 2012, 2016). Após esse primeiro contato, fui recebendo as famílias e crianças e procedendo às leituras e colhendo as assinaturas nos documentos denominados “Termo de Uso de Imagem” e “Termo de Assentimento Livre Esclarecido” (Apêndice A). A pesquisa contou com a participação de 57 crianças, com idades entre três e nove anos, distribuídas conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Crianças participantes da pesquisa.



Fonte: *Corpus* da Pesquisa.

O contato com as crianças respeitou o cotidiano da instituição e das famílias, as elaborações dos desenhos e fotos foram realizadas antes de as aulas iniciarem ou nos intervalos entre as lições, em sessões denominadas como sessão conjunta ou individual. Entre os meses de dezembro de 2022 e fevereiro de 2023, foram desenvolvidas sessões especiais, com a presença exclusiva das crianças participantes e fora dos horários usuais da programação da igreja.

Inicialmente, em setembro de 2022, elas foram convidadas a participar e foram informadas de que seus desenhos seriam analisados e apresentados em uma pesquisa da Universidade de Brasília. Elas demonstraram interesse em participar e fizeram algumas

considerações sobre o trabalho. Uma criança de cinco anos que havia sido autorizada pelos responsáveis não quis participar de uma das sessões da pesquisa, o que indica a relevância desse processo de dupla autorização, dos responsáveis e da própria criança. O direito de se calar relaciona-se ao direito de a criança ser escutada. De acordo com a CDC, no artigo 12 (ONU, 1989): “Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas [...]”.

No capítulo 5, três adultas que se relacionam com as crianças durante o momento do parquinho foram ouvidas. Essa escuta se justifica em função da ligação complexa entre a cultura dos adultos e das crianças. Corsaro (2011, p. 15), ao realizar pesquisas observando crianças italianas no contexto de um parquinho, indica que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Para o autor, “as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (Corsaro, 2011, p. 19).

2.3 Caracterização socioeconômica e geográfica das famílias

Com o objetivo de caracterizar o campo e as famílias e crianças participantes da pesquisa, no dia 28 de dezembro de 2022 foi encaminhado às famílias um formulário com o seguinte objetivo: “contextualizar as condições socioeconômicas do público participante da pesquisa”. Foi realizado um segundo envio do questionário para angariar mais respostas. A aderência final foi de 21 famílias, de um total de 39 famílias, permitindo o mapeamento das condições sociais, geográficas e econômicas de 29 crianças participantes da pesquisa, pois há irmãos no universo de participantes (Apêndice B).

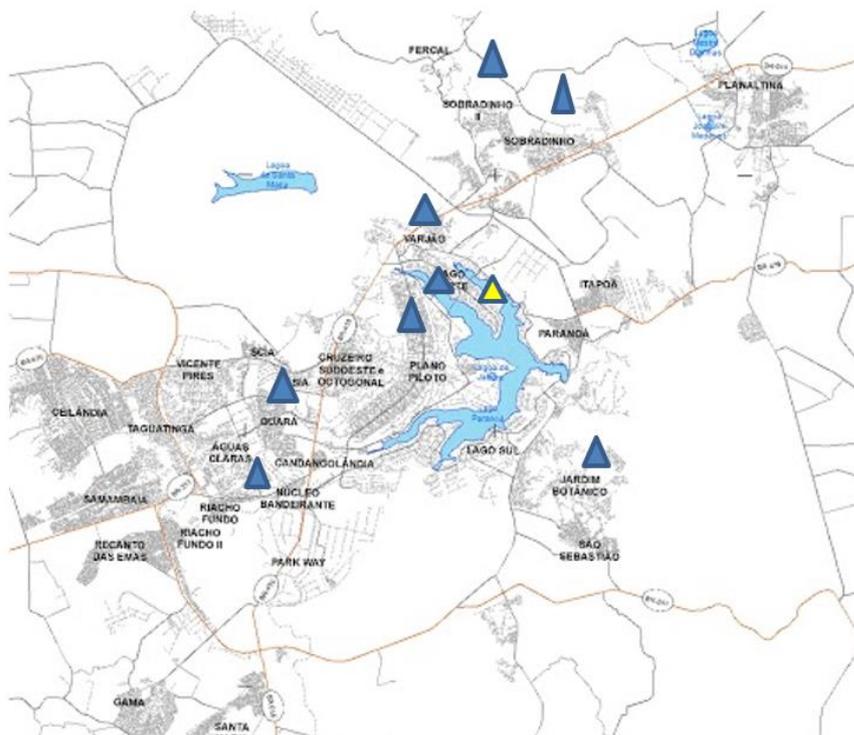
Gráfico 2 – Regiões Administrativas de residência das crianças participantes da pesquisa.



Fonte: *Corpus* da Pesquisa.

O mapeamento geográfico de moradia das famílias respondentes ao questionário indica que há uma pluralidade na origem geográfica das famílias (Gráfico 2) e, para que algumas crianças participem da programação da igreja aos domingos, existe uma distância que precisa ser percorrida. Observando uma imagem das Regiões Administrativas do DF, podemos identificar com maior clareza a distância entre as residências das crianças e essa igreja, que fica no Lago Norte (Figura 4).

Figura 4 – Imagem do Distrito Federal e Regiões Administrativas de moradia das crianças participantes da pesquisa.

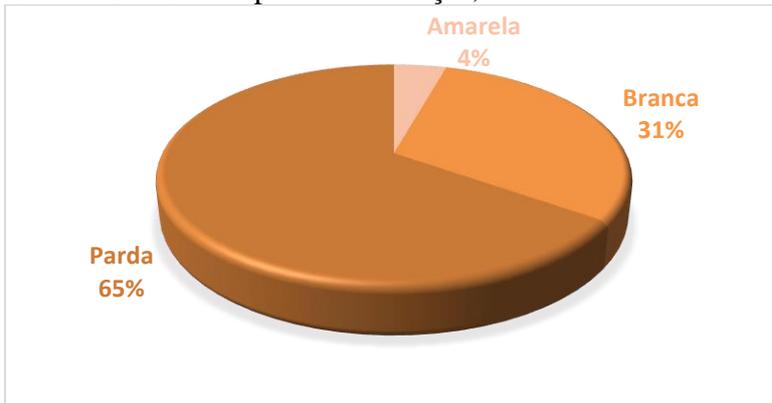


Fonte: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitacional (SEDUH, 2022).
(Inserção do símbolo para marcar a presença de crianças que frequentam as atividades)

▲ Local de moradia de criança ▲ Local da Igreja

Um outro elemento identificado no questionário respondido pelas famílias para caracterização social das crianças versa sobre a cor da pele, e optou-se por escolher a mesma classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que data de 1872, tendo algumas atualizações. Assim, a classificação selecionada para esta pesquisa remete-se ao ano de 1991, com a inserção da categoria indígena (Brasil, 2018). As famílias respondentes selecionaram as cores de seus/suas respectivos filhos/as, por meio de declaração autoral. Os adultos respondentes escolheram três classificações: amarela (1), branca (7) e parda (15), totalizando 23 crianças, o que indica que 5 crianças não tiveram sua cor de pele registrada pelo/a adulto/a respondente. A autodeclaração das crianças foi feita nos desenhos do autorretrato com o uso do lápis cor de pele. Ao escolherem o lápis, as crianças comparavam a cor do lápis com suas próprias peles, normalmente no dorso da mão ou no antebraço (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Cor da pele das crianças, de acordo com o/a adulto/a respondente.

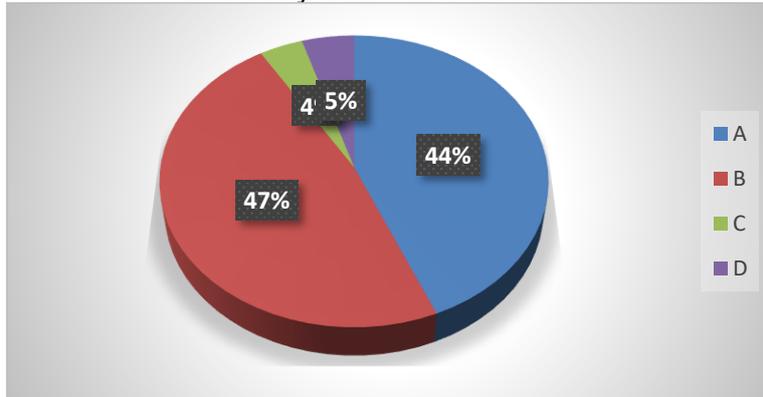


Fonte: *Corpus* da Pesquisa.

Para o mapeamento das condições econômicas das famílias das crianças participantes da pesquisa, optou-se pela classificação denominada “Critério Brasil”¹², que estratifica a população de acordo com a renda mensal bruta e classifica a população em classes (A, B, C e D). Em 2022, o Critério Brasil indicava que as famílias que recebiam renda bruta mensal acima de R\$22.000 estavam classificadas na classe A; de R\$7.100 a R\$ 22.000, na classe B; a renda de R\$2.900 a R\$7.100 classifica a família na classe C e uma renda de até R\$ 2.900 classifica a família na classe D (Gráfico 4).

¹² O Critério Brasil é um indicador elaborado e atualizado anualmente pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). O Critério Brasil utilizado nesta pesquisa data de 2022.

Gráfico 4 – Estratificação da renda bruta familiar das crianças participantes da pesquisa.



Fonte: *Corpus* da Pesquisa.

Os dados apresentados nesta seção de caracterização social, econômica e geográfica das famílias das crianças participantes da pesquisa apontam para uma realidade de convívio semanal entre crianças pertencentes a diferentes classes sociais, com histórias, geografias e culturas singulares. Ao entrarem no parquinho dessa comunidade religiosa aos domingos, esses elementos estruturais se entrecruzam por meio das interações e brincadeiras das crianças. Saviani (2014) estabelece uma diferenciação conceitual entre estrutura e sistema que pode auxiliar na compreensão de interações das crianças de diferentes classes sociais.

A estrutura implica a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem, e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais etc.). O sistema, em contrapartida, implica uma ordem que o homem impõe à realidade. Entenda-se porém: não se trata de criar a realidade. O homem sofre a ação das estruturas, mas, na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular sua força agindo sobre a estrutura de modo que lhe atribua sentido (Saviani, 2014, p. 9).

A busca pelos condicionantes sociais, econômicos e geográficos das crianças e de suas famílias, torna-se necessária, visto que as crianças constroem uma reinterpretação do mundo, tendo os aspectos culturais e materiais como base. Para o campo de estudos da infância, a estrutura relaciona-se ao conceito de infâncias, grafado no plural por abarcar a multiplicidade estrutural resultante de condicionantes históricos, geográficos e culturais, por isso a caracterização dos aspectos sociais, econômicos e geográficos torna-se ponto fundamental para a compreensão das produções culturais das crianças, pois suas elaborações vinculam-se às estruturas em que vivem e constroem suas histórias. O sentido dado às estruturas depende da tomada de consciência sobre a estrutura, o que aponta para a relevância de estudos sobre as diferentes infâncias.

Como ponto em comum, as crianças estão amparadas por um conjunto de direitos, por exemplo, as crianças brasileiras têm o direito de receber um nome, que as singulariza e inicia um processo de individualização por meio da construção da identidade. Para participar de uma pesquisa acadêmica, as crianças precisam escolher um nome de pesquisa. Assim, no momento de leitura do Assentimento Livre Esclarecido, as crianças escolheram nomes para não serem identificadas, a fim de serem preservadas, de acordo com as recomendações de não identificação dos participantes da pesquisa (Brasil, 2016). Os nomes de pesquisa estão registrados no Quadro 1.

Quadro 1 – Nomes escolhidos pelas crianças participantes da pesquisa.

Nomes das crianças	
3 anos	6 anos
Canhão	Alíssima
El	Beu
Elisa	Emili
Escorpião	Fefê
Igreja	Ga
Jota	Isa
Lice	João
Lisa	Lipe
Mimi	Maria Fernanda
Toy Story	Marina
4 anos	7 anos
Mi	Caeto
Lauretinha	Davi
Preciosa	Ermenegildo
5 anos	Jochua
Ana Flor	Juscelino
Bê	Laurinha
Biel	Letícia
Bella	Luluka
Catarina	Mila
Foguete	Sonic Rock
Dut	Vítor
Duda	8 anos
Gigi	Alice
Izik	Abe Sapien
José	Arnaldo
Juju	Laura
Larissa	9 anos
Malu	Bia
Olívia	Floquinho
Sara	
Trovão	

Fonte: *Corpus* da Pesquisa.

Kramer (2017) aponta que a escolha do nome de pesquisa para crianças constitui-se uma questão delicada, pois o nome faz parte da identidade da criança. Algumas crianças

participantes desta pesquisa, para resolver o conflito de renunciar ao seu nome para escolher o nome de pesquisa, optaram por nomes bem próximos aos seus, retirando sílabas ou repetindo algumas partes dos seus nomes. Algumas crianças mudaram de nome ao longo da pesquisa e suas escolhas desvelam suas histórias, como no caso de Escorpião (3 anos). Ao escolher esse nome para a pesquisa, no mês de dezembro, contou que um dia matou um escorpião que estava embaixo de um *puff*, e, ao relatar esse grande feito, colocou uma das mãos na cintura e levantou o queixo em sinal de orgulho de si mesmo, desvelando em seu gesto o quanto o nome está relacionado à identidade e ao autoconceito que a criança constrói de si mesma.

Assim, a escolha do nome de pesquisa gerou reações diversas, algumas crianças já estavam decididas sobre o nome, como se tivessem esse nome guardado e só estivessem esperando uma oportunidade para usá-lo, o que às vezes gerava estranhamento nas famílias, que se espantavam com tamanha segurança na escolha do nome feita pela criança. As escolhas dos nomes foram processuais, com algumas trocas durante o período de imersão no campo. A cada elaboração de desenhos, perguntei às crianças sobre que nome eu deveria registrar no desenho, nesses momentos as crianças confirmavam os seus nomes de pesquisa e às vezes pediam para mudar. Como no caso de Emili, que não queria mais o seu nome grafado com “y” ou de Trovão, que mudou seu nome no decorrer da pesquisa, inicialmente ele tinha escolhido “Gut” e na mesma sessão que Escorpião escolheu seu nome, Trovão mudou seu nome. Um grupo de três meninos, ao escolherem os seus nomes, queriam nomes considerados engraçados para eles, mesmo tendo passado por essa escolha de forma individual, foi possível perceber uma certa regularidade pautada na ironia, esses foram Ermenegildo, Juscelino e Arnaldo. Uma outra escolha de nome interessante foi a de Jochua, que fez uma tradução de seu nome, em função à língua materna de um dos genitores, com pequena variação na grafia.

2.4 Descrição do campo empírico da pesquisa

Com o objetivo de compreender o contexto geográfico e social do parquinho, esta seção caracteriza o espaço que se constitui como o cenário da pesquisa, de forma ampla, apresentando partes preferidas das crianças da igreja e do parquinho, a partir de imagens produzidas pelas próprias crianças com essa finalidade. A função social do parquinho dessa instituição religiosa é oferecer tempo e espaço para as brincadeiras das crianças durante as manhãs de domingo e festas que ocorrem ao longo do ano, aos finais de semana. Durante os dias da semana, algumas crianças que moram na vizinhança também exploram esse espaço.

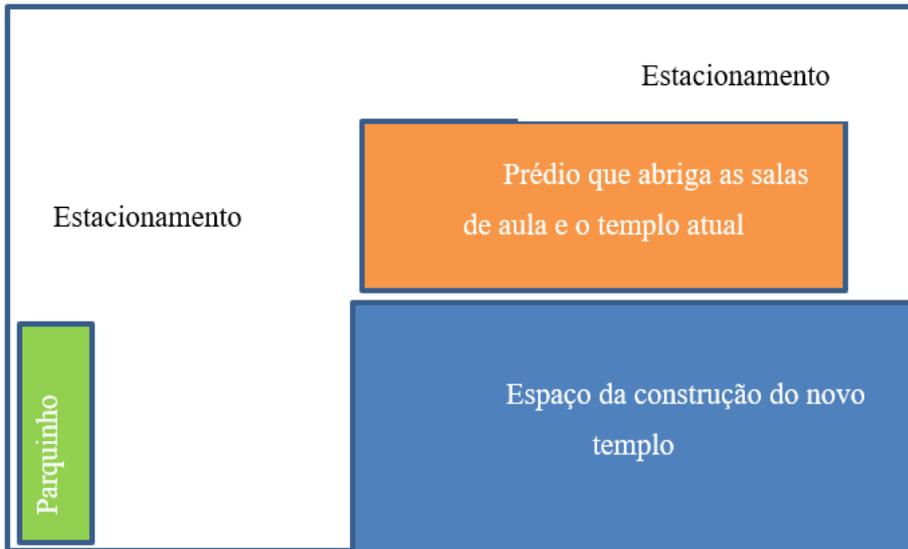
O parquinho foi construído em uma das laterais da igreja e abriga três grandes árvores, plantas, um brinquedo do tipo de escalar com dois escorregadores, duas camas elásticas, dois balanços, uma tenda com um banco colorido embaixo e um pequeno jardim que circunda o parquinho. Nesse pequeno jardim encontram-se alguns brinquedos que precisam de manutenção.

A cada domingo de manhã são recebidas cerca de 90 crianças entre 1 e 11 anos de idade para terem contato com o ensino bíblico, durante o período das 9h às 12h, o nome desse espaço que cuida e educa as crianças é Farol. Dentro desse tempo, o parquinho pode ser utilizado pelas crianças, no entanto isso ocorre apenas se os adultos considerarem que há tempo para essa vivência, pois a prioridade é o trabalho de ensino.

As crianças das faixas etárias de um a seis anos são as maiores usuárias do parquinho. De alguma forma elas pautam a ida para esse espaço, pois manifestam comportamento inquieto e pouca concentração quando são submetidas a muito tempo de aula do tipo expositiva. Essa forma de expressar o desejo de brincar leva os adultos responsáveis a decidirem por conduzir as crianças ao parquinho para que possam correr, brincar e vivenciar um tempo com relativa liberdade.

Como o templo dessa igreja está em construção, o espaço do estacionamento ficou menor e alguns membros dessa comunidade consideraram perigosa a travessia entre o prédio que abriga as salas e o parquinho (Figura 5). Por isso, algumas famílias se organizaram em forma de rodízio e elaboraram uma escala para acompanhar as crianças até o parquinho, conduzindo-as em fila, delimitadas por um elástico. Essa ideia surgiu diante das observações de algumas famílias sobre como seus filhos são conduzidos nos espaços dentro das escolas regulares, então consideraram adequado usar um grande elástico para conduzir as crianças até o parquinho.

Figura 5 – Representação da distribuição das edificações da igreja.



Fonte: Elaboração da autora.

A compreensão do espaço físico em que se desenvolveu esta pesquisa torna-se relevante ao considerarmos que “os contextos e as brincadeiras estão intimamente ligados” (Cotrim; Bichara, 2013). A escuta das crianças realizou-se em um contexto concreto, circunscrito a aspectos geográficos, históricos, sociais e culturais e por isso essa descrição espacial torna-se um dos elementos iniciais no exercício de reflexão sobre a realidade que será investigada. Em novembro, algumas crianças participaram de sessão especial e fizeram fotografias da igreja e do parquinho, apontando, por meio de seus olhares, o que é relevante para elas. No dia 16 de dezembro de 2022, Ana Flor (5 anos) foi a única criança que compareceu à primeira sessão especial, ela recebeu uma máquina fotográfica e teve que aprender como operá-la, visto que a pressão necessária para clicar é um gesto quase desconhecido por sua geração, que transita com facilidade pela tecnologia *touch screen* e estranha aparelhos que exigem pressão nos botões para funcionar. Ela passeou pela construção do novo templo, por todas as salas de aula das crianças, pediu para visitar o local onde ocorrem as reuniões da igreja. Suas fotos apontam para os lugares de encontro e interações, além do destaque a algumas decorações de Natal e de objetos cotidianos como o filtro, a bateria e as televisões que ficam no local dos encontros religiosos dos adultos. As fotos incorporadas nesta seção foram as repetidas, aquelas que foram fotografadas mais de duas vezes por Ana Flor (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – As partes mais importantes da igreja: A) Enfeites de Natal; B) A sala de aula das crianças de 5 a 6 anos; C) Parte a construção do novo templo.



Fonte: *Corpus* da pesquisa, Ana Flor (5 anos).

Figura 7 – Como é a igreja, do ponto de vista de Ana Flor (5 anos).



Fonte: *Corpus* da Pesquisa.

Ao longo da pesquisa, as crianças produziram 288 fotos do parquinho e da igreja (Tabela 1). As sessões de fotografia tinham como motivador escolher imagens que fossem capazes de apresentar a igreja e o parquinho para quem não conhece esse espaço. As fotos foram produzidas em quatro sessões entre os dias 11 e 23 de dezembro de 2022.

Tabela 1 – Número de fotos produzidas pelas crianças com o objetivo de apresentar a igreja e o parquinho na pesquisa.

Datas das sessões	Crianças participantes	Quantidade de fotos produzidas
11/12	Laurinha, Isa	90
	Marina, Bella e Gigi	
	Alissima e Trovão	
	Emili e Sara	
16/12	Ana Flor	46
18/12	Lisa	47
23/12	Luluka, Elisa e Alice	105
	Emili, Trovão e Ermenegildo	
	Floquinho, Isa e Heloísa	
Total		288

Fonte: *Corpus* da Pesquisa.

Nesse contexto de busca por dados e pautada pelo direito das crianças se expressarem nesta pesquisa, a fotografia constitui-se mais um instrumento de construção de dados. Cotrim e Bichara (2013, p. 390), ao desenvolverem uma pesquisa com crianças em parquinhos de Salvador, indicam a fotografia como uma “estratégia para coleta de dados, estratégia essa já bastante utilizada em outras áreas como a antropologia e a sociologia”. As autoras utilizaram as fotografias para mapearem a ocupação das crianças nos espaços de brincadeiras, parquinhos ou áreas livres. Como os movimentos das crianças reverberam e podem ser compreendidos como uma das linguagens infantis, pode-se compreender que as fotos permitiram a compreensão da relação das crianças com os espaços de vivências das brincadeiras.

Müller (2007), ao pesquisar sobre as infâncias da cidade de Porto Alegre, com um referencial interdisciplinar, também utilizou as fotografias como instrumento de construção de dados, mas foram as crianças que registraram seus olhares sobre a cidade. Essa decisão da pesquisadora orienta-se pela abordagem etnográfica para “captar e interpretar práticas e experiências de nove crianças e explorar fenômenos sociais particulares. Isso é associado a outras estratégias, como o uso da fotografia e da conversa com as crianças” (Müller, 2007, p. 36). A autora ressalta o potencial da fotografia como estratégia de construção de dados nas pesquisas com crianças, dando a elas controle sobre o que querem mostrar. De acordo com Müller (2007, p. 41), “as fotografias não somente produzem dados, mas também são formas bem-sucedidas de engajar as crianças”. A pesquisadora registrou um roteiro com orientações para as crianças e ofereceu uma máquina fotográfica com um filme de 12 poses, a cada quinzena. Após a revelação das fotos, a conversa entre a pesquisadora e as crianças era conduzida por meio de uma estratégia conhecida como foto-elucidação¹³ (Figura 8). Farias e Müller (2017, p. 267), em uma pesquisa realizada em Brasília-DF, consideram que as imagens atuam como “auxiliares para o desencadeamento de uma narrativa”.

¹³ Farias e Müller (2017) registram uma outra forma de registro dessa estratégia, como foto-elicitación.

Figura 8 – Processo de pré-seleção das fotos que deveriam ser incorporadas no texto da tese.



Fonte: *Corpus* da pesquisa, fotografia enviada pela mãe do Vitor (7 anos).

As 288 fotos produzidas pelas crianças foram impressas e em Sessão Especial, que ocorreu no dia 7 de janeiro de 2023, as crianças presentes participaram de uma atividade de pré-seleção das fotos que deveriam integrar o texto da pesquisa. Nesse dia, compareceram 13 crianças e cada uma recebeu cinco selos para escolher fotos com pessoas e sem pessoas. Ao final da sessão, as crianças selecionaram 68 fotos, identificadas com a colagem dos selos.

No dia 14 de janeiro, durante outra Sessão Especial, no corredor das salas, as dez crianças presentes selecionaram as fotos que deveriam integrar o corpo da pesquisa. Essa seleção foi gravada e, após assistir ao processo de escolha algumas vezes, percebi que, enquanto escolhiam as fotos que melhor representavam a igreja e o parquinho, as crianças analisaram cuidadosamente e houve até a tentativa de esconder a foto preferida, como a de uma criança, que abriu a porta de uma sala e guardou suas duas fotos favoritas, mas depois as devolveu para o corredor. Após a seleção das fotos, as crianças participaram de um processo conhecido como foto-elucidação (Farias; Müller, 2017; Müller, 2007).

O processo de foto-elucidação ocorreu da seguinte forma: após serem apresentadas a cada uma das fotos, as crianças conversaram sobre qual deveria ser a legenda de cada uma das imagens. Elas tiveram a seguinte motivação: como podemos apresentar a igreja e o parquinho para pessoas que não conhecem esses lugares? Assim, as imagens a seguir (Figuras 9 a 16) apresentam o campo de pesquisa por meio da produção de fotos, seleção e construção de

legendas realizadas pelas crianças, coautoras desta pesquisa ao solucionarem uma questão relevante que se trata da apresentação do contexto da pesquisa para pessoas que não conhecem a igreja e o parquinho (Alderson, 2005).

Figura 9 – A) “As meninas piratas”; B) “As crianças no balanço”.



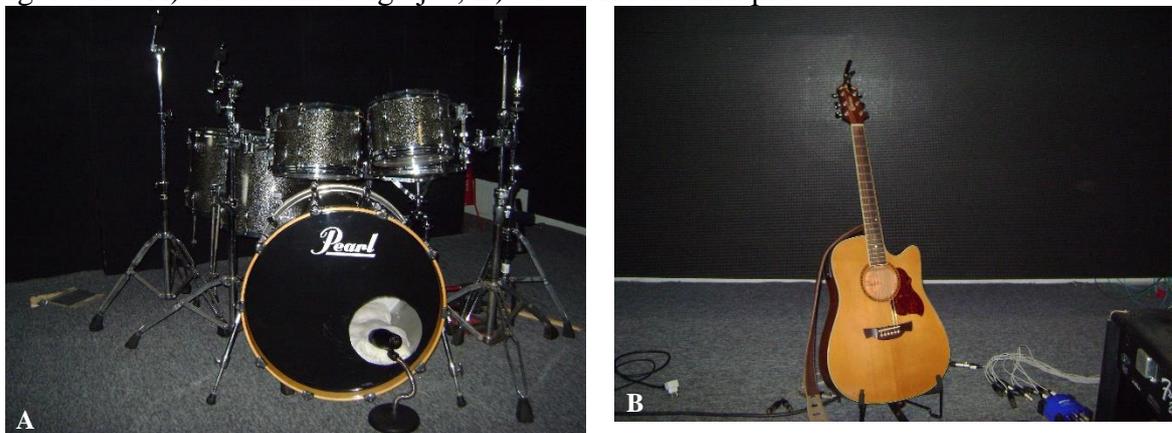
Fonte: *Corpus* da pesquisa, fotos com tratamento artístico para preservar a identidade das crianças.

Figura 10 – A) “Três brasileirinhos”; B) “O escorrega pirata”.



Fonte: *Corpus* da pesquisa, foto A com tratamento artístico para preservar a identidade das crianças.

Figura 11 – A) “A bateria da igreja”; B) “O violão do meu pai”.



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Figura 12 – A) “Um brinquedo da salinha do Farol Branco”; B) “A grama falsa”.



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Figura 13 – A) “Uma árvore dando oxigênio”; B) “O menino tirador de fotos”.



Fonte: *Corpus* da pesquisa, foto B com efeitos artísticos para preservar a identidade da criança.

Figura 14 – A) “Os brinquedos da salinha do Farol Branco”; B) “As crianças balançando no parquinho da igreja”.



Fonte: *Corpus* da pesquisa, foto B com tratamento artístico para proteger a imagens das pessoas.

Figura 15 – A) “A criança brincando no escorrega- pirata”; B) “A piscina sem bolinhas no parquinho”.



Fonte: *Corpus* da pesquisa, foto A com tratamento artístico para proteger a imagem da criança.

Figura 16 – A) “Os meninos do pula-pula”; B) “As borboletas da saia de uma mãe”.



Fonte: *Corpus* da pesquisa, foto A com tratamento artístico para proteger a imagem das crianças.

Olhar e pensar sobre as características físicas das edificações, das texturas e dos movimentos das crianças possibilita análises sobre como as crianças transformam e significam esses lugares. Refletir sobre a dimensão humana da espacialidade que as crianças constroem a partir daquilo que lhes é oferecido, bem como as relações que estabelecem nesses lugares, no caso desta pesquisa, no parquinho da igreja, confere a esta pesquisa o embasamento democrático pautado pelo direito de as crianças serem escutadas.

2.5 As decisões éticas durante as sessões com as crianças

O desenvolvimento desta pesquisa no campo empírico tornou-se possível com a aprovação pelo Comitê de Ética, em parecer publicado no início do mês de setembro de 2022¹⁴. Durante os meses de setembro de 2022 a fevereiro de 2023, as 57 crianças participantes desta pesquisa foram acompanhadas por mim aos domingos, quando aconteciam as sessões de

¹⁴ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 60140822.6.0000.5540.

pesquisa, classificadas em: sessões conjuntas, sessões especiais e sessões individuais. As sessões conjuntas eram constituídas por dois grupos de crianças, a saber: as que estavam autorizadas a participar da pesquisa e as que não eram participantes da pesquisa. As interações entre as crianças eram constantes e não poderia haver nenhum tipo de cerceamento às brincadeiras ou desenhos desenvolvidos pela dinâmica da pesquisa, o que as caracterizou como as sessões mais desafiadoras do ponto de vista ético e metodológico.

Nos meses de dezembro a janeiro foram desenvolvidas seis sessões especiais, apenas para as crianças da pesquisa. Essas sessões foram realizadas ora às sextas ora aos sábados, quando o parquinho da igreja ficava reservado apenas para as atividades da pesquisa. Nessas sessões, as crianças participantes foram filmadas e fotografadas enquanto brincavam, e desenvolveram atividades de fotografias, esculturas e rodas de conversa. E por fim, foram desenvolvidas quatro sessões individuais quando a criança estava sozinha com a pesquisadora.

Antes de cada sessão as crianças eram questionadas se autorizavam a gravação de suas conversas e imagens. Com o desenvolvimento da pesquisa, percebi que após os primeiros minutos essa autorização repercutia no comportamento das crianças, que por vezes interagiam com a câmera, mostrando a língua ou alertando outras crianças em meio aos pulos na cama elástica: “Estão gravando a gente!” (Isa, 6 anos). No entanto, depois de um tempo, elas se envolviam nas brincadeiras e acabavam se esquecendo das câmeras.

Foram usadas quatro câmeras durante as sessões especiais. Esses equipamentos apresentavam a autonomia de 30 minutos de gravação. Ao final das sessões, as filmagens eram transferidas para uma pasta do computador, analisadas e registradas no Diário de Campo.

A escolha das câmeras a serem usadas não foi um exercício simples, pois, inicialmente, buscamos equipamentos com a maior autonomia de tempo possível e com segurança para as imagens armazenadas. A primeira decisão foi buscar um especialista em filmagem para escolher a melhor câmera para a atividade de pesquisa. Em 1º de julho de 2022, o especialista consultado indicou a compra de uma câmera capaz de registrar com alta definição e captura de áudio¹⁵ e, como a área do parquinho precisaria de cobertura de três ou quatro câmeras, a aquisição desses equipamentos se tornou inviável em função do orçamento.

Em 11 de julho de 2022, busquei as quatro câmeras cedidas pelo grupo de pesquisa Imagem, mas as baterias, cartões, cabos e carregadores precisaram de ajustes para que os equipamentos ficassem prontos para o uso. Alguns desses periféricos foram encontrados no

¹⁵ A câmera indicada foi a X20 Canon, com o valor de aproximadamente R\$ 4.200,00 cada unidade.

acervo do Imagem e outros precisaram ser adquiridos. Enquanto alguns cabos, carregadores e baterias estavam a caminho, prossegui a busca por outras soluções de equipamentos.

Outra possibilidade foi pensada após visitar um conglomerado de lojas denominado “Feira dos Importados”, que fica localizado no Setor de Indústrias e Abastecimento, em Brasília. Essa feira é conhecida pela variedade de soluções de equipamentos eletrônicos a preços amigáveis. A mesma câmera indicada pelo primeiro especialista consultado estava à venda na Feira por um preço bem semelhante à loja de São Paulo, onde foi feito o primeiro orçamento. O que também se mostrou inviável. No entanto, o vendedor indicou uma câmera de segurança capaz de captar imagens de alta definição e som, com autonomia de horas de gravação, e nesse caso, seria possível adquirir os quatro equipamentos¹⁶. O fator limitador para a decisão pelas câmeras de segurança relacionou-se com a ética na pesquisa com crianças, pois as imagens ficariam armazenadas em nuvens, sujeitas a invasões, o que não é recomendado.

A entrada em campo ocorreu em setembro, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos. Nesses dois meses que antecederam a entrada em campo, decidi pelo uso das quatro câmeras cedidas pelo Imagem, mesmo com a limitação de resolução para vídeos e captura de som, pois a guarda das imagens e sons produzidos pelas crianças em equipamentos físicos (computador, cartões e *pen drives*) ofereceu mais segurança às crianças. Tais decisões foram delineadas para atender às resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016 (Brasil, 2012, 2016). As fotos com imagens dos rostos de pessoas passaram por tratamento artístico do *software Windows* para proteger a identidade das crianças.

As famílias tinham livre acesso às sessões e em algumas situações as crianças escolhiam ficar perto de seus irmãos, pais, mães e tias. A participação nas atividades propostas era de escolha de cada criança. Busquei atuar nas sessões como um adulto atípico e interagir durante as brincadeiras apenas se convidada pelas crianças, pois esta pesquisa se desenvolveu no território das crianças e minha aceitação, em cada sessão, dependeu da permissão delas.

As escolhas metodológicas registradas neste capítulo se entrelaçam com o aporte teórico do campo de estudos da infância, pois as pesquisas realizadas com crianças indicam possibilidades e limites para os pesquisadores. Essa base teórica será apresentada no próximo capítulo.

¹⁶ Cada câmera de segurança custaria R\$250,00.

3 ENTRE ESCORREGADORES, BALANÇOS, PEDRINHAS, LÁPIS E PAPÉIS

“[...] alguns adultos ficam interessados no parquinho, que daí eles se lembram de quando eram crianças” (Laurinha, 7 anos).

Este capítulo tem por objetivo principal refletir sobre a natureza interdisciplinar do campo de estudos da(s) infância(s). Em função do caráter polissêmico do vocábulo “infância”, torna-se necessário esclarecer o significado desse conceito. Ao referir-se ao termo “a(s) infância(s)”, este trabalho orienta-se pela compreensão de que há uma estrutura permanente da sociedade que abriga um grupo geracional com peculiaridades constituído pelas crianças, que tem sido estudado por diferentes pesquisadores de múltiplos campos.

Diante dessa multiplicidade de áreas do conhecimento e diante da diversidade de linhas teóricas dentro de cada área, a infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas. O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias. Aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico. Nesse contexto, muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto (Kramer, 2002, p. 45).

Portanto, considera-se que a infância é uma construção social localizada em uma cultura e ocorre em um determinado tempo histórico, por isso a escolha de registrar a palavra “infância(s)” no singular e no plural, pois, para cada contexto histórico, geográfico ou cultural existe um tipo de infância específico sendo vivenciada pelas crianças, compreendidas como sujeitos históricos de direitos e produtores de culturas. Essa reflexão sobre o significado e a forma de escrever a palavra “infância(s)” encontra amparo na história da produção acadêmica sobre o tema. As crianças passaram a ser compreendidas como sujeitos de direitos, no Brasil, no contexto de redemocratização do Estado brasileiro, na década de 1980. Nesse sentido, o conceito de infância, ligado a uma concepção universal, idealizada, abstrata, a-histórica e desvinculada dos aspectos geográficos e sociais começou a ser pensado e analisado a partir dos preceitos democráticos, concretos, igualitários, singulares e plurais, em contato com as múltiplas realidades do nosso País. Ao iniciar a produção de pesquisas sobre as infâncias, as universidades se uniram a outros atores da sociedade, em um processo histórico de fortalecimento democrático orientado pela defesa dos direitos das crianças, conferindo visibilidade à(s) infância(s) e ao(s) seu(s) espaço(s) na sociedade (Sousa, 2020).

Essa relação entre os direitos da infância e a democracia pode ser percebida nas produções de pesquisas acadêmicas sobre infâncias, que têm aumento significativo no período marcado pelos movimentos sociais em busca da abertura democrática. No que diz respeito aos aspectos quantitativos, houve um aumento expressivo do número de grupos de pesquisa que trabalham com a temática da(s) infância(s) após a redemocratização do Brasil (Sousa, 2020). Em termos qualitativos, a forma de fazer pesquisa com crianças tem se modificado com estratégias orientadas democraticamente para ouvir as vozes das crianças. Portanto, os valores democráticos no Brasil atuam como catalizadores das pesquisas acadêmicas sobre as infâncias, assegurando o direito à escuta das crianças, considerando as suas produções culturais nos mais variados contextos de vida (Trevisan, 2020).

A busca pela compreensão e análise de um objeto social interdisciplinar como a(s) infância(s) indica que, ao estudar sobre as crianças e os seus lugares, os adultos pesquisadores precisam buscar os pressupostos que fundamentam a escolha da pesquisa. A(s) infância(s) se impõe(m) como um “outro”, com culturas e formas próprias de interagir e compreender o mundo. Possivelmente, adultos pesquisadores das infâncias buscam construir alteridades por meio da comparação cultural entre o universo infantil e o mundo adulto (Friedmann, 2020).

O processo da comparação não é motivado apenas pela escolha de um tema de métodos específicos para o tipo de estudo que se pretende realizar. Também está guiado por pressupostos que orientam essas escolhas, que podem estar fundamentados em interesses acadêmicos, políticos, econômicos, culturais ou sociais. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre os pressupostos que motivam a realização de um estudo comparado (Weller, 2017, p. 929).

Ao se inscrever como pesquisador no campo das infâncias, esse adulto se abre para um processo subjetivo de comparação, pois as crianças produzem cultura em um movimento denominado de reprodução interpretativa (Corsaro, 2011). A reprodução interpretativa é uma denominação dada pelo autor às mudanças que as crianças incorporam na cultura recebida por meio das vivências em sociedade. Em seu livro “Sociologia da Infância”, Corsaro (2011) exemplifica esse processo de reprodução interpretativa em um episódio com crianças italianas em um parquinho escolar. As crianças desenvolveram uma mudança em um serviço bancário, criando um banco móvel que vai até os clientes. Elas compreenderam que os serviços bancários eram parte da cultura, mas inovaram incorporando um novo elemento, a mobilidade do banco até os clientes.

Nesse contexto, o adulto pesquisador está diante de outro(s) ao adentrar os cotidianos infantis e, dessa forma, participa de um movimento de percepção de pontos de aproximação e

distanciamentos entre a cultura dos adultos e aquela construída e reconstruída pelas crianças. Buss-Simão (2010, p. 303) indica a relevância do papel do outro na constituição humana, pois “a figura do outro se torna extremamente importante, senão imprescindível, no processo de formação de si a ponto de não ser possível alcançar uma certa verdade de mim mesmo a não ser por um outro que exorta e direciona”. Portanto, ao pesquisar sobre as crianças, inicia-se um processo de constituição de alteridades.

Os estudos que analisam o campo dos saberes sobre a(s) infância(s) indicam que os valores da democracia sustentam e norteiam os estudos acadêmicos sobre a criança, apontando para um aprimoramento nas metodologias de escuta das crianças como forma de estabelecer nas pesquisas um lugar seguro de fala e valorização de uma cultura por vezes negligenciada pelos adultos. De acordo com Ferreira, Vasconcelos e Wiggers (2021, p. 9), os estudos comparativos em educação precisam construir “o entendimento da comparação como um encontro de culturas, no qual é possível criar correlações e que, sobretudo, nos permite uma experiência de identidade e alteridade”.

Portanto, este trabalho se posiciona politicamente pela defesa dos direitos das crianças, especificamente pelo direito à participação nas pesquisas acadêmicas, por compreender esse direito como uma consequência da cidadania. Como os estudos da(s) infância(s) são tecidos de forma interdisciplinar, torna-se necessário mapear os principais conceitos dos campos de conhecimento que embasam as pesquisas com crianças, em destaque os que auxiliaram as análises nas pesquisas que se desenvolveram em parquinhos.

3.1 Mapeamento das pesquisas sobre o parquinho como um lugar da infância em contextos urbanos

Em maio de 2022, procedeu-se a uma pesquisa no portal da CAPES selecionando-se a busca por “assunto”. O recorte temporal estabelecido foi o período de 2002 (ano inicial permitido por esse sistema de busca) a 2021. Em função do escopo desta pesquisa, as palavras-chave “crianças” e “parquinho” foram inseridas como descritores para a localização de estudos. Obteve-se 77 artigos, revisados por pares, que registram as palavras selecionadas nos títulos, resumos ou palavras-chave. As áreas de publicação desses documentos atestam o caráter interdisciplinar das investigações acadêmicas sobre as infâncias, pois a base de dados indicou estudos das áreas de educação, psicologia, arquitetura, sociologia, história e geografia.

Após proceder à leitura flutuante dos 77 resumos, foram selecionadas as publicações que apresentaram três características: (i) as desenvolvidas nos espaços conhecidos como

parquinhos, (ii) as que se pautaram pela escuta das vozes das crianças nos parquinhos e (iii) as que refletiram sobre a relevância dos espaços públicos para o desenvolvimento das crianças, totalizando 14 textos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Produções acadêmicas sobre o parquinho como lugar da(s) infância(s) urbana(s).

Autores	Ano de publicação	Desenvolvidas em parquinhos	Procederam à escuta das crianças	Registraram a relevância dos espaços públicos
Da Silva e Bolsanello	2002			X
Medeiros	2009			X
Fiaes, Marques, Cotrim e Bichara	2010	X	X	X
Müller e Moura Arruda	2012	X	X	X
Cotrim e Bichara	2013	X	X	X
Martins e Gonçalves	2014	X	X	X
Santos e Silva	2016		X	X
Dias	2017	X	X	X
Farias e Müller	2017	X	X	X
Pinto e Bichara	2017	X	X	X
Souza e Pinto	2017	X	X	X
Sodré e Santana	2018			X
Campos e Ramos	2019	X	X	X
Lopes, Nobre e Niquini	2020	X		X

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos artigos selecionados, cinco não procederam à escuta das crianças, mas permanecem na revisão de literatura por apontarem a relevância dos parquinhos para o desenvolvimento das crianças. O trabalho de Farias e Müller (2017) não foi desenvolvido em parquinhos, mas permaneceu no referencial por se tratar de escuta de crianças que moram em Brasília, mesmo local desta pesquisa. Ademais, as crianças participantes dessa pesquisa indicam os parquinhos e as igrejas como equipamentos necessários em uma cidade. As pesquisas selecionadas envolvem a escuta das crianças, com o uso de diferentes ferramentas metodológicas, a saber: diário de campo, foto-elicitação, observações das brincadeiras e movimentos das crianças, filmagens, fotografias, desenhos, análise de mapas e entrevistas. A multiplicidade de instrumentos metodológicos desvela a complexidade do desenvolvimento de pesquisa com as crianças, pois torna-se necessário, ao pesquisador das infâncias, captar as vozes infantis que se configuram em multilinguagens (Arnott; Wall, 2022; Friedmann, 2020, 2022; Graue; Walsh, 2003; Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007). Ao buscar identificar os cenários e as instituições que constituíram o recorte espacial das investigações, observou-se que os artigos versavam sobre a relação das crianças com os espaços públicos nas cidades e nas escolas. A construção da revisão da literatura apontou para uma carência de estudos sobre a produção cultural das crianças nos momentos de brincadeiras em igrejas.

As autoras da Silva e Bolsanello (2002) investigaram a relação entre o cuidar e o educar em uma perspectiva de educação integral, levando em conta que os espaços precisam ser organizados para que as crianças, matriculadas em instituições de educação infantil, se desenvolvam. As autoras, nesse estudo, citam o parquinho como estrutura necessária para as escolas que atendem as crianças nas creches. De acordo com elas, “as crianças pequenas necessitam de toda infraestrutura possível que possa favorecer o seu desenvolvimento, estejam elas inseridas em contextos de instituições educativas ou não” (da Silva; Bolsanello, 2002, p. 31).

Medeiros (2009, p. 181) reflete sobre a “forma, uso e interações sociais desenvolvidas entre moradores de quadras residenciais com pátio central, do ponto de vista dos usuários”. O artigo registra uma importante reflexão entre a interação das crianças e os adultos em espaços públicos de convívio. Ao longo do texto, a autora cita a palavra “criança” em 10 trechos que narram contextos de interações sociais nos pátios das quadras estudadas. A presença das crianças nesses locais é entendida, por moradores entrevistados, como indicador de segurança e harmonia.

Fiaes *et al.* (2010) publicaram um artigo sobre as diferentes formas de ocupação que meninos e meninas estabeleceram em três parquinhos públicos de Salvador (BA). As pesquisadoras indicam que os parquinhos constituem locais de brincar para meninas e meninos moradores de centros urbanos, sendo que há uma distinção relevante entre os espaços criados para as crianças e espaços que são escolhidos por elas para serem palcos de suas brincadeiras, pois “os lugares para crianças são aqueles planejados e disponibilizados pelos adultos enquanto os espaços das crianças são aqueles que elas próprias delimitam e delegam significados” (Fiaes *et al.*, 2010, p. 32). Nas observações realizadas nos parquinhos públicos, as autoras apontam “que meninos e meninas apresentam diferenças na preferência por determinadas áreas, se organizam geralmente de forma segregada e realizam brincadeiras diferentes” (Fiaes *et al.*, 2010, p. 32).

Em 2012, Müller e Moura Arruda publicaram um artigo em que registraram as opiniões das crianças sobre aspectos ligados ao esporte e ao lazer na cidade de Maringá, Estado do Paraná (PR). Nesse trabalho, as autoras estabeleceram três perguntas para que as crianças respondessem, a saber, “O que vocês mais gostam na cidade? O que vocês menos gostam? Vocês têm alguma sugestão para Maringá?” (Müller; Moura Arruda, 2012, p. 514). As análises sobre as questões de lazer e esporte não foram escolhidas aprioristicamente, mas após as respostas das crianças entrevistadas. As autoras registram que o direito ao lazer e ao esporte ingressaram na sociedade brasileira apenas após a promulgação da Constituição de 1988, e, em

1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente firmou, no mundo jurídico, esse direito a crianças e adolescentes. Ao entrevistarem as crianças, as pesquisadoras defendem os direitos políticos de participação desse grupo geracional nos processos que lhes dizem respeito.

Cotrim e Bichara (2013) ampliaram a pesquisa de 2010, realizada em três parquinhos de Salvador, BA. Nessa nova análise, com o universo amostral mais ampliado, as autoras identificaram 111 eventos de ocupação “do espaço urbano externo” (Cotrim; Bichara, 2013, p. 388), dentre os quais 91 ocorreram em cinco parquinhos públicos e 20 em espaços não planejados para as crianças. Para as pesquisadoras, os “parquinhos nada mais são do que efeito de uma intenção de compensar as restrições diárias que as crianças encontram no ambiente urbano” (Cotrim; Bichara, 2013, p. 389). A pesquisa indica que há diferenças entre os espaços planejados para as crianças e os não planejados: os primeiros apresentam um certo equilíbrio entre a ocupação feita por meninos e meninas, sendo que os adultos aparecem como aqueles que auxiliam as crianças nas brincadeiras, empurrando o balanço, por exemplo. Já nos espaços não planejados pelas crianças, existe uma ocupação majoritariamente feita pelos meninos e esses estão em interação com os adultos que participam das brincadeiras, como a de empinar pipas.

Para identificar quais espaços escolares eram considerados significativos para as crianças, Martins e Gonçalves (2014, p. 623) investigaram o cotidiano de crianças de uma pré-escola. As pesquisadoras compreendem que “a criança se identifica com o espaço por elementos de sua cultura, por experiências gratificantes ali acontecidas e pela troca com outros sujeitos que compartilham o espaço”. Como resultado desse trabalho, foi identificado que havia uma ordem de preferência dos espaços, e o parquinho era o lugar favorito, seguido da quadra de esportes e, por último, as crianças estabeleceram a sala de aula como espaço escolar significativo.

Santos e Silva (2016) refletem sobre a ocupação feita pelas crianças em uma cidade desenhada para adultos, Catingueira, na Paraíba. Para os autores, no contexto urbano “os espaços de sociabilidade são construídos adultocentricamente” e “frequentemente as crianças não são consultadas nem chamadas para os debates ou para as decisões primordiais que envolvem suas vidas” (Santos; Silva, 2016, p. 167). No entanto, as crianças superam os obstáculos e ocupam, com suas brincadeiras, locais destinados originalmente para as atividades dos adultos.

Dias (2017) investiga o lugar das crianças nas cidades tendo como cenários de suas investigações parquinhos na cidade de Barcelona, na Espanha. A autora busca “examinar e entender o potencial dos espaços públicos, sua apropriação pelos sujeitos/crianças e o real papel

que desempenham no desenvolvimento da infância urbana” (Dias, 2017, p. 502). Trata-se de uma pesquisa empírica, tendo múltiplas ferramentas metodológicas, entre elas, a observação e a análise de fotos dos espaços estudados. No artigo, Dias (2017) faz referência ao pensamento pedagógico de Friedrich Fröbel (1837), com os *kindergarten*, na Alemanha, e os primeiros registros do termo *playground* (1968), em Chicago e Boston (1885), “quando a médica Marie Zakrewska levou a ideia da Alemanha aos Estados Unidos, incorporando brinquedos a esses espaços” (Dias, 2017, p. 507). A chegada desses espaços especializados no atendimento às crianças no Brasil data de 1930, em São Paulo, quando Mário de Andrade era Secretário da Cultura. Para Dias (2017, p. 508), o objetivo do parquinho, no contexto urbano, deve ser o de “fomentar o bem-estar e o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança através do brincar ao ar livre, em contato com a natureza, unindo seus principais benefícios: saúde, lazer, cultura, educação, socialização e cidadania”.

Em 2017, Farias e Müller publicaram um artigo sobre a cidade como um espaço para a(s) infância(s). Tal publicação torna-se especialmente significativa para este estudo por manter alguns pontos de aproximação, como o papel das crianças na construção dos dados e o fato de tratar de crianças moradoras de Brasília-DF, mesmo recorte geográfico desta pesquisa. Uma das técnicas metodológicas adotadas pelas pesquisadoras, a foto-elicitação, apontou que as crianças participantes indicam alguns lugares como relevantes para uma cidade, o que pode ser observado na descrição que as autoras fazem dessa representação. “Os blocos de madeira e demais objetos representaram a paisagem macro de uma cidade, que foi composta com aparelhos sociais, tais como: escola, igreja, museus, parques, parquinhos e meios de transporte” (Farias; Müller, 2017, p. 270). Dessa forma, percebe-se que o parquinho, para as crianças, constitui um lugar de brincadeiras e convivência, merecedor de ser representado em suas ideias sobre cidades, bem como as igrejas.

A investigação acadêmica de Pinto e Bichara (2017) objetivou identificar as sugestões das crianças para a melhoria dos espaços públicos em que brincavam em Salvador, BA. Sobre o direito de as crianças serem ouvidas nos processos que lhes dizem respeito, as pesquisadoras apontam que “a maioria delas nunca foi ouvida por adultos a respeito da sua opinião quanto ao que gostariam que existisse em sua comunidade e desacredita que um dia serão consultadas” (Pinto; Bichara, 2017, p. 30). Como resultado, as crianças apontam que precisa haver mais segurança pública e ampliação das áreas destinadas às suas brincadeiras.

Souza e Pinto (2017) publicaram um artigo sobre o desenvolvimento de brincadeiras criativas em parques públicos em Salvador, BA. As autoras consideram que o conceito de “criatividade” se aplica a todas as variações de brincadeiras que se apoiam em uma versão

original. Para elas, “o brincar acontece no que se chama Zona Lúdica, que possui elementos característicos: a criança e sua subjetividade, o espaço geográfico em que está inserida e o espaço temporal” (Souza; Pinto, 2017, p. 408). A partir das observações que as pesquisadoras fizeram das vivências das crianças em um parquinho que estava em reforma, percebeu-se que, quando se sentiam seguras com os equipamentos do parquinho, as crianças conseguiram brincar demonstrando mais criatividade, o que aponta para os necessários investimentos na manutenção desses equipamentos públicos.

Sodré e Santana (2018) examinaram as normativas do Ministério da Educação que versavam sobre os espaços físicos das escolas de educação infantil. Por meio de levantamento bibliográfico realizado no portal da Capes, as autoras encontraram 11 estudos sobre a relação entre espaço físico e práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas de educação infantil. Em apenas três desses estudos, as crianças foram ouvidas e suas falas indicam que o parque e as áreas externas constituem os seus locais preferidos.

Na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, Campos e Ramos (2019) publicaram um artigo sobre as produções culturais que crianças de 36 meses elaboraram no contexto de brincadeiras livres em alguns ambientes escolares, entre eles, o parquinho. A metodologia orientou-se pela abordagem etnográfica e os dados foram construídos por meio de observações, filmagens e anotações no diário de campo. De acordo com as autoras, “em situações de brincadeiras com pares de idade, as crianças constroem, negociam e compartilham significados, indicando compreensões de relações e de papéis sociais” (Campos; Ramos, 2019, p. 1), desvelando o parquinho como um lugar rico na produção da cultura de pares.

Em 2020, um relato de experiência sobre uma ação de extensão universitária registrou o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção de um parquinho de uma escola pública de educação infantil em Diamantina, Minas Gerais. Lopes, Nobre e Niquini (2020, p. 217) indicam que a ação de organizar o uso de materiais alternativos para a elaboração de um parquinho ocorreu em função da “ausência de espaços apropriados que favorecessem o brincar e a movimentação corporal das crianças pequenas de forma espontânea”, relatada por um grupo de estudantes de Educação Física. O trabalho coletivo resultou em um ambiente mais agradável para as crianças e no fortalecimento da cultura do movimento no espaço escolar.

O mapeamento e a análise dessas pesquisas indicaram que nove artigos registram o esforço de pesquisadores na escuta das crianças. Tais investigações com a participação das crianças dependem de uma arquitetura metodológica que seja capaz de identificar as múltiplas linguagens das crianças por meio de procedimentos que respeitem as formas de comunicação construídas por elas, a saber: o desenho, as brincadeiras, as esculturas, as interações e as falas

manifestas durante os jogos (Alderson, 2005; Arnott; Wall, 2022; Friedmann, 2020, 2022; ONU, 1989; Wiggers, 2003). Considera-se que, nas interações dos adultos com as crianças, “uma única atividade pode explorar várias linguagens” (Distrito Federal, 2018, p. 64). Assim, o cotidiano das infâncias e as brincadeiras que nele são construídas tornam-se *habitus* privilegiados para desenvolver estratégias de escuta das crianças (Carvalho; Fochi, 2017; Certeau, 1994; Corsaro, 2011; Farias, 2019; Fochi, 2019; Leite, 2021; Martilnelli Ferreira, 2020; Müller; Freitas; Wiggers, 2015, 2003).

Durante a brincadeira, o professor ocupa um papel importante para sustentar a atividade espontânea das crianças, e isso exige uma postura de disponibilidade, atenção e silêncio, permitindo que as crianças sigam seu ritmo e possam se concentrar em sua atividade de descoberta dos materiais não estruturados ofertados a elas (Fochi, 2019, p. 197).

Alderson (2005) reflete sobre a participação das crianças em pesquisas acadêmicas ao realizar uma revisão sistemática de literatura internacional. A autora afirma que a CDC da ONU, de 1989, “vincula os direitos de ingressar na vida cultural ao direito de brincar (artigo 31)”, e realça que “métodos lúdicos podem melhorar a imaginação de pesquisa das crianças” (Alderson (2005, p. 433). Arnott e Wall (2020), Corsaro (2011), Farias (2019), Friedmann (2020, 2022), Fochi (2019), Leite (2021), Martinelli Ferreira (2020), Sarmento, Fernandes e Siqueira (2020), Staccioli e Ritscher (2017) e Wiggers (2003) apresentam, em seus trabalhos, a defesa da escuta das crianças em pesquisas acadêmicas como fundamento político, teórico e metodológico.

Assim, alicerçada nos estudos dos teóricos em tela, esta pesquisa selecionou a escuta das crianças em um campo religioso por identificar a incipiência de estudos sobre as infâncias e suas produções culturais em igrejas. Como as crianças precisam ser ouvidas com metodologias apropriadas ao seu desenvolvimento, optou-se pela abordagem etnográfica, ancorada na compreensão de que “as crianças são a fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências” (Alderson, 2005, p. 436).

3.2 As múltiplas linguagens das crianças nos parquinhos: um olhar interdisciplinar

Após o mapeamento das pesquisas com crianças desenvolvidas em parquinhos e a reflexão sobre o necessário olhar interdisciplinar nos estudos sobre as infâncias, a amostra de artigos, apresentada no Quadro 3, foi reduzida, pois nos interessa a análise dos artigos que, em suas metodologias, garantiram a escuta das crianças sobre os parquinhos, no caso, nove artigos.

Procedeu-se, em seguida, à análise do referencial teórico de cada uma das pesquisas selecionadas a fim de identificar os conceitos empregados para compreender as produções culturais que as crianças desenvolveram nos parquinhos.

Quadro 3 – Aportes teóricos das pesquisas sobre a escuta de crianças em parques selecionadas para o referencial metodológico.

Autores e ano de publicação	Campos de estudos						
	1	2	3	4	5	6	7
Fiaes, Marques, Cotrim e Bichara (2010)	X	X	X	X		X	X
Müller e Moura Arruda (2012)	X		X	X	X	X	
Cotrim e Bichara (2013)	X	X	X	X	X	X	X
Martins e Gonçalves (2014)	X	X	X	X	X	X	X
Dias (2017)	X	X	X	X	X	X	X
Farias e Müller (2017)	X	X	X	X	X	X	X
Pinto e Bichara (2017)	X	X	X	X	X	X	X
Souza e Pinto (2017)	X	X	X	X	X	X	X
Campos e Ramos (2019)	X	X	X		X	X	

Sociologia das Infâncias	1
Psicologia	2
Geografia das Infâncias	3
História das Crianças	4
Pedagogia do Cotidiano	5
Antropologia	6
Estudos Comparados	7

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa desenvolvida por Fiaes *et al.* (2010) trata-se de um trabalho vinculado ao campo da psicologia do desenvolvimento que dialoga com conceitos de outros campos. As autoras registram, na introdução, uma análise histórica, geográfica e sociológica sobre as consequências do crescimento desordenado dos grandes centros urbanos na ocupação dos espaços da cidade feita pelas crianças. A comparação entre duas formas de apropriação espacial pode ser identificada quando as autoras citam Rasmussen (2004), uma autora dinamarquesa, que distingue “lugar para as crianças” do “lugar da criança”, sendo o primeiro desenhado pelos adultos para segregar as crianças, oferecendo-lhes proteção, e o segundo, pautado pela determinação das próprias crianças para serem cenários de suas brincadeiras. As autoras desvelam, nesse sentido, as elaborações infantis tecidas no cotidiano e o aporte metodológico da antropologia emerge dessas análises.

Müller e Moura Arruda (2012), ao investigarem a opinião de crianças na cidade de Maringá-PR sobre esporte e lazer, abordam, na introdução do trabalho, aspectos ligados à geografia da cidade e à defesa do direito à participação das crianças, esse último ligado ao campo da sociologia da infância. As autoras registram que as crianças “possuem histórias, experiências, culturas e conhecimentos que podem contribuir para a investigação da infância” (Müller; Moura Arruda, 2012, p. 515). Além desses pressupostos teóricos, as autoras buscaram na antropologia urbana e na história das cidades ferramentas metodológicas para as análises; não foram percebidos, explicitamente, aportes da psicologia ou dos estudos comparados.

Cotrim e Bichara (2013) problematizam a pouca produção da área de psicologia do desenvolvimento infantil em áreas externas. Logo em seguida, indicam que a geografia da(s) infância(s) é um campo recente que auxilia na compreensão da relação das crianças com os espaços na contemporaneidade. Apontam, desta forma, para a íntima relação entre as produções

culturais infantis, os contextos físicos e o tempo histórico, para as autoras, “contexto e brincadeira estão intimamente ligados” (Cotrim, Bichara, 2013, p. 389). Ao descreverem, na parte metodológica, o uso das fotografias como ferramenta para construção dos dados, as autoras registram que se trata de uma estratégia amplamente utilizada na “antropologia e sociologia e que agora começa a ganhar espaço na psicologia” (Cotrim; Bichara, 2013, p. 390). Por fim, ao mencionarem que há dois tipos de lugares para as crianças (locais para as crianças e locais não para as crianças) desenvolverem suas brincadeiras no contexto urbano, as autoras compararam dois tipos de ocupação feitas pelas crianças, com lógicas e regras distintas, vivenciadas nos cotidianos infantis.

Martins e Gonçalves (2014) analisaram a apropriação dos espaços escolares por crianças de uma escola de educação infantil. A metodologia empregada foi a análise semiótica de desenhos, trata-se de um estudo do campo da psicologia. Nos resultados da pesquisa, o parquinho foi indicado como o lugar de maior apropriação pelas crianças, “a criança identifica-se com o espaço por elementos de sua cultura” (Martins; Gonçalves, 2014, p. 623). Essa afirmação aponta para uma análise interdisciplinar das produções culturais das crianças no ambiente escolar, pois a compreensão de cultura apoia-se nos saberes antropológicos e sociológicos, assim como o espaço pode ser compreendido como um conceito do campo da geografia e da história, visto que “o espaço é uma categoria abstrata e é problematizado por várias áreas da ciência; este não pode ser separado da sua relação com o tempo” (Martins; Gonçalves, 2014, p. 624). As autoras ainda afirmam a relevância do cotidiano como caminho para uma apropriação dos espaços escolares por parte das crianças. Há, na metodologia da pesquisa, uma clara abordagem comparativa sobre os espaços escolares mais apropriados pelas crianças.

O ano de 2017 foi profícuo em pesquisas comprometidas com a escuta das crianças nos parquinhos, tendo o maior número de estudos publicados – Dias (2017), Farias e Müller (2017), Pinto e Bichara (2017) e Souza e Pinto (2017) –, o que aponta um esforço dos pesquisadores brasileiros em compreender as elaborações das crianças nos parquinhos como um objeto acadêmico, o que favorece uma consolidação dos delineamentos teóricos e metodológicos para proceder à escuta das crianças nesse espaço de convívio social.

Dias (2017, p. 501) escreveu sobre a “complexidade do lugar que a criança ocupa na cidade: no espaço urbano e na sociedade” (p. 501). Trata-se do ponto de vista teórico, “do cruzamento de vários campos do conhecimento”, notadamente da arquitetura e urbanismo, sociologia, antropologia e estudos das infâncias, pois retrata-se, nesse estudo, “mundos socioculturais múltiplos, plurais e diversos no seu modo de vida, de vivenciar e de se apropriar

dos espaços” (Dias, 2017, p. 502). A autora compreende a infância como objeto de estudo historiográfico que se desenvolveu com os movimentos sociais de individualização das crianças e sua separação da sociedade, por meio de instituições protetoras das crianças, como a escola. Nesse bojo, os parquinhos podem ser inseridos como uma compensação às crianças dos espaços perdidos nas grandes cidades. Sobre os aportes da pedagogia do cotidiano, a autora, apesar de não mencionar explicitamente, recorre ao cotidiano como fonte de observações das crianças. Sobre a questão dos aportes dos estudos comparados, Dias (2017) faz uma inserção exploratória nesse campo ao anunciar aproximações e distanciamentos entre as políticas de parquinhos do Brasil e da Espanha.

Farias e Müller (2017, p. 261) publicaram um estudo desenvolvido com quatro crianças moradoras de Brasília com o objetivo de “conhecer as experiências urbanas” dessas crianças. O parquinho aparece como um dos equipamentos públicos apontados pelas crianças como necessários em uma cidade, bem como as igrejas. O estudo se desenvolve sob uma perspectiva que “envolve a temática da infância e da cidade nas Ciências Humanas e Sociais” (Farias; Müller, 2017, p. 262), indicando mais uma vez o caráter interdisciplinar dos estudos que envolvem as crianças. As autoras trabalham com conceitos do cotidiano e alguns aportes dos estudos comparados, como a identificação de uma lógica própria de cada criança participante na representação da cidade por meio da técnica de foto-elicitación¹⁷.

As opiniões de 28 crianças de 11 anos, moradoras de Salvador (BA), foram analisadas por Pinto e Bichara (2017), por meio do embasamento teórico da psicologia histórico-crítica e da sociologia da infância. O estudo aponta para “a necessidade de se conhecer as demandas da infância sob a ótica da própria criança, estimulando-se a cidadania” (Pinto; Bichara, 2017, p. 28). Os conhecimentos fundamentados na geografia ficam evidentes quando as autoras discutem as aproximações dos termos “espaço” e “lugar”, este último consolidado no campo dos estudos da geografia como ligado às relações afetivas dos sujeitos com o espaço. “É no lugar que a criança tem condições de viver sua identidade de infância, brincar, interagir com os amigos, entre outros comportamentos” (Pinto; Bichara, 2017, p. 29). Os cotidianos de meninas e meninos foram apreendidos para as análises por meio de entrevistas e desenhos. As autoras fizeram comparações entre as diferentes formas de ocupação dos espaços públicos para as brincadeiras, utilizando a interseccionalidade de gênero.

Souza e Pinto (2017) analisaram o desenvolvimento de brincadeiras criativas em parquinhos públicos de Salvador (BA). As autoras consideram que essas brincadeiras derivam

¹⁷ Müller (2007) traduz esse termo como foto-elucidación.

de um repertório de brincadeiras originais e que ganham contornos novos, por isso são consideradas criativas, “o brincar acontece no que se chama de Zona Lúdica, que possui elementos característicos: a criança e sua subjetividade, o espaço geográfico em que está inserida e o espaço temporal” (Souza; Pinto, 2017, p. 408). O estudo acompanhou essas elaborações culturais das crianças antes e depois da reforma de um parquinho público. Os caminhos metodológicos apontam para uma orientação antropológica, pois as pesquisadoras fizeram observações das crianças em seus cotidianos de brincadeiras. As autoras compararam as produções culturais das crianças antes e depois da reforma do parquinho e indicaram mudanças qualitativas na forma de brincar nesses dois cenários distintos.

Em 2019, Campos e Ramos (2019, p. 1) desenvolveram uma pesquisa com 25 crianças em uma escola de educação infantil por meio da perspectiva etnográfica, com “observações, filmagens e registros em notas de campo nos momentos de brincadeiras de livre escolha das crianças no parquinho, na brinquedoteca e durante atividades não direcionadas pelos adultos”. Para as autoras, ancoradas nos conceitos de Corsaro (2011, p. 4), as elaborações culturais são “estruturantes do cotidiano das crianças, em processo produzido e partilhado através da experiência social, revelando-se em modos de sentir, agir, pensar e interagir com o mundo e com os sujeitos”. As autoras se fundamentam em Sarmiento (2003) para a proceder à análise dos episódios de brincadeiras. A pesquisa desenvolvida por Campos e Ramos (2029) aponta para o caráter interdisciplinar dos estudos sobre as crianças e pelo uso de multimétodos para a construção de dados.

3.3 Reflexões sobre as análises dos aportes teóricos dos artigos selecionados

As reflexões elaboradas no processo de mapeamento das pesquisas que procederam à escuta das crianças em parquinhos evidenciaram o caráter interdisciplinar dos estudos sobre a(s) infância(s) e desvelaram a possibilidade de abordagem transdisciplinar para este estudo. A partir da revisão da literatura, indicam-se as grandes áreas que oferecem possibilidades para a compreensão desse objeto, a saber: a sociologia da infância, a antropologia, a psicologia histórico-cultural, a geografia da infância, a história das crianças no Brasil, a pedagogia do cotidiano e os aportes metodológicos dos estudos comparados. Tais campos de estudos oferecem possibilidades de diálogos entre conceitos fronteiros, que ora se aproximam, ora encontram linhas de fugas (Passos; Kastrup; Escócia, 2020).

Na prática, toda disciplina é uma convergência, mais ou menos temporária: não um campo delimitado, mas uma ligação de linhas de interesse geradas por seus vários praticantes. E como a rotação continua na medida em que seus praticantes seguem seu caminho, a disciplina é processual e aberta. Quando as disciplinas não oferecem mais um caminho a seguir, não fazem tanto um fragmento, mas o desvendam, pois suas linhas constituintes flutuam em outras direções apenas com outras linhas em outras convergências. O emaranhado geral de linhas, percorrendo aqui, desvendando lá, compreende a grande tapeçaria do conhecimento na qual a busca pelo mesmo está sempre em tecelagem (Ingold, 2020, p. 106).

Esse “emaranhado” anunciado pelo antropólogo Ingold (2020) pode ser percebido no caso da sociologia da infância e da psicologia. Corsaro (2011) indica que parte das análises sociológicas sobre a crianças desenvolveu-se em diálogos com a psicologia do desenvolvimento. Para ele, “grande parte do estudo sociológico sobre a socialização inicial na infância foi influenciada pelas teorias dominantes da Psicologia do Desenvolvimento” (Corsaro, 2011, p. 22). Mesmo considerando as crianças como seres passivos, as teorias construtivistas iniciaram o movimento de visibilidade acadêmica das crianças. Sobre a gênese da articulação entre a sociologia da infância e a psicologia, Mauss (2010, p. 241) indica que “todo estudo de psicologia da criança, ao tratar e analisar suas ideias a partir do interrogatório do psicólogo, é, em algum grau, um estudo sociológico”. O autor prossegue em seu esforço de delimitar o campo da sociologia da infância distinguindo-o da psicologia e elege o meio em que a(s) infância(s) acontece(m) como elemento distintivo entre esses dois campos: “é preciso adicionar um estudo mais especificamente sociológico dos meios infantis, enquanto meios, propriamente”. A reflexão produzida pelo referido teórico impõe o estudo do meio como condição básica para “o estudo de crianças determinadas” (Mauss, 2010, p. 241).

Ao enfrentar teoricamente a questão do meio, os campos da história da criança e da geografia da(s) infância(s) contribuem para essa clareza conceitual sobre as crianças e suas infâncias. Apesar de serem campos diversos, os conhecimentos históricos oferecem possibilidades de aprofundamento nas análises dos contextos geográficos e vice-versa. Ao analisar o contexto histórico das crianças durante as grandes navegações portuguesas, no século XVI, Ramos (2018) emprega conceitos da geografia como ferramentas de compreensão desse meio inóspito vivenciado por essas crianças. De acordo com Lopes (2018, p. 24), “toda criança é criança de um local”, o que aponta para uma necessária reflexão sobre os aspectos geográficos que estruturam a(s) infância(s), seja(m) ela(s) vivenciada(s) nos tempos coloniais, imperiais ou republicanos, pois “para fazer a história das crianças, ouvimos vários historiadores, sociólogos e outros especialistas sensíveis ao crescimento que vem aflorando sobre sua situação. Especialistas atentos, sobretudo ao legado do passado na situação atual” (Del Priore, 2018, p. 16). Essas construções culturais percebidas no presente por Mary Del Priore, na obra “História

das crianças no Brasil” (2018), afirmam mais uma vez o caráter interdisciplinar dos estudos sobre as infâncias e as crianças.

As reflexões da pedagogia do cotidiano, orientadas pelos saberes antropológicos e pela abordagem metodológica dos estudos comparados, desvelam as produções culturais que as crianças desenvolvem nas atividades sociais. Para Oliveira- Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 24), “a cultura é inseparável do contexto [...] porque o contexto não pode se separar da dimensão temporal que o configura”. Portanto, para captar as produções culturais das crianças, torna-se necessário observá-las em seus contextos cotidianos. Dessa forma, o cotidiano estrutura as nossas ações e depende de elementos concretos, como os elementos geográficos, mas também se constrói por representações e interpretações subjetivas. Farias (2019) compara o cotidiano ao céu e nos indica a relevância dessa categoria para a compreensão das elaborações das crianças, por vezes imperceptíveis aos adultos.

O céu, a varanda suspensa e o pano de fundo do social representam o cotidiano, e, como tal, não são sempre calmos e azuis. Assumem diversos tons, matizes e cores, em conformidade com o tempo. Esse tempo, que dispõe de tantos significados, é tão surpreendente quanto indeterminado. Representa bem o confronto natureza e sociedade. O céu cotidiano dificilmente é notado, desde que algo promova a fuga do habitual, como uma chuva, por exemplo. É forjado pelos encontros, como o cruzamento das linhas das pipas (Farias, 2019, p. 24).

Esse entrecruzamento promovido pelos encontros se revela nas concepções da pedagogia do cotidiano, que pode ser entendida como “uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens” (Carvalho; Fochi, 2017, p. 166). A fundamentação teórica da pedagogia do cotidiano constitui-se a partir dos pressupostos da pedagogia da infância, como a “horizontalidade entre adultos e crianças”, a “mediação entre as culturas infantis e as culturas mais amplas”, a “promoção da ação social das crianças”, a “valorização das múltiplas linguagens infantis” e o “reconhecimento dos contextos de vida coletiva nos quais se situam as crianças” (Carvalho; Fochi, 2017, p. 25). Tais pressupostos orientam-se por uma abordagem antropológica da(s) infância(s), visto que “é mais necessário ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas” (Horn, 2013, p. 2). Nos estudos antropológicos com crianças, a convivência cotidiana resta indispensável, pois trata-se de “um modo disciplinado e sistemático de conviver com crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador” (Graue; Walsh, 2003, p. 103).

Esse diálogo cultural entre adultos e crianças, tecido em relações complexas, de acordo com Corsaro (2011), aponta para uma abordagem metodológica de comparação. Devechi,

Tauchen e Trevisan (2018, p. 9) evocam a figura do “outro como participante do discurso” e refletem também sobre a compreensão mútua da linguagem como pré-requisito para os diálogos e constituições de alteridades. Para Friedmann (2022, p. 33), escutar as vozes das crianças significa ter sensibilidade para captar “diversos modos e linguagens por meio dos quais as crianças se expressam, se colocam no mundo”.

Nesse contexto, os pesquisadores do campo dos estudos das infâncias orientam-se pela abordagem interdisciplinar, que requer um diálogo entre as experiências que emergem do mundo empírico e os saberes de diversos campos. Assim, o emaranhado de fios da tapeçaria teórica registrada pelo antropólogo Ingold (2020) e os entrecruzamentos das linhas das pipas, de Farias (2019), que representam os encontros dos cotidianos apontados nas pesquisas, indicam a necessidade de reflexão teórica, sensibilidade e respeito dos pesquisadores ao adentrarem esse espaço de intersecção entre o mundo teórico e o empírico.

Nesse bojo, o trabalho com diferentes vertentes conceituais exige reflexão teórica por parte dos pesquisadores. Triviños (2008) aponta a falta de disciplina filosófica na área de pesquisas educacionais, especialmente em países da América Latina. O autor sustenta que parte significativa das pesquisas apresenta “misturas de correntes de pensamento”, “citações avulsas fora de contexto” e “uma ausência entre os suportes teóricos que presumivelmente nos orientam” (Triviños, 2008, p. 15). Como forma de aprimorar o rigor metodológico, os pesquisadores teriam de considerar aspectos históricos e filosóficos das realidades investigadas.

Ao considerarmos o pensamento de Triviños (2008), pensador ligado à corrente teórica do materialismo filosófico que defende uma coerência teórica vertical nas produções científicas na área educacional, e as reflexões de Ingold (2020), pensador do idealismo filosófico que aponta para um diálogo entre os campos dos saberes, e a configuração interdisciplinar do campo dos estudos da(s) infância(s), faz-se necessária uma reflexão sobre o posicionamento filosófico desta pesquisa e a fundamentação dos conceitos que serão trabalhados nas análises.

Essa reflexão teórica e metodológica se constrói nas dinâmicas das realidades históricas, geográficas e sociais da produção das pesquisas. Diante das orientações dos manuais de pesquisa em educação, origina-se a necessidade teórica de mapear outros estudos precedentes (Gamboa, 2008; Gonsalves, 2003). A identificação desses estudos, por meio de busca no portal da CAPES (2022), a seleção daqueles cuja metodologia assegura a escuta das crianças e a análise de seus fundamentos teóricos são atitudes basilares na construção da coerência teórica e metodológica indicada por Triviños (2008). Diante desse arcabouço teórico interdisciplinar e transdisciplinar identificado na revisão de literatura, torna-se evidente a necessidade das

reflexões epistemológicas sobre disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O modelo estreito, simplificador e rigoroso da abordagem disciplinar, pautado pelo modernismo, encontra obstáculos na tentativa de “gerar progressos no conhecimento de problemas e desafios reais da sociedade” (Kamiensky, 2017, p. 668). Para Prout (2010), os ideais da sociologia moderna, pautada pelas dicotomias, e o rigor disciplinar constituíram a sociologia da infância. Desvela-se que a sociologia da infância, nos anos 1980, parece estar marcada pela “modernidade tardia”, visto que se a sociologia busca novas abordagens nas questões sociais, a sociologia da infância permaneceu com a abordagem disciplinar como fundamento. Prout (2010) defende uma nova sociologia da infância que tenha condições de amparar as realidades ambíguas e complexas vividas pelas crianças. A limitação do método disciplinar em abordar questões e objetivos complexos abre novas possibilidades de abordagens epistemológicas como a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Ao registrar um projeto de pesquisa multidisciplinar sobre a temática contextos urbanos, Guimarães (2017, p. 536) indica que a perspectiva multidisciplinar “coloca uma relação de disciplinas com seus objetos e métodos, de acordo com uma tomada de posição não positivista”, criando uma área de pesquisa entre a linguagem e o urbano. O objeto de pesquisa e os objetivos da pesquisa demandam dos pesquisadores a articulação entre diferentes disciplinas para a sua análise, “objetos, que por si, expõem-se a abordagens de domínios diferentes do conhecimento”. (Guimarães, 2017, p. 538).

As abordagens interdisciplinares e transdisciplinares em pesquisa “promovem um conjunto de considerações teóricas epistemológicas, ontológicas e metodológicas sobre a produção de conhecimento, a partir dos significados dos sujeitos na contemporaneidade” (Berkenbrok-Rosito; Meneses, 2014, p. 15). A interdisciplinaridade tem origem na década de 1960 com Piaget e intelectuais do Círculo de Viena, essa forma de fazer pesquisa “prima pela necessária reflexão sobre Epistemologia, como produção do conhecimento científico” (Berkenbrok-Rosito; Meneses, 2014, p. 16). O conhecimento interdisciplinar é composto por movimentos de reflexão sobre “os fundamentos (pressupostos, princípios, conceitos básicos, hipóteses fundamentais e procedimentos metodológicos)” (Pereira, 2014, p. 46), o que acaba integrando duas disciplinas, como no caso dos estudos da infância, a sociologia e a antropologia, ou, como citado por Pereira (2014), a física e a química, no caso da físico-química. Furlanetto (2014, p. 69) defende que “a interdisciplinaridade não se caracteriza como uma nova disciplina, mas como um conhecimento novo produzido não no centro dos territórios

disciplinares, mas nas bordas, assumindo, dessa forma, características de conhecimento de fronteira”.

Para Hoyuelos e Rieira (2019, p. 28), “a transdisciplinaridade pretende criar uma infraestrutura organizativa que leve a vínculos construtivos”, de forma que o objeto de pesquisa possa ser analisado com o diálogo entre métodos de disciplinas diversas. Nesse modelo, o conhecimento não está fragmentado ou hierarquizado, mas encontra-se cartografado como um rizoma, um sistema de raízes que se aproximam ou se distanciam em decorrência dos movimentos de análise. Na abordagem transdisciplinar, “a complexidade nos permite uma análise constante do todo e das partes, das relações circulares e recíprocas, da união de elementos complementares [...] sem reducionismos” (Hoyuelos; Rieira, 2019, p. 30).

Este estudo se abre para uma abordagem transdisciplinar para compreender as culturas e as linguagens das crianças, considerando, como parte dessa decisão epistemológica, o terceiro incluído – “[a] lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade e até mesmo, talvez, sua lógica privilegiada, na medida em que permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes campos do conhecimento” (Nicolescu, 1999, p. 40). Nicolescu (1999, p. 12) afirma que “na visão clássica do mundo, a articulação das disciplinas era considerada piramidal, sendo a base da pirâmide representada pela física. A complexidade pulveriza literalmente esta pirâmide provocando um verdadeiro *big bang* disciplinar”. A própria existência do objeto atua como um terceiro incluído nas discussões entre a coerência teórica e o necessário diálogo entre os saberes de diferentes campos nas vivências das crianças (Ingold, 2020; Nicolescu, 1999). Para Nicolescu (1999, p. 13), “as teorias unificadas são muito poderosas no nível dos princípios gerais, mas são bastante pobres na descrição da complexidade de nosso próprio nível”.

Conviver e pesquisar com as crianças no parquinho de uma comunidade religiosa consiste nessa reflexão filosófica entre a primazia da matéria ou da existência, operando em um universo complexo que relaciona elementos materiais e espirituais, por meio da escuta das crianças em suas múltiplas linguagens (Friedmann, 2020, 2002; Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007). Os aportes teóricos de diferentes campos e um desenho metodológico embasado em múltiplos métodos, com abordagem transdisciplinar, pode auxiliar na compreensão das culturas e linguagens das crianças.

Desde o surgimento da sociologia da infância, nos anos 1980, com o objetivo de “criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno conterrâneo e instável” (Prout, 2010, p. 73), a abordagem disciplinar mostrou-se insuficiente para analisar as complexidades das vidas das crianças, sendo

necessária a construção de diálogos multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares nos estudos sobre as crianças.

Quase 40 anos após o surgimento da sociologia da infância, os desafios para os pesquisadores da(s) infância(s) residem em “encarar a complexidade e ambiguidade da infância” (Prout, 2010, p. 733), superar as dicotomias, próprias da sociologia moderna, que dividiu o mundo em tópicos distintos, como “estrutura *versus* ação; local *versus* global; identidade *versus* diferença; continuidade *versus* mudança, e assim por diante” (Prout, 2010, p. 732). O pensamento moderno sustentou as primeiras produções da sociologia da infância, a busca pela ordem e pela exclusão da ambivalência não encontram sentidos. Voltarelli (2021) aponta para o movimento de estudos interdisciplinares nos estudos sociais da infância nos países hispanofalantes da América do Sul. A autora em tela sustenta que os estudos sobre a infância se desenvolvem “pautados no diálogo com diversos campos disciplinares” (Voltarelli, 2021, p. 187).

Nesse diálogo entre as disciplinas, o conceito de “espaço” será abordado e discutido, durante o desenvolvimento da tese, no sentido de tecer explicações sobre a relação afetiva entre os sujeitos e o local em que vivem e partilham experiências cotidianas. Para as pesquisas pautadas principalmente pelo campo da psicologia do desenvolvimento, tal relação é denominada “contexto”, para as pesquisas orientadas pelos pressupostos da psicologia histórico-cultural, trata-se do “meio”, e para o campo da geografia, essa relação afetiva entre o sujeito e o espaço denomina-se “lugar” (Lopes, 2018; Lopes; Fernandes, 2021; Prestes; Tunes, 2018; Tebet; Costa, 2021; Tuan, 2012). Este trabalho elege o “meio” e o “lugar” como conceitos necessários às análises.

Outro conceito relevante para o desenvolvimento desta pesquisa diz respeito às elaborações das crianças em momentos de brincadeiras. Para os pesquisadores pautados pelos conhecimentos do campo da psicologia do desenvolvimento, essas elaborações são denominadas “ações criativas”, para a sociologia da infância, o conceito que define essas construções das crianças em momentos de interação recebe o nome de “cultura de pares”. Este estudo elege o conceito “cultura de pares” para identificar as elaborações culturais desenvolvidas pelas crianças pesquisadas.

Há, ainda, uma reflexão necessária do ponto de vista da coerência política e metodológica. Este estudo defende a escuta das crianças nos processos que lhes dizem respeito, inclusive nos contextos de produção acadêmica. No entanto, no campo da história das crianças, os conhecimentos produzidos sobre a história das crianças no Brasil derivam da escuta de adultos, pois, de acordo com Del Priore (2018, p. 15), os documentos e as vozes dos adultos

são, em muitas situações, as únicas fontes sobre as infâncias brasileiras, diferentemente de outros países que em suas “culturas produziram desde as épocas mais remotas as imagens, os objetos e as representações que nos contam sobre a infância, no Brasil temos que estar alertas a outro tipo de fontes”. A busca por fontes históricas primárias sobre a(s) infância(s) no Brasil configura-se como um desafio, e, como consequência disso, temos uma história das crianças contada “pela voz de médicos, professores, padres, educadores e legisladores” e nos faltam fontes primárias, como “berços, brinquedos e roupas” (Del Priore, 2018, p. 15). Moysés (2010, p.30) registra que a “criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança”. Portanto, ao produzir fontes primárias com as crianças, como os desenhos e as fotografias, avançamos na garantia da participação das crianças na construção de fontes.

Há uma lacuna, descrita na produção acadêmica, de fontes primárias que incorporem as produções das crianças na história da infância. Nesse contexto, historiadores brasileiros consolidados no campo identificaram esse limitador: a ausência de fontes primárias sobre as crianças brasileiras. Sousa (2020, p. 97) registra que “a criança, por meio do seu modo de viver e das diversas formas de subjetivação que produz, revela e desvela o mundo e expressa a história dos homens”. Diante disso, identifica-se a necessidade de defender a participação das crianças nas construções teóricas do campo da história das crianças.

Hoyuelos e Riera (2019, p. 28), afirmam que “na transdisciplinaridade, as barreiras entre as disciplinas desaparecem, já que cada uma reconhece – em sua estrutura – o caráter de todas as demais”. Nicolescu (1999, p. 16) defende que a transdisciplinaridade “está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Com base nas discussões teóricas e metodológicas apresentadas desde na introdução, os próximos três capítulos apresentam as análises das múltiplas linguagens das crianças, em uma perspectiva transdisciplinar, com respeito ao tempo das crianças, suas cartografias e suas linguagens, dentre elas, o silêncio.

4 QUERO FAZER O DESENHO, MAS NÃO QUERO TE DAR

Este capítulo tece análises acerca de dois objetos específicos, a saber: (i) identificar as múltiplas linguagens das crianças enquanto convivem no espaço e tempo dessa comunidade religiosa e (ii) inventariar as práticas cotidianas das crianças no período em que permanecem na comunidade religiosa. A linguagem infantil apreendida e analisada neste capítulo constitui-se do desenho, em posição metodológica de revezamento com a linguagem oral das crianças e os contextos de produção dos desenhos.

A trajetória de valorização do desenho infantil nas pesquisas acadêmicas pode ilustrar esse movimento irregular e eivado de obstáculos para a compreensão das produções das crianças como um objetivo legítimo de pesquisa. O primeiro registro de um desenho infantil produzido e registrado foi apontado pela escritora italiana Gallino (2008) na obra intitulada “Il mondo disegnato dai bambini: l’evoluzione gráfica e la costruzione dell’a identità”¹⁸. Morais, Silva e Gonçalo (2023, p. 262), ao resenharem a referida obra, indicam “o pintor Giovanni Francesco Caroto (1480 - 1555) como o primeiro a registrar a produção de um desenho infantil, na obra ‘Fanciullo con disegno di pupazzo’, de 1520, exposto no Museu de Castelvecchio, em Verona, na Itália”¹⁹.

A referida autora registra a construção de inventários de desenhos infantis, como o produzido pelo italiano Corrado Ricci, “*che nel 1887 aveva pubblicato un libro intitolato ‘L’arte dei bambini’, com um ‘ampia raccolta di disegni’*”²⁰ (Gallino, 2008, p. 27). Corrado Ricci, senador do então Reino italiano, na última década dos anos de 1800, foi pioneiro na defesa das belas artes e das antiguidades, elaborando a primeira lei italiana relacionada às produções artísticas expostas em museus e galerias. Esse influente pensador e político italiano foi pioneiro na compreensão do potencial artístico do desenho das crianças e publicou, em 1887, o livro “L’arte dei bambini”²¹ (Ricci, 2018), dedicado ao desenho infantil (Staccioli, 2020).

Gallino (2018, p. 29) indica também um outro teórico que organizou um grande acervo de desenhos infantis, trata-se do alemão Kerschensteinsner, que havia recolhido “*attorno al 1905 circa 100 000 disegni nelle scuole, con prevalenti rappresentazioni di cavalli, uomini, alberi*”²².

¹⁸ “O mundo desenhado pelas crianças: a evolução gráfica e a construção da identidade” (tradução nossa).

¹⁹ O título da obra de Caroto (1480 –1555) foi traduzido como “Menino com o desenho de um boneco” (tradução nossa).

²⁰ “que em 1887 publicou um livro intitolado ‘A arte das crianças’, com um amplo acervo de desenhos” (tradução nossa).

²¹ “A arte das crianças” (tradução nossa).

²² “por volta de 1905 cerca de 100.000 desenhos nas escolas, com prevalência de representações de cavalos, homens e árvores” (tradução nossa).

Lamprecht, outro alemão, também havia recolhido, em 1906, milhares de desenhos infantis, de crianças oriundas de diferentes partes do mundo, mas que não permitem análises comparativas por não haver registro dos seus contextos de produção. Tais acervos, iniciados nos anos finais da última década de 1800, permitem apenas “*la mera catalogazione dellla presenza di certe tematiche ricorrenti nei disegni*”²³ (Gallino, 2008, p. 31), visto a ausência de contextualização sobre as produções.

Meda (2007, p. 349), autor italiano que defende o desenho infantil como fonte histórica, ao escrever sobre os desenhos infantis, registra que antes do século XX “*i disegni infantili sono stati a lungo considerati semplici sgorbi e scarabocchi, il cui unico valore risiedeva nel vincolo d'affetto che ogni autore serbava con la propria infanzia*”²⁴. O autor registra que houve um tratamento diferenciado ao desenho infantil, no período pós-guerra, quando as produções pictóricas das crianças elaboradas no gueto de Teresin, na Tchecoslováquia, entre 1942 e 1944, foram analisadas como documentação comprobatória dos horrores da guerra (Meda, 2007).

De forma semelhante, Thomas Geve (2023) registrou sua experiência como criança prisioneira de guerra, em Auschwitz: “em novembro de 1945, cheguei a Londres carregando em minha mala um álbum de desenhos, meu testemunho silente dos 22 meses de vida e sobrevivência em 3 campos de concentração” (Geve, 2023, p. 12). Os desenhos apresentados no livro “O menino que desenhou Auschwitz”, publicado no Brasil em 2023, chocam pela crueldade do regime nazista contra o povo judeu. Os desenhos denunciam a banalidade do mal expressa em um cotidiano eivado por toda sorte de violência (Arendt, 1999). O álbum era um presente de reencontro para o seu pai, pois a guerra os havia separado por seis anos. A publicação dos desenhos em forma de narrativa encontrou obstáculos como a desvalorização dos desenhos por parte dos editores, ora por não se tratar de um artista reconhecido, ora pela necessidade de publicar temas leves no contexto do pós-guerra. Assim, apenas em 1958 uma pequena versão de bolso foi publicada e em 2019 a versão final do livro foi editada em inglês. Em 2023, os desenhos desse menino sobrevivente chegam ao Brasil na versão do livro em português, indicando que o caminho para a valorização do desenho infantil ainda não está consolidado, o que aponta para a necessária atenção que as pesquisas acadêmicas precisam oferecer a essa linguagem das crianças.

²³ “A mera catalogação da presença de certas temáticas recorrentes nos desenhos” (tradução nossa).

²⁴ “os desenhos das crianças, por muito tempo, foram considerados como simples rabiscos ou traços sem significados, em que o único valor estava na ligação afetiva que cada autor mantinha com sua própria infância.” (tradução nossa).

Com o objetivo de fortalecer o entendimento do desenho como expressão infantil que precisa ser valorizada academicamente, Wiggers e Soares (2019) registram que, no Brasil, em 1930, Mário de Andrade, à frente do Departamento de Cultura e Recreação, iniciou um acervo com 2.160 obras composto por desenhos infantis elaborados em parquinhos e bibliotecas. Esse acervo intitula-se “Coleção de Artes Visuais do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo” (Wiggers; Soares, 2019, p. 304) e oferece acesso a pesquisadores interessados no desenho infantil como fonte documental. O valor histórico dessa coleção reside no ineditismo em compreender o desenho infantil como uma produção artística digna de ser catalogada no Brasil, nas primeiras décadas de 1900, e inaugura a relevância dessa linguagem das crianças como produto e produtora de cultura e de história.

Anos mais tarde, em Brasília, a pesquisadora Ingrid Dittrich Wiggers (2003), ao finalizar sua tese de doutorado “Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia”, inaugura uma outra coleção de desenhos ao fundar o grupo de pesquisa Imagem – Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação. Trata-se de uma coleção composta por acervos produzidos por pesquisadores das infâncias no Brasil e em alguns países, e sua maior produção situa-se em Brasília. Este trabalho vincula-se à produção acadêmica do Grupo Imagem e colabora com o crescimento qualitativo e quantitativo da coleção de desenhos Memórias da Infância.

Staccioli (2020), ao escrever sobre o desenho infantil na obra “Pensieri colorati²⁵”, construiu um arcabouço teórico sobre os desenhos infantis e suas interpretações ao longo da história. No Brasil, os desenhos infantis passaram a ser relevantes nas pesquisas acadêmicas, principalmente com o movimento de redemocratização política nos anos 1980 e o crescimento dos programas de pós-graduação e de linhas de pesquisa sobre as infâncias (Sousa, 2020).

Essa complexidade teórica para compreender as múltiplas linguagens das crianças se desvela pelos desafios metodológicos para proceder à escuta das crianças e para a realização da interpretação dos desenhos. Ao organizar o acervo dos desenhos produzidos pelas crianças participantes desta pesquisa entre setembro de 2022 e fevereiro de 2023, procedeu-se ao registro sobre os contextos de produções com detalhamento de cada sessão. Desta forma, as análises dos desenhos foram tecidas por meio dos episódios que esses desenhos narram (Müller; Freitas; Wiggers, 2015).

²⁵ “Pensamentos coloridos” (tradução nossa).

Para atender aos objetivos deste capítulo, serão apresentadas as seguintes seções: (i) Descrição do acervo dos desenhos produzidos; (ii) Os materiais para desenhar; (iii) O agrupamento temático e; (iv) O balanço das asas das 57 borboletas.

4.1 Descrição do acervo dos desenhos produzidos

Durante o período de construção dos dados, as 57 crianças participantes produziram 216 desenhos. Os desenhos foram produzidos no espaço de uma comunidade religiosa, localizada no Lago Norte, Brasília, Distrito Federal. Como já apresentado no Capítulo 2 (Figura 4), as crianças participantes desta pesquisa residem em diferentes Regiões Administrativas de Brasília, mas se encontram aos domingos nessa comunidade religiosa e participam de uma programação específica, enquanto os adultos da família frequentam os cultos religiosos. Para a análise dos desenhos, foram construídas duas tabelas no programa *Excel* (Figura 17). A primeira, denominada “Descritores do catálogo de desenhos produzidos pelas crianças”, registra os seguintes descritores: nome, nome usado na pesquisa, idade, data, tema, sessão, local e fonte. A segunda tabela contém um inventário dos 216 desenhos da pesquisa e emergiu do trabalho desenvolvido na primeira tabela, que se mostrou limitada para a análise em função da quantidade de desenhos produzidos (Figura 18).

Figura 17 – Descritores do catálogo de desenhos produzidos pelas crianças (primeira tabela)

	DESENHO	NOME	NOME PES	IDADE	DATA	TEMA	SESSÃO	LOCAL	FONTE
1									
2	1								
3	2								
4	3								
5	4								
6	5								
7	6								
8	7								
9	8								

Fonte: Recorte da tabela para ilustração, corpus da pesquisa.

Os descritores denominados tema, sessão, local e fonte possuem subdivisões que emergiram do próprio trabalho de campo com a escuta das crianças. Os temas se subdividem em duas categorias: orientados por perguntas e abertos. Os desenhos orientados por perguntas se classificam em desenhos que representam o parquinho da igreja, outros parquinhos, autorretrato, desenhos da família, desenhos da igreja, desenhos das brincadeiras em tempos de pandemia, desenhos de jogos de telas e desenhos de histórias bíblicas. Os desenhos com temas abertos foram definidos pelas crianças. As sessões são de três tipos: conjuntas, individuais e

especiais. Nas sessões conjuntas as crianças participantes da pesquisa produziram seus desenhos em situações cotidianas da programação da igreja, com a presença de outras crianças; nas sessões individuais, as crianças ficaram apenas comigo e, nas sessões especiais, apenas as crianças participantes da pesquisa estavam presentes. Os locais de produção estão dentro do espaço físico da igreja, podendo ser o parquinho, as salas de aula ou a varanda. A fonte relaciona-se aos recursos para a elaboração do desenho, se foram desenhos que representavam um conteúdo no campo de visão imediato da criança ou se a criança utilizou a memória para desenhar.

Figura 18 – Inventário dos desenhos da pesquisa (segunda tabela)

NUMERO	NOME	IDADE	DATA	TEMA	SESSÃO	LOCAL	FONTE
	Catarina	5	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Varanda	Memória
	Letícia	6	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Letícia	6	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Alissima	5	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Lauretinha	4	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Laurinha	7	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Fefê	6	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	João	6	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Alice	8	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Preciosa	4	11/set	Par. Igr.	Individual	Sala	Memória
	Laura	8	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Maria Fer.	6	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Ana Flor	5	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Varanda	Memória
	Letícia	6	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Arnaldo	8	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Mimi	3	11/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Dut	5	18/set	Par. Igr.	Conjunta	Varanda	Memória
	Bella	5	18/set	Par. Igr.	Conjunta	Varanda	Memória
	Larissa	5	18/set	Par. Igr.	Conjunta	Varanda	Memória
	Dut	5	25/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Beu	6	25/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Davi	7	25/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Jucelino	7	25/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Ermenequildo	6	25/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Jochua	7	25/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	José	5	25/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Vítor	7	25/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Izik	5	25/set	Par. Igr.	Conjunta	Sala	Memória
	Biel	5	02/out	Par. Igr.	Conjunta	Parq.	Visual
	Mimi	3	02/out	Par. Igr.	Conjunta	Parq.	Visual
	Olívia	5	02/out	Par. Igr.	Conjunta	Parq.	Visual
	Isa	6	02/out	Livre	Conjunta	Parq.	Memória
	Marina	6	02/out	Livre	Conjunta	Parq.	Memória

Fonte: Recorte da tabela para ilustração, corpus da pesquisa.

4.2 Os materiais para desenhar

Os desenhos produzidos pelas crianças dependem de uma materialidade: papéis, canetinhas, lápis de cor e suporte de papelão para os desenhos produzidos no parquinho. Parte do material foi oferecido pelo Grupo Imagem, outra parte pôde ser adquirida pela pesquisadora por meio de edital de apoio financeiro²⁶ oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), e uma outra parte dos materiais foi adquirida com recursos próprios da pesquisadora.

Nas primeiras sessões conjuntas, que foram simultâneas à minha entrada no campo, a estratégia escolhida para as crianças desenharem sobre suas brincadeiras no parquinho foi deixar uma caixa com os materiais de desenho em um lugar no gramado e aguardar as crianças terem a curiosidade e manifestarem o desejo de desenhar, o que aconteceu em todas as sessões. Todas as vezes que a caixa com os materiais para desenho foi posicionada no gramado do parquinho, as crianças pediam para desenhar, as que estavam participando da pesquisa e as outras crianças também (Figura 19). Todas podiam desenhar livremente e tornou-se uma regularidade o chamamento de outras crianças quando a primeira começava seus desenhos. Outra regularidade ocorreu nessas primeiras sessões, a negação das crianças em entregar o desenho para a pesquisa. Algumas vezes elas concordavam em entregar sua produção, mas após um breve passeio pelo parquinho, retornavam à área de produção de desenhos e comunicavam que queriam seus desenhos de volta, justificavam que iriam entregar para a família e, nesse momento, eu perguntava se podia fotografar os desenhos, e as crianças concordavam com a fotografia. Esses desenhos fotografados não integram o acervo dos 216 exemplares.

Figura 19 – Materiais utilizados para os desenhos



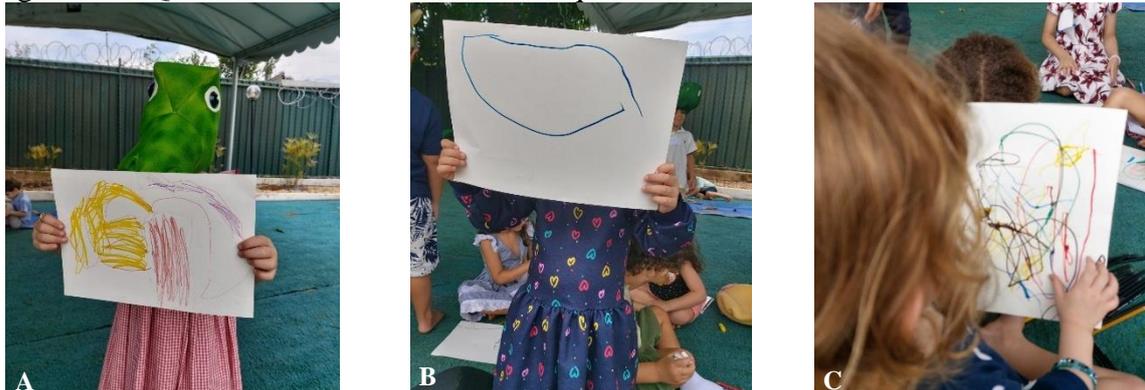
Fonte: Corpus da pesquisa (foto com tratamento artístico para preservar a identidade das crianças).

²⁶ Chamada Pública Interna para Apoio Financeiro – N.04/2022 – PPGE/FE/UnB Auxílio financeiro a discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FE/UnB para apoio ao desenvolvimento de pesquisas (dissertações/teses) e participação em eventos científicos nacionais e internacionais.

Essas primeiras sessões incidiram sobre o aumento da taxa de uso dos materiais, pois o acesso às folhas, canetinhas, giz de cera e lápis de cor era livre. A estratégia elevou o custo da pesquisa, mas trouxe vantagens como, por exemplo, o nome dado à caixa em que eu guardava os materiais, “caixa das maravilhas”, a adesão de novas crianças à pesquisa e desenhos feitos a partir do desejo da criança.

Recebi do Grupo Imagem o material descrito no Apêndice C, que sustentou as produções até o fim de novembro. No início de dezembro, novos materiais²⁷ foram adquiridos com os recursos do apoio financeiro do PPGE/FE/UnB. Portanto, somando as folhas recebidas pelo grupo e as que adquiri houve um total de 400 folhas; desse universo a pesquisa recolheu 216 desenhos, portanto as crianças ficaram com cerca de 184 desenhos entre o período de setembro de 2022 a fevereiro de 2023, um compartilhamento generoso das crianças para a pesquisa (Figura 20).

Figura 20 – Quero fazer o desenho, mas não quero te dar



Fonte: Corpus da Pesquisa (da esquerda para a direita: Elisa (4 anos), Sara (5 anos) e Lice (3 anos)).

Destaca-se que um tipo de material relevante foi incorporado aos artefatos de colorir usados pelas crianças na pesquisa, a saber, as canetinhas, os lápis e giz de cera cor de pele. Como as crianças se desenhavam com frequência, a disponibilidade desses materiais para a pesquisa com crianças torna-se fundamental para proporcionar uma representatividade étnico-racial, incorporando à pesquisa ação pedagógica intencional antirracista. Essa decisão de incorporar os materiais para pintar cor de pele implicou reflexões das próprias crianças. Em uma das sessões coletivas, Sara, com cinco anos de idade, enfrentou a autorrepresentação com o uso desses materiais, e esse episódio foi apresentado na 41ª Reunião Nacional da ANPED com

²⁷ Foram adquiridos mais sete blocos de papéis para desenho, quatro caixas de massa de modelar, dois jogos de canetinha hidrocor cor de pele, duas caixas de lápis cor de pele, duas caixas de giz de cera cor de pele e dois jogos de canetinha hidrocor ponta grossa.

o título “Pesquisa com crianças: autorretrato e o lápis cor de pele” (Morais; Wiggers, 2023) (Figura 21).

Figura 21 – As cores das peles



Fonte: Corpus da Pesquisa. Da esquerda para a direita: Mariana (6 anos), Malu (6 anos) e Vitor (7 anos).

4.3 Reflexões acerca das metodologias de análise dos desenhos

Staccioli (2020) aponta duas possibilidades na análise dos desenhos infantis, a primeira, que os compreende como um produto acabado. Estão incluídas nesse primeiro grupo as análises evolutivas, terapêuticas e artísticas. E há uma outra forma de analisar os desenhos, que compreende a interpretação dos desenhos como um processo que integra o material pictográfico, o contexto de produção e a intenção comunicativa do desenhista (Figura 22).

Figura 22 – Diagrama de análise do desenho infantil como uma linguagem



Fonte: Adaptado de Staccioli (2020).

Nessa segunda possibilidade, o desenho é compreendido como uma linguagem que dá visibilidade aos pensamentos. As decisões das crianças para representar determinado tema estão

ligadas “*al desiderio di comunicare*”²⁸, nesse contexto as crianças escolhem quais são os elementos “*che ao suo parere sono rilevanti perchè la comunicazione funzioni*”²⁹ (Staccioli, 2020, p. 39). Por toda essa complexidade, as análises dos desenhos infantis precisam ser embasadas em uma compreensão teórica e metodológica do desenho como “*linguaggio che necessita di un’attenzione particolare da parte di un educatore o di un ricercatore*”³⁰ (Staccioli, 2020, p. 39). Nesse sentido, ao compreender o desenho infantil como uma comunicação, as análises de desenhos não icônicos (não estereotipados) podem ser desafiadoras. A relação entre as informações objetivas e subjetivas sobre o mundo são construídas por cada criança de maneira peculiar. “*Il disegno infantile non è un ato de espressione, ma casomai un tentativo de comunicazione*”³¹ (Staccioli, 2020, p. 40).

O autor indica que os pesquisadores de desenhos infantis estão diante de mensagens ambíguas, abertas e com plurissignificações. As crianças, ao desenharem, não estão mostrando o mundo real, com o compromisso de produzir um retrato, mas “*il proprio mondo reale, quello specifico della sua storia, delle sue sensazioni, dei suoi ricordi, dei suoi brividi emotivi*”³² (Staccioli, 2020, p. 42).

Staccioli (2020) aponta que a análise dos desenhos torna o contexto e a intenção comunicativa elementos inseparáveis dos desenhos produzidos pelas crianças. Poderíamos imaginar o desenho da criança como um objeto com linhas visíveis e outras invisíveis. Dentre as visíveis estão o próprio material pictográfico e os elementos do contexto (lugar de produção, interação entre as crianças e os adultos presentes e artefatos de pintura). A intenção comunicativa classifica-se como linha invisível, porém real e estruturante do desenho.

Por toda essa complexidade, as análises dos desenhos serão sustentadas pelas metodologias descritas no Capítulo 2, a saber: (i) compreensão ambígua (Staccioli, 2020); e (ii) análise semiótica (Kress; Leeuwen, 2015). As duas metodologias dependem das descrições dos contextos e são compreendidas como escolhas metodológicas capazes de gerar aproximações dos significados dos desenhos das crianças, mas incapazes de apreender toda a riqueza que as crianças produzem por meio da linguagem dos desenhos.

²⁸ “*ao desejo de comunicar*” (tradução nossa).

²⁹ “*que segundo ela são relevantes para que a comunicação aconteça*” (tradução nossa).

³⁰ “*linguagem, que necessita de uma atenção especial dos educadores ou pesquisadores*” (tradução nossa).

³¹ “*O desenho infantil não é um ato de expressão, mas uma tentativa de comunicação*” (tradução nossa).

³² “*mas o seu próprio mundo real, aquele específico, ligado à sua história, às suas sensações, às suas recordações, às suas emoções*” (tradução nossa).

4.4 O agrupamento temático dos desenhos

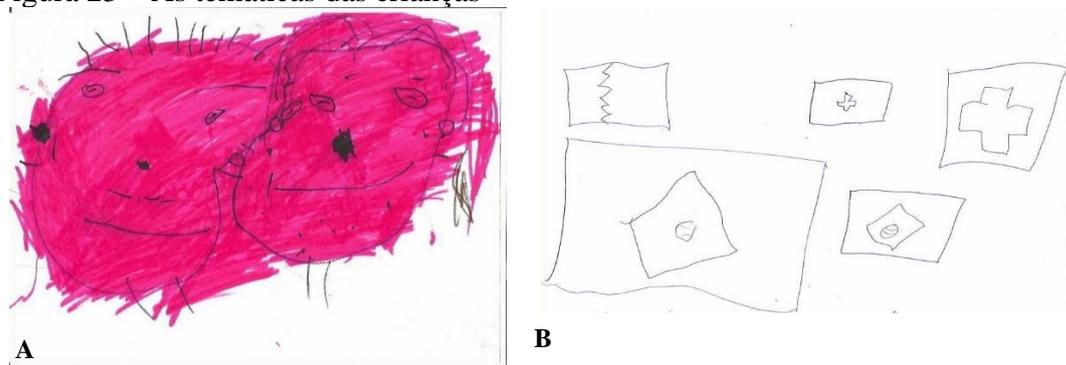
Após a finalização da fase de construção de dados da pesquisa, os desenhos foram analisados e categorizados de acordo com as seguintes temáticas (i) autorretrato; (ii) família; (iii) igreja; (iv) histórias bíblicas; (v) jogos eletrônicos; (vi) brincadeiras durante a pandemia; (vii) desenhos com temáticas abertas; (viii) parquinho da igreja; e (ix) outros parquinhos. A categorização temática constitui-se exercício de ler as imagens e identificar a temática principal, agrupando e condensando temáticas semelhantes para fins de análise (Jovchelovich; Bauer, 2002). Esse esforço acadêmico foi aprimorado pelas decisões das crianças, no percurso da pesquisa, de mesclar temáticas em um mesmo desenho, pois a complexidade e a integralidade do desenho infantil não permitem categorizações herméticas.

As produções apresentadas neste trabalho foram feitas no espaço da igreja, tendo como possibilidades de local de produção: o parquinho, a varanda ou as salas de aula disponíveis. O desenho do parquinho da igreja estava no escopo inicial da pesquisa, mas ao desenharem e narrarem as histórias do parquinho, as crianças iniciavam narrativas cruzadas sobre outros parquinhos, os da escola, do condomínio, parquinhos públicos, parquinhos de comércio e de brinquedotecas. O desenho de outros parquinhos foi uma temática que emergiu das crianças que compreendem os parquinhos como lugar de brincadeiras e de construção de vida saudável, como expressou Lorenzo, de oito anos, na sessão especial de 23 de dezembro de 2022: “A criança tem de brincar ao ar livre, não pode ficar enfiado em casa o dia inteiro nos eletrônicos” e continuou: “tenho um primo que fica o dia todo no videogame jogando”. Nesse mesmo dia, Emili, de cinco anos, indicou que os parquinhos podem servir aos interesses dos adultos: “a criança pode ficar bagunçando todo o mercado, deixando coisa cair e depois os pais vão ter que arrumar. Os pais têm de levar as crianças no parquinho, para não ficar bagunçando o mercado”. Nesse sentido as brinquedotecas e os parquinhos de supermercados teriam o objetivo central de proteger, das crianças, seus produtos à venda.

Outros temas identificados nos desenhos foram os de temáticas abertas, já que, mesmo com orientações para desenvolver os desenhos dentro de alguns temas apresentados, algumas crianças surpreenderam e desenharam aquilo que lhes fazia sentido desenhar naquele momento. Mesmo os temas que já estavam previstos não foram realizados como inicialmente imaginados por mim, um desses foi o autorretrato, as crianças se desenharam em contextos como campos de futebol, afinal estávamos vivendo o período dos jogos da Copa do Mundo, como expressou Ermenegildo, de sete anos, em uma das sessões especiais: “Hoje eu só tenho cabeça para desenhar coisas de futebol” e iniciou o desenho de bandeiras de países participantes da Copa.

Ou Igreja, de três anos, que ao ser orientada para fazer seu autorretrato fez o desenho do papai e da mamãe depois de terem brigado, em uma clara indicação da simbiose entre ela e os pais, desenhando o pai e a mãe absolutamente encaixados e coloridos com a mesma cor intensa; enquanto desenhava expressava seus sentimentos: “a mamãe não está mais triste”, “olha como o papai é bonitinho”. O tamanho das figuras ante a folha de papel desvela a grandeza dos pais para a criança (Figura 23).

Figura 23 – As temáticas das crianças



Fonte: Corpus da Pesquisa. Da esquerda para a direita: Lisa, 3 anos e Ermenegildo, 7 anos.

As temáticas dos desenhos foram construídas para auxiliar na catalogação e nas análises, mas elas se interpenetram e ganham sentido quando apresentadas no contexto de produção dos desenhos, o que será apresentado no próximo tópico.

4.5 O balanço das asas de 57 borboletas

Crianças no parquinho produzem cultura? Sim, produzem cultura, reinterpretando os fenômenos e para isso lançam mão de múltiplas linguagens, dentre elas o desenho. No parquinho o tempo parece correr de maneira singular, o mercado global encontra dificuldade para achar as crianças enquanto brincam de pique-esconde, a internet veloz não alcança as crianças em suas corridas de pega-pega e a mais atrativa interface de jogos não compete com pedrinhas, penas, joaninhas, formigas, folhas, chuva e sol. No parquinho a vida pulsa em ritmo próprio. E as crianças brincando são como borboletas e “*il battito d’ali di una farfalla è in grado di provocare un uragano dall’altra parte del pianeta*”³³ (Staccioli, 2020, p. 15). Assim, do outro lado do planeta e no planeta inteiro, crianças brincando ao ar livre são obstáculos ao

³³ “A batida de asas de uma borboleta é capaz de provocar um furacão do outro lado do planeta” (tradução nossa).

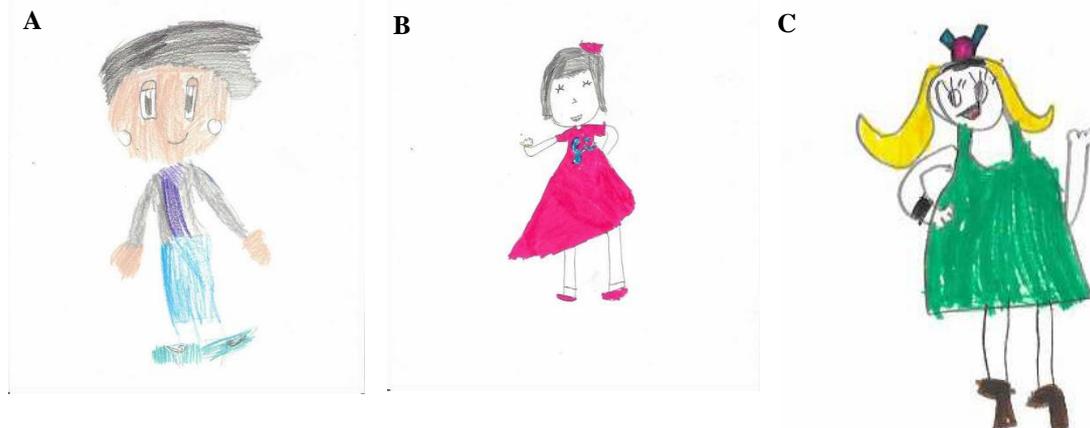
crescimento desenfreado da mercantilização da vida, via globalização, pois representam parte da cultura local, tecida nas comunidades (Tobin; Hsueh; Karasawa *apud* Mosan, 2020).

Gianfranco Stattioli (2020, p. 16) escreveu “*Il bambini disegnano per loro stessi, ma anche per noi. Per chi è accanto a loro, per chi sa ascoltare, per le persone com le quale vorrebero entrare in dialogo afetivo e cognitivo*”³⁴. Os 216 desenhos que compõem o acervo desta pesquisa foram construídos nessa relação de diálogo e afeto entre a criança e o desenho, incluindo o direito de não entregar o desenho, caso a criança não tivesse vontade.

Os desenhos aqui apresentados são delicados como as batidas de asas de borboletas, mas capazes de provocar mudanças no mundo, iniciando pela reflexão sobre o direito das crianças se expressarem em decisões que lhes dizem respeito, como registrado no artigo 12 da CDC (ONU, 1989) sobre o direito de brincar.

Das nove temáticas construídas no processo do trabalho de campo, a primeira apresentada será o autorretrato, seguida dos desenhos com os temas família, igreja, histórias bíblicas, jogos eletrônicos, brincadeiras durante a pandemia, desenhos com temáticas abertas, parquinho da igreja e outros parquinhos. A descrição do contexto de produção do desenho e a apresentação de alguns exemplares de cada temática constitui o escopo desta seção, que se iniciará com a apresentação de produções de autorretrato, pois inicia a apresentação das crianças, seguida pelas temáticas presentes nas instituições que as crianças frequentam, portanto, as temáticas não se organizam cronologicamente, pois partem de uma lógica que primeiro apresenta as pessoas e depois as outras temáticas.

Figura 24 – O autorretrato



Fonte: Corpus da Pesquisa: da esquerda para a direita: Beu (7 anos), Laurinha (7 anos) e Lauretinha (4 anos).

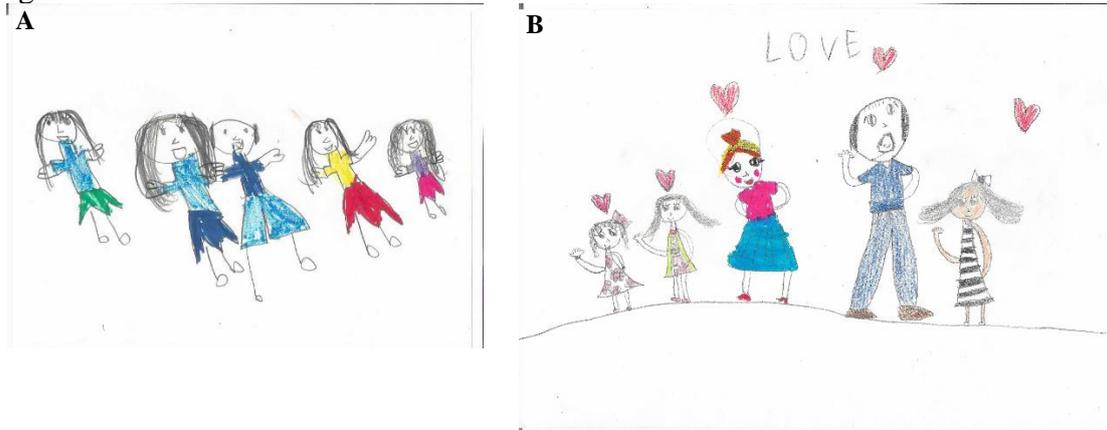
³⁴ “As crianças desenham para elas mesmas, mas também para nós. Por quem fica perto delas, por quem sabe escutá-las, por pessoas com quem elas querem iniciar um diálogo afetivo e cognitivo” (tradução nossa).

Esses (Figura 24) foram desenhos feitos em sessão especial, no dia 14 de janeiro de 2023, era uma tarde típica de verão do cerrado, com sol e pancadas de chuva isoladas. Essa é uma das peculiaridades de pesquisas feitas em campo aberto, pois o ciclo da natureza não se subordina aos prazos acadêmicos.

Cheguei ao parquinho às 15h20, Isa e Beu logo chegaram. O céu desta tarde estava como uma colcha de retalhos, com pedaços em azul claro, branco e cinza escuro. Ao longe era possível ver trechos com chuvas caindo nas áreas ao redor do parquinho. Não demorou muito e a chuva nos encontrou, Isa e Beu ainda conseguiram aproveitar um pouco o pula-pula, por alguns minutos. Com a chuva, corremos para a varanda (Diário de campo, 14 de janeiro de 2023).

Por esse motivo, os desenhos dessa sessão especial foram feitos na varanda. O pai de Escorpião, de três anos, e Ermenegildo, de sete anos, pegou o violão e ficou cantando, enquanto as crianças desenhavam e brincavam na varanda, protegidas da chuva. Laurinha, de sete anos, e Lauretinha, de quatro anos, compartilharam a mesma mesa ao desenharem seus autorretratos. Há alguns elementos bem semelhantes, os enfeites em seus cabelos, os cílios marcados, uma mão está na cintura e a outra aponta para cima, as imagens das meninas estão com pulseiras, vestidos coloridos e sapatos, uma delas com um salto evidente. Ao se desenharem, as meninas capricharam nos acessórios. Ao finalizar seu desenho, Beu, de seis anos, apontou para os pés desenhados e indicou que, em seu autorretrato, ele estava com chuteiras, e o futebol mais uma vez apresentou-se como parte do universo cultural dos meninos da pesquisa. Beu faz o alerta, pois a sua chuteira não poderia passar despercebida, por isso afirma “estou com chuteiras” ao me entregar o desenho. Nas três imagens as crianças estão sorrindo, assim como as outras que estavam na varanda naquela tarde. A intenção comunicativa de se desenhar desvela o cuidado na própria representação, as marcas das identidades estão expressas nos acessórios coloridos das meninas e na chuteira do menino. Nesse mesmo contexto, duas meninas produziram os desenhos sobre as famílias (Figura 25).

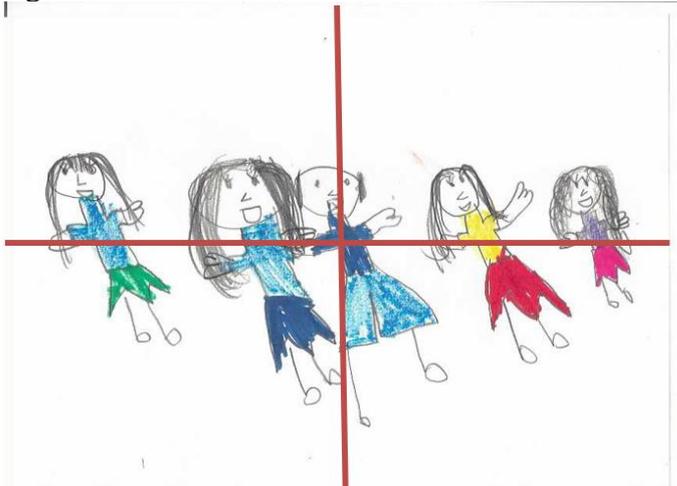
Figura 25 – A família



Fonte: Corpus da pesquisa. Da esquerda para a direita: Alíssima, 6 anos e Laurinha, 7 anos.

Na Figura 25 há representações da mesma família que foram produzidas por duas irmãs. No desenho de Alíssima (Figura 25A), mãe e filhas usam o mesmo modelo de saia, mas as cores mudam. Há uma forte identificação de cores entre o pai e a mãe, uma das filhas também recebeu a coloração dos pais em sua saia. Para proceder à análise semiótica do desenho de Alíssima, a superfície da folha foi dividida em quadrantes (Figura 26), assim, a linha horizontal divide as informações ligadas ao ideal (parte superior) ou à realidade (parte inferior), o eixo vertical divide à esquerda as informações dadas e à direita às informações novas, em uma perspectiva temporal, pois na cultura ocidental a leitura é feita da esquerda para a direita.

Figura 26 – Análise semiótica do desenho de Alíssima, 6 anos



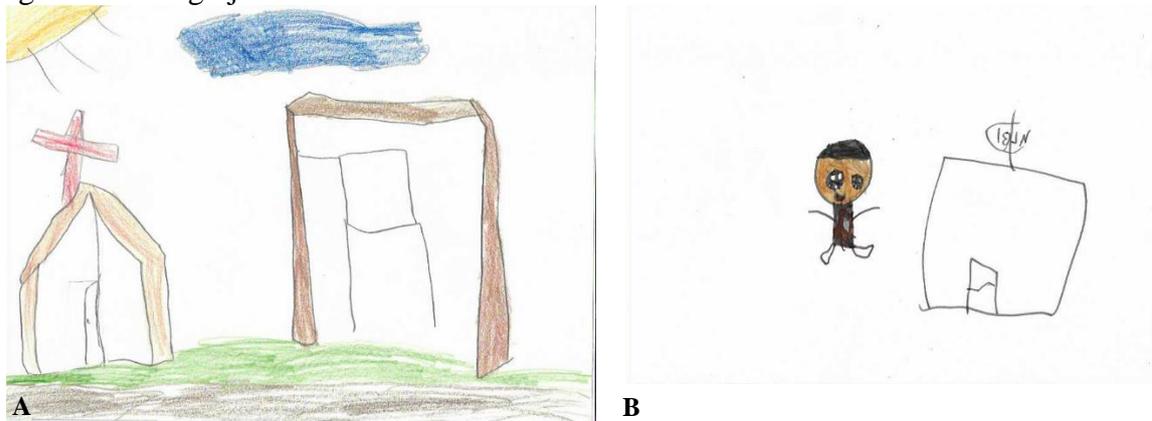
Fonte: Corpus da Pesquisa.

O significado da composição do desenho de Alíssima sobre sua família (Figura 26) pode ser interpretado por meio da análise semiótica visual, com a ajuda de três sistemas que se interrelacionam, a saber: valor da informação, saliência e enquadramento (Krees; Leeuwen,

2015). No desenho de Alíssima, no que diz respeito ao **valor da informação**, a linha horizontal foi a mais explorada, mantendo um equilíbrio entre o ideal e o real. A família está representada em um ponto de equilíbrio entre esses dois quadrantes. O eixo vertical divide as informações dadas (passado) e as novas informações (futuro), nesse sentido que é o mesmo da leitura nas sociedades ocidentais, da esquerda para a direita. A irmã mais velha de Alíssima, a menina desenhada à esquerda da mãe, representa a informação dada, aquela que já existia quando Alíssima nasceu, essa irmã mais velha recebeu a mesma cor de camisa que sua mãe, o que aponta para uma identificação entre a mãe e a irmã mais velha. Alíssima se representou de camisa amarela e saia vermelha e à sua direita está a irmã caçula, a representante da família, a informação nova. As imagens de Alíssima e de sua irmã caçula também apresentam a saia de três pontas como a mãe e a irmã mais velha. A mãe e o pai são as figuras centrais, são as únicas figuras que se tocam, eles compõem a **saliência**, o elemento de maior destaque, mostrando a centralidade dos pais na vida da menina. As cores já descritas indicam a visão da criança sobre as semelhanças que percebe na mãe e no pai. O **enquadramento** da representação das pessoas da família indica que existe uma relação forte entre as figuras, as margens brancas formam uma moldura que fortalece a ideia de um conjunto na representação das pessoas da família, os braços posicionados de forma aberta e os sorrisos fortalecem a leitura sobre um enquadramento de pertencimento.

No desenho de Laurinha (Figura 25B), a mãe é a única que está com os braços para trás, ela é a mais colorida e maquiada, o corpo está inclinado para as duas filhas, mas seu olhar se direciona para Laurinha, que está representada perto de seu pai. No desenho de Laurinha, a cor vermelha encontra-se nos corações, na maquiagem e nos sapatos da mãe, a cor é o elemento de ligação afetiva entre os membros da família, o que pode ser confirmado pela palavra “love” que compõe o desenho. Esse apoio entre o texto e o desenho possibilita a análise pelo revezamento, quando o texto existe para dirimir as possíveis ambiguidades da imagem (Penn, 2015). Laurinha tem sete anos e percebe que mesmo deixando pistas sobre a afetividade em sua família, como corações e o uso da cor vermelha, a palavra torna-se um elemento fundamental, pois os adultos muitas vezes têm dificuldades de entender o que as crianças desenharam. A criança usa os corações como símbolo icônico do amor (Staccioli, 2020). A palavra amor, escrita em inglês, está posicionada no quadrante superior, na altura das imagens da mãe e do pai, mais ligada ao quadrante do ideal.

Figura 27 – A igreja



Fonte: Corpus da Pesquisa. Da esquerda para a direita, Vítor, 7 anos e Bê, 5 anos.

Esses desenhos (Figura 27) foram produzidos em sessão especial, no parquinho, no dia 07 de janeiro de 2023. Antes de desenharem a igreja, as crianças foram até a grade do parquinho e olharam para o templo em construção, apoiaram-se na observação e em suas memórias. Vítor, de sete anos (Figura 27A), desenhou os dois prédios da igreja, um antigo, que foi demolido em maio de 2022, e o que estava sendo construído. Sobre o valor da informação, pode-se destacar que o eixo vertical divide as informações dadas à esquerda - o templo antigo, e à direita - as informações novas. A construção do novo templo apresenta coerência com a forma de leitura ocidental, assim, os andaimes da construção foram retratados por Vítor como a nova informação do contexto, no quadrante direito. Fica evidenciada a intenção de informar que a igreja, quando Vítor fez o desenho, tinha essa dupla história, marcada por um templo demolido e um em construção. Para Vítor, a igreja nem é o templo antigo, que foi demolido, e nem é a estrutura em construção. A igreja, para ele, é a junção desses dois prédios, o demolido e o que estava em construção. O desenho de Vítor exemplifica o que Staciolli (2020) registra sobre as soluções das crianças para representar seus pensamentos, não se trata de uma representação que se sustenta pela verossimilhança, mas de uma representação construída de maneira singular por cada criança. A saliência situa-se no espaço em branco entre os dois prédios. O enquadramento atesta para a solução de Vítor de representar a igreja como o conjunto formado pelo prédio demolido e a construção, ambos apoiados em um solo com dupla camada, pintadas com cores diferentes. A margem superior está ilustrada pelo Sol, uma nuvem e espaços em branco. A margem esquerda é mais fina em relação à direita, o que indica que a nova construção parece ter mais espaço para crescer em comparação ao antigo templo, quase grudado na margem esquerda.

Bê, 5 anos (Figura 27B), escreveu as iniciais do nome de sua igreja. A alegria e espontaneidade estão estampadas na representação do menino, que escolheu mesclar duas temáticas: o autorretrato com o desenho da igreja, desvelando o quanto esse espaço contribui para sua identidade. Na linha horizontal que separa os elementos ideais dos reais, Bê se representa quase voando, com a cabeça e boa parte do corpo no quadrante ideal. Nessa representação, seu voo o deixa quase maior que o prédio da igreja. Seu autorretrato é a saliência do desenho, único elemento colorido, tendo o grande olho esquerdo aberto como centro da saliência. Os pés em movimento indicam que o menino caminha em direção ao prédio da igreja. A boca apresenta um sorriso. O enquadramento pode ser compreendido a partir das grossas margens sem desenhos, o que aponta para um sentido de pertencimento entre a imagem do menino sorridente e a representação da igreja. O texto apresentado pela criança indica as letras iniciais da igreja, que estão invertidas; marcas características do processo de alfabetização, essas letras formam um texto que está inserido no desenho com a função de especificar o nome da igreja representada, há uma identidade. Ao desenhar a igreja, Bê tem a intenção comunicativa de garantir que não haja dúvidas com relação a qual igreja ele representou. As letras no desenho de Bê têm função equivalente ao aviso de Beu: “estou de chuteiras”. Essas pistas que os dois meninos registraram desvelam que a intenção deles era por uma comunicação precisa, usando as palavras como revezamento (Pen, 2015).

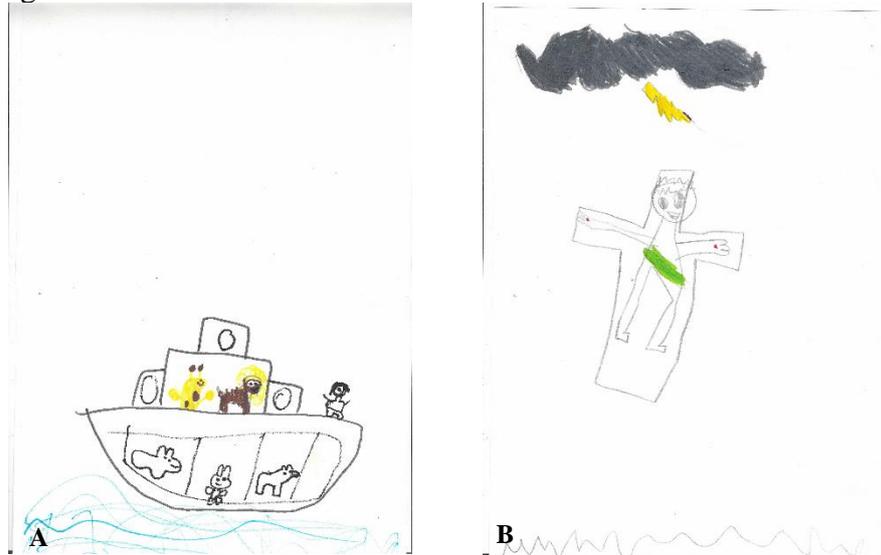
No dia 12 de fevereiro de 2023, as crianças participaram de sessão conjunta e foram incentivadas a desenhar jogos eletrônicos ou de histórias bíblicas, pois esses foram assuntos trazidos por elas nas sessões anteriores.

O primeiro domingo de fevereiro marcou a volta do horário de atendimento às crianças a partir das 9h. Bem no início da manhã, duas araras azuis grandes começaram a grasnar, bem alto. Uma das crianças que estava ao meu lado falou para outra: “é o fim do *Roblox*”. “Bem que estão falando que os jogos acabarão”, respondeu a outra criança. Perguntei o que era o *Roblox* e eles me mostraram na loja *Play Store* em meu celular. Nesse momento, as crianças me explicaram que existe uma lenda entre as crianças que os jogos eletrônicos deixarão de existir ou terão de ser pagos. Esse seria o início de um apocalipse, e o grasnar das araras seria um prenúncio. O envolvimento afetivo entre as crianças e os jogos eletrônicos (medo de perder os jogos) ficou evidente no pequeno diálogo. Mas o uso da palavra apocalipse mostra uma intertextualidade entre as lendas do fim dos jogos e o livro bíblico do Apocalipse, seriam essas pistas para a próxima sessão de desenhos? (Diário de campo, 5 de fevereiro de 2023).

Então, na sessão seguinte, as crianças foram incentivadas a desenhar seu jogo eletrônico preferido ou a história bíblica preferida. Três crianças desenharam histórias bíblicas e seis crianças escolheram desenhar jogos eletrônicos. Marina, de seis anos, escolheu uma história

registrada no livro de Gênesis, que fica na parte denominada Velho Testamento. Lauretinha, de cinco anos, escolheu desenhar a crucificação de Jesus, ponto central da mensagem bíblica, narrado em detalhes nos quatro primeiros livros do Novo Testamento, a saber, Mateus, Marcos, Lucas e João.

Figura 28 – Histórias Bíblicas



Fonte: Corpus da Pesquisa. Da esquerda para a direita: Marina, 6 anos e Lauretinha, 5 anos.

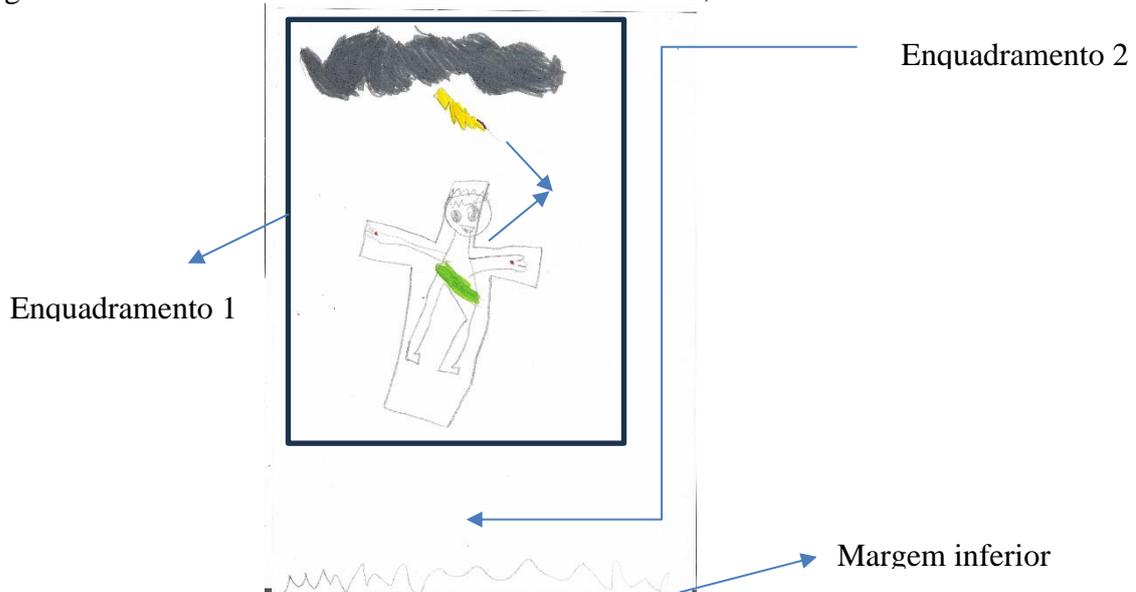
Marina (Figura 28A) escolheu colocar a folha na posição vertical para desenhar a Arca de Noé. Sobre o valor da informação, o desenho encontra-se no quadrante real. A Arca de Noé, ilustrada por Marina, traz elementos relevantes da narrativa, como a água, a diversidade de animais, a divisão da embarcação em pavimentos e o personagem principal da história bíblica, que está na frente do grande barco, observando a navegação. Apesar de a Arca ser feita de madeira, a menina escolheu representar os animais em seu interior, e essa decisão aponta mais uma vez para o desenho como um conjunto de estratégias com a intenção de comunicar algo. Marina indica que mais importante do que manter a objetividade de representar a madeira no exterior da embarcação, seu desenho deve apresentar os animais no interior da Arca de Noé, pois essa é uma informação relevante para ela. O leão e a girafa são os elementos da saliência do desenho de Marina. As águas representadas por linhas em movimentos sobrepostos, como se fossem ondas agitadas, formam o enquadramento largo na margem inferior; a margem superior é mais larga ainda e se une às margens laterais, tendo a ausência de cores ou traços como elemento comum.

O desenho produzido por Lauretinha (Figura 28B) também apresenta coerência com as narrativas bíblicas sobre o episódio bíblico escolhido por ela. Dentre eles está a coroa de

espinhos “e tecendo uma coroa de espinhos, puseram-lha na cabeça” (Bíblia [...], c2023, Mt 27, 29). O corpo de Jesus representado sem roupas também encontra amparo na narrativa “e havendo-o crucificado, repartiram as suas vestes, lançando sortes” (Bíblia [...], c2023, Mt 27, 35). As nuvens escuras possivelmente foram desenhadas para representar as trevas registradas no evangelho de Marcos “houve trevas sobre toda a terra, até a hora nona” (Bíblia [...], c2023, Mc 15, 33) ou “E era já quase a hora sexta, e houve trevas em toda a terra até a hora nona, escurecendo-se o sol; E rasgou-se ao meio o véu do templo. E, clamando Jesus com grande voz, disse: Pai, nas tuas mãos entrego o meu espírito. E, havendo dito isto, expirou” (Bíblia [...], c2023, Lc 23, 44-46). Na cena da crucificação, há elementos da natureza que indicam a manifestação sobrenatural no momento da morte de Jesus, a nuvem escura e o raio apontam para a sobriedade e relevância dessa cena. O sangue de Jesus, marcado delicadamente nas imagens das mãos, aponta para a compreensão da menina sobre a dor e o sacrifício de Jesus na cruz. Ela decidiu apresentar esses elementos como relevantes na crucificação de Jesus.

Na análise semiótica (Figura 29), o desenho se concentra no eixo vertical à esquerda, retratando a crucificação como uma informação dada; no eixo horizontal, os elementos estão concentrados no nível do ideal. Essa é a representação pictórica de uma informação dada no nível ideal da menina. A saliência está na interação entre o corpo de Jesus na cruz e os elementos da natureza que representam a força divina na cena, na margem superior da folha. Essa interação dos elementos da saliência interfere na posição do desenho, pois o corpo de Jesus está inclinado à direita e o raio também. O prolongamento do raio aponta para a margem direita, que está sem desenhos, oferecendo um enquadramento interessante, que separa a saliência da linha da margem inferior.

Figura 29 – Análise semiótica do desenho de Lauretinha, 5 anos

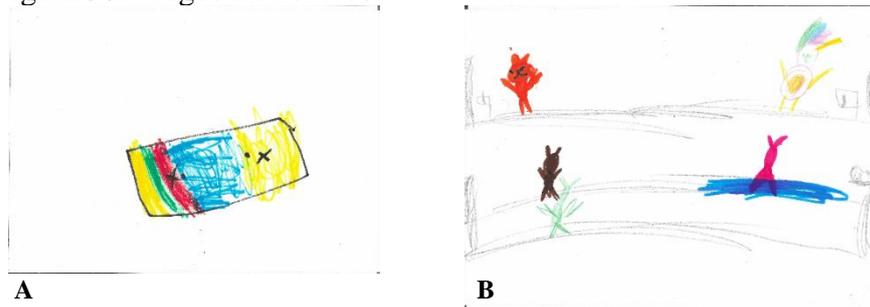


Fonte: Corpus da pesquisa.

Dessa forma, o desenho (Figura 29) apresenta dois enquadramentos, um criado pelo conjunto entre nuvem, raio, cruz e Jesus, e outro criado pelo chão e pela margem direita. Lauretinha apresentou uma estratégia inteligente para desenhar sua história bíblica preferida. Ela usou suas memórias e interpretações para desenhar essa cena descrita em alguns livros da Bíblia, a partir de sua própria compreensão, atestando o que Corsaro (2011) registra sobre o papel das instituições na elaboração das culturas infantis. Os desenhos de Lauretinha e Marina (Figura 28) registram o papel cultural dos campos religioso e familiar na teia global, formada pelo conjunto de instituições que as crianças frequentam (Corsaro, 2011).

Nessa mesma sessão, algumas crianças desenharam os seus jogos preferidos (Figura 30) e explicaram que o acesso às brincadeiras de telas ocorre pelos dispositivos eletrônicos dos adultos das famílias. Explicaram que para ter acesso a novas “vidas” às vezes precisam assistir a propagandas, e o tempo de acesso aos dispositivos é controlado pelas suas famílias. As crianças demonstraram compreensão das regras dos jogos e do sistema de recompensa que cada enredo produz. As empresas que anunciam seus produtos nos comerciais dos jogos eletrônicos encontram um público ávido por “vidas” para dar seguimento às brincadeiras.

Figura 30 – Jogos eletrônicos



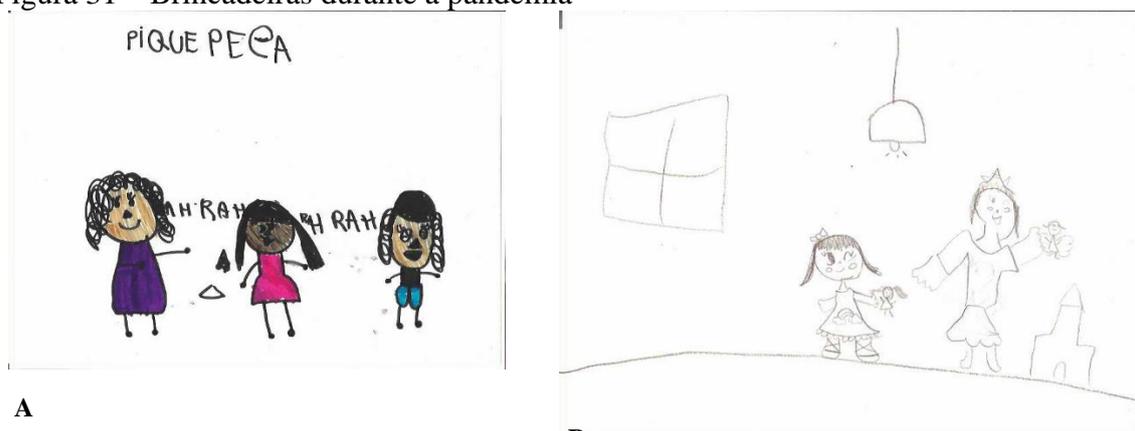
Fonte: Corpus da Pesquisa. Da esquerda para a direita: Larissa, 5 anos e Gigi, 6 anos.

Larissa (Figura 30A), ao finalizar o desenho, explicou que “joga um jogo de corrida pelo celular da mamãe”. A interface do jogo foi representada por seis cores, quatro em linhas verticais, uma para marcar os símbolos do jogo e outra em linhas verticais e horizontais. O enquadramento do desenho se parece com a tela de um aparelho celular. A saliência se encontra nas cores vibrantes escolhidas para representar a interface do jogo. Gigi (Figura 30B) fez o desenho de um jogo eletrônico chamado “Os gatinhos estão na cidade”, o esquema visual do jogo é apresentado por três faixas horizontais e em cada uma há gatinhos que se movimentam nas linhas horizontais. Gigi tem acesso ao jogo pelo celular dos responsáveis. As cores vibrantes estão presentes nos gatinhos. A saliência reside nos movimentos que os gatinhos fazem enquanto caminham pelas ruas da cidade (representadas pelas faixas), o que contrasta com a imobilidade do corpo da criança enquanto joga. A fim de conhecer mais sobre o enredo dos jogos, fiz a instalação em meu dispositivo e constatei a presença dos comerciais para que as recompensas fossem recebidas. O jogo que Gigi escolheu desenhar apresenta uma cidade com lojas, postos de combustíveis, carros, faixas de pedestres. Algumas noções relevantes de cidadania são apresentadas no jogo, como o descarte correto do lixo em lixeiras, respeito à faixa de pedestre e limite de passageiros por veículo. A cada ação de respeito a essas regras de convivência há o oferecimento de presentes, em forma de estrelas, mas esses são recebidos apenas após a criança assistir a comerciais. A opção para não assistir aos comerciais vincula-se à compra de uma versão especial, o que desvela uma arquitetura econômica nas brincadeiras de jogos eletrônicos.

As crianças também foram convidadas a desenhar suas brincadeiras preferidas durante a pandemia. Nesse período limítrofe, o cotidiano infantil, de todo o planeta, foi marcado pelo confinamento e abandono dos espaços coletivos destinados às interações ou brincadeiras. Nesta comunidade religiosa, o atendimento às crianças permaneceu de forma bem restrita, nos anos 2020 e 2021, precedentes à pesquisa. Era feito um agendamento prévio com o oferecimento de 12 vagas para apenas duas turmas por domingo. As vagas eram disputadas, formando lista de

espera nos grupos de WhatsApp das famílias, pois a igreja era o único lugar em que as crianças podiam interagir parcialmente, obedecendo às indicações do uso de máscara, distanciamento de ao menos um metro e higienização constante das mãos. O lanche ficou suspenso nesse período e o horário de atendimento ficou reduzido. Alguns encontros on-line foram realizados com as crianças. As faces cobertas pelas máscaras desvelavam a tristeza e o medo de vivenciar uma mudança tão abrupta na rotina, os dramas de lutos, perdas financeiras e inseguranças. Foi nesse período, após a primeira onda, que os espaços externos da igreja passaram a ser percebidos como possibilitadores de segurança biológica, em função da vantagem da circulação de ar. O parquinho passou a integrar o programa da educação bíblica das crianças, sendo usado tanto para contar as histórias, fazer as tarefas e brincar, e nesse contexto apresentou-se como o campo empírico da pesquisa. Os próximos desenhos narram cenas desse tempo pandêmico.

Figura 31 – Brincadeiras durante a pandemia



A

B

Fonte: Corpus da Pesquisa. Da esquerda para a direita: Alice, 8 anos e Isa, 6 anos.

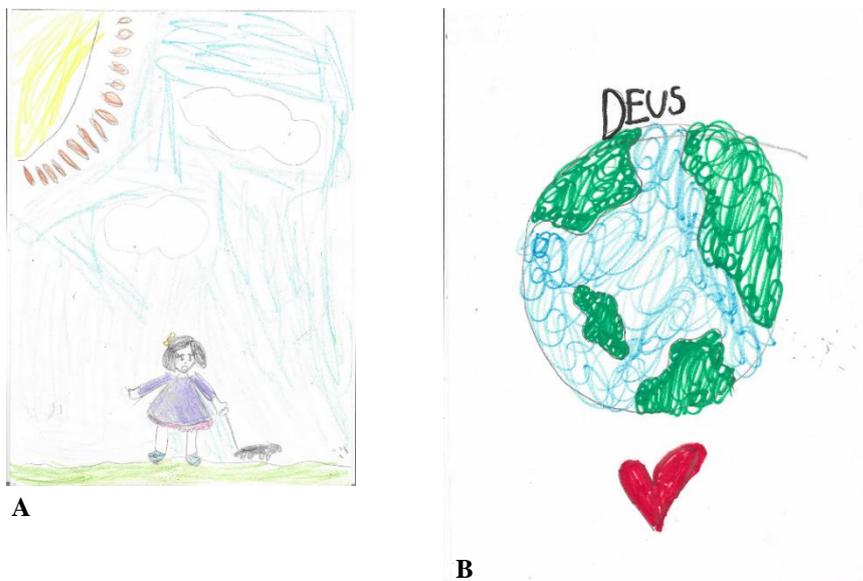
Os desenhos sobre a pandemia foram feitos em sessão especial, na varanda, no dia 21 de janeiro de 2023 e são de desenhos feitos com base na memória das crianças. Inicialmente, as crianças disseram que não se lembravam do que aconteceu durante a pandemia. Depois de conversarmos de que era aquele tempo em que não podíamos ir à escola e tínhamos de usar máscaras, elas foram relatando peculiaridades do cotidiano familiar durante a pandemia e em seguida escolheram uma das brincadeiras preferidas. Nesse dia foram produzidos sete desenhos com as seguintes subtemáticas: quatro desenhos com brincadeiras de boneca, dois com brincadeiras em área externa (quintal da casa) e um com uma brincadeira de trilha na sala do apartamento. Alice, de oito anos (Figura 31A), morava em uma casa com quintal, além disso tem uma irmã e uma prima que vivem em sua casa. Para ela, o pique-pegas no quintal de casa era a sua brincadeira preferida. O desenho de Alice apresenta textos que ilustram a brincadeira: a interjeição de risadas e o nome da brincadeira são informações de revezamento, para dar maior

precisão à interpretação do desenho (Penn, 2015). A representação de Alice está relacionada ao quadrante real e ela se posiciona como uma informação dada. Pela posição dos braços, Alice está desempenhando o papel de pegar as outras meninas, que estão mais à direita, provavelmente as próximas a assumirem esse papel. A saliência está nas imagens das meninas, elementos fundamentais na brincadeira de pique-pegar. O enquadramento reforça essa ideia de conjunto em que as três meninas participam da composição.

Isa, seis anos (Figura 31B), não tem irmãos ou primos por perto. Sua brincadeira preferida durante a pandemia era brincar de bonecas com sua mãe. Nota-se no desenho de Isa que sua mãe também tem uma boneca na mão e uma coroa na cabeça, o que atesta a imersão da mãe adulta no universo do faz de conta e das brincadeiras. O desenho apresenta uma janela fechada no quadrante da informação dada, trata-se, portanto, de uma brincadeira desenvolvida no interior de uma residência, há uma luz bem evidente clareando o local. A mãe está no quadrante real com uma informação nova, uma boneca alada que toca a mão direita da mãe. Todos os personagens olham para o lado direito, ligado ao registro de informações novas. A saliência encontra-se na representação de Isa. Seu grande olho esquerdo contempla a mãe brincando. O enquadramento indica o conjunto feito pelas imagens da mãe, da filha e das duas bonecas. O traçado do chão é o limite inferior, o castelo é o elemento de limite que fica à direita, a janela posicionada à esquerda faz outro limite para o enquadramento, que encontra na luminária o limite da margem superior.

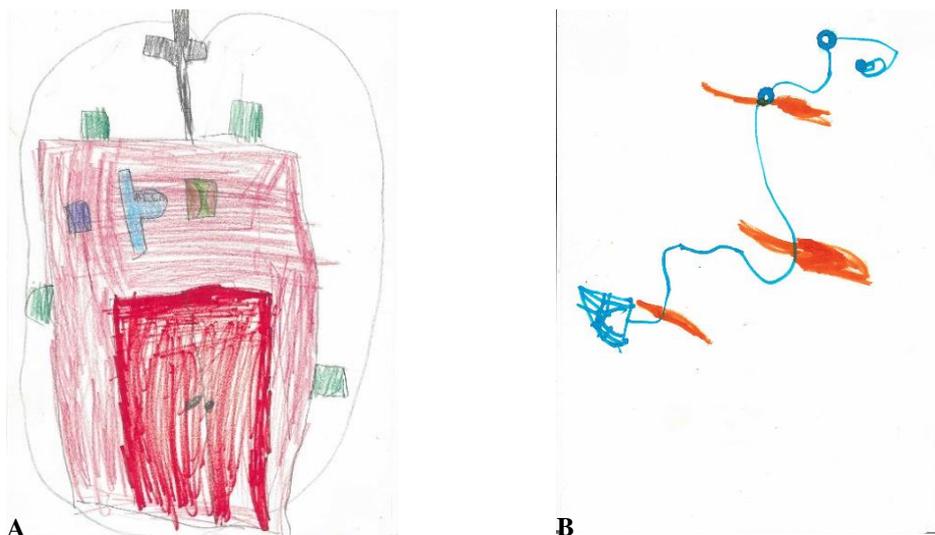
Os próximos desenhos apresentam temáticas abertas (Figuras 32 e 33). Essa escolha foi provocada pela professora Wivian Weller durante a banca de qualificação. Assim, no dia 27 de novembro de 2022, as crianças que estavam no parquinho e pediram para desenhar não receberam nenhuma provocação ou tema para desenhar. Foram entregues a mim oito desenhos produzidos pelas crianças nesse dia, desses, quatro serão apresentados.

Figura 32 – Desenhos de temática aberta 1 e 2



Fonte: Corpus da Pesquisa. Da esquerda para a direita: Isa, 6 anos e Marina, 6 anos.

Figura 33 – Desenhos de temática aberta 3 e 4



Fonte: Corpus da Pesquisa. Da esquerda para a direita: José, 5 anos e Leal, 6 anos.

Na Figura 32A, Isa, seis anos, passeia com seu cachorro. O Sol, seus raios, as nuvens o céu azul e a grama foram o cenário bucólico desenhado pela menina. As Figura 32B e 33A têm a marca da afetividade por meio de corações desenhados. Para Marina, 6 anos (Figura 32B), Deus está acima do planeta Terra, que foi ilustrado assentado em um coração, mais uma vez colorido pela cor vermelha. Na Figura 33A, José, cinco anos, desenha o antigo templo, com a Cruz posicionada no teto da igreja, a porta vermelha existia e ainda reverbera na memória de José. A afetividade pode ser observada no grande coração que circula toda a igreja.

Na Figura 33B, Leal, de seis anos, desenhou um mapa do tesouro para guiar as crianças pelo parquinho. O desenho dialoga com uma brincadeira que se iniciou na hora do lanche, um grupo de meninos decidiu montar um grupo de exploradores, e ao chegarem ao parquinho delimitaram uma área onde apenas eles poderiam permanecer; ao descobrirem a regra criada, algumas meninas foram até a área em que estavam os meninos e exigiram a entrada no território delimitado. Os meninos inicialmente não aceitaram. Mas elas insistiram, falaram que era injusto e que elas também tinham direito de frequentar qualquer espaço do parquinho; a discussão aumentou de tom e um voluntário foi mediar o conflito. Nesse momento, Leal, 6 anos, se afastou e vi que ele estava com um desenho nas mãos, era o desenho de um tesouro secreto, que os meninos iriam procurar pelo parquinho. Ele me explicou o plano e quando o tempo do parquinho acabou me deu o desenho do mapa.

Esse episódio ilustra um pouco da riqueza de histórias que emergem das relações das crianças no parquinho, um espaço muitas vezes negligenciado pelos adultos, inclusive educadores, que relegam o tempo do parquinho para as sobras e intervalos entre as aulas, como se as aprendizagens ocorressem exclusivamente com corpos imóveis, enfileirados por carteiras e não “nos processos criativos dos pequenos” (Voltarelli; Barbosa, 2021, p. 38). O parquinho constitui-se espaço fora das paredes das salas, em comunicação com elementos naturais e propiciador de interações. Durante o trabalho de campo, as crianças representaram o parquinho da igreja, que será a próxima temática apresentada (Figura 34).

Figura 34 – Desenhos do parquinho da igreja



Fonte: Corpus da pesquisa. Da esquerda para a direita: Davi, 7 anos e Foquinho, 9 anos.

Os desenhos de Davi e Floquinho (Figura 34) foram produzidos no dia 29 de dezembro de 2022, em uma sessão especial. Nessa tarde, dezenove crianças participaram da sessão. As crianças brincaram, fotografaram e fizeram desenhos com diversas temáticas, mas Davi e Floquinho escolheram ilustrar o parquinho da igreja. Davi falou: “vou fazer o parquinho como

se ele estivesse em um porta-retrato”, portanto, seguindo a lógica da criança, iniciaremos a análise pelo enquadramento, que foi feito usando quatro retas com as cores das grades do parquinho. Pode-se inferir uma analogia entre as grades do parquinho que protegem, mas também enquadram as crianças em um território restrito. No desenho de Davi (Figura 34A), o parquinho parece pequeno para comportar as crianças e os brinquedos. O balanço e o escorregador foram os equipamentos retratados, em segundo plano. A saliência do desenho está na dupla de meninos desenhados em primeiro plano. Sobre o valor das informações, o desenho de Davi é bem especial, pois ele se localiza no centro da folha, não há informações nas bordas e os três planos: meninos, brinquedos e meninos se distribuem em três linhas horizontais quase paralelas. O desenho evidencia a natureza interativa do parquinho como um lugar de encontros e brincadeiras.

Floquinho, ao desenhar o parquinho (Figura 34B), centralizou os dois balanços que compõem a saliência do desenho, o ponto principal. Os balanços estão enquadrados pelo Sol e nuvens na margem superior, pelo céu nas margens laterais e pelo chão, na margem inferior. A amplitude do céu foi marcada por linhas azuis que se entrecruzam. Sobre o valor da informação, o desenho mantém um equilíbrio entre o quadrante das informações dadas e das novas, posicionando-se discretamente mais para o ideal do que para o real. As cores do Sol se destacam revelando a possibilidade de interação com elementos naturais no tempo de permanência no parquinho.

A última temática apresentada neste capítulo emergiu das conversas das crianças enquanto desenhavam o parquinho da igreja. Ao falarem sobre os brinquedos, elas se lembravam de brincadeiras vividas nos parquinhos das escolas, parquinhos públicos, parquinhos e brinquedotecas de comércios e barcos. A abrangência geográfica desses relatos me impulsionou a buscar uma imagem de Brasília e localizar, ainda que provisoriamente, essa representação no diário de campo (Figura 35).

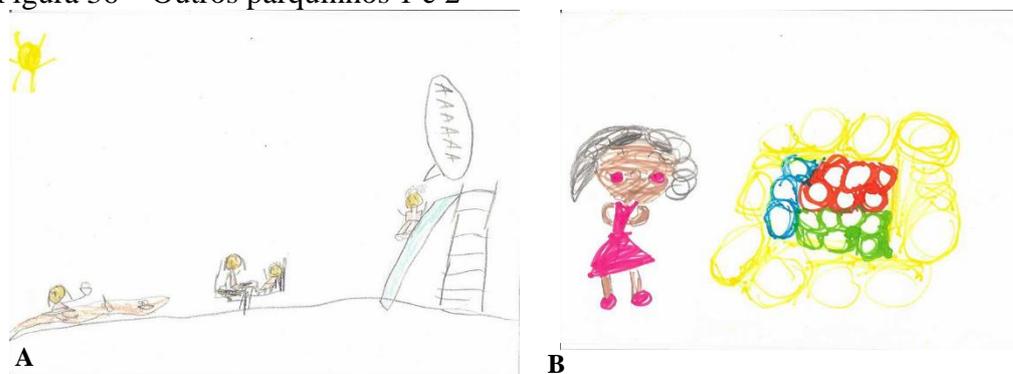
Figura 35 – Abrangência geográfica do repertório de parquinhos das crianças



Fonte: Corpus da pesquisa, diário de campo do dia 23 de dezembro de 2022.

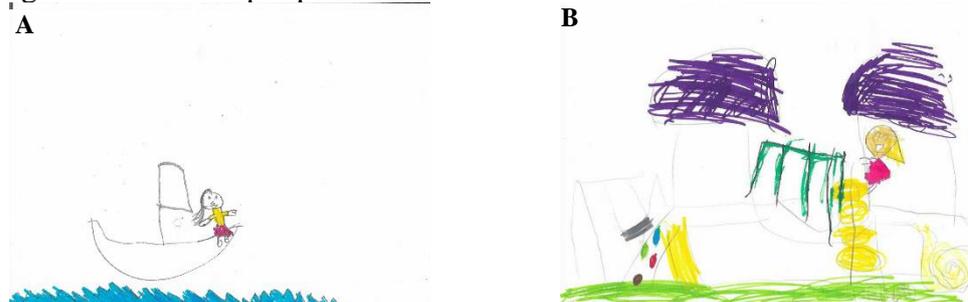
Entre os dias 23 de dezembro de 2022 e o dia 21 de janeiro de 2023, foram produzidos 28 desenhos com a temática “outros parquinhos”. Os parquinhos ilustrados foram classificados em cinco categorias: (i) parquinhos públicos; (ii) parquinhos de escolas; (iii) parquinhos de condomínios; (iv) parquinhos de comércio; e (v) parquinhos da imaginação (Figuras 36 a 38).

Figura 36 – Outros parquinhos 1 e 2



Fonte: Corpus da pesquisa. Da esquerda para a direita: Malu, 6 anos, Parque da Cidade e Bella, 6 anos, parquinho da escola em Sobradinho.

Figura 37 – Outros parquinhos 3 e 4



Fonte: Corpus da pesquisa. Da esquerda para a direita: Alíssima, 5 anos, o parquinho no barco e Emili, 6 anos, o parquinho de um condomínio em Águas Claras.

Figura 38 – Outros parquinhos 5 e 6



Fonte: Corpus da pesquisa. Da esquerda para a direita: Floquinho, 9 anos, parquinho da imaginação e Isa, 6 anos, Parque Carmona, Portugal.

Os desenhos de outros parquinhos indicam que existe uma abrangência geográfica significativa das crianças que convivem na igreja: no ponto nordeste, mais distante da igreja, está um parquinho escolar de Sobradinho II; ao sudoeste, parquinhos de Águas Claras. Ao leste, o parquinho mais distante, que fica em Portugal, é o parque público Carmona.

Alguns parques públicos de Brasília apareceram, como o parquinho Ana Lídia, que fica no Parque Sara Kubitschek (Parque da Cidade), o parquinho da Super Quadra Norte 108 e o da Super Quadra Norte 211. Todos esses espaços foram planejados pelo urbanista Lúcio Costa, com fundamento na Carta de Atenas, que previa áreas de lazer públicas perto das residências, como é o caso dos parquinhos das superquadras 108 e 211, e à média distância, como é o caso do Parque da Cidade (Santos *et al.*, 2017).

Os parquinhos de comércio, como redes de lanchonetes e brinquedotecas de barcos que navegam no Lago Paranoá, confirmam o recorte socioeconômico das famílias que possibilita atividades de lazer para as crianças que participam da pesquisa, alguns inacessíveis às crianças menos privilegiadas, como o caso do parquinho nos barcos do Pontão do Lago Sul ou do parque público de Portugal, na Europa.

Cotrim e Bichara (2013, p. 388), que pesquisam crianças em parquinhos públicos de Salvador, afirmam que “investigar como as crianças se comportam em ambientes externos, públicos e visíveis de uma metrópole pode nos revelar aspectos importantes da infância na contemporaneidade”. Assim, as observações das crianças e de suas múltiplas linguagens no parquinho da igreja contribuem para essa necessária compreensão acadêmica das crianças urbanas fora dos ambientes tradicionalmente pesquisados, como escolas ou instituições de educação infantil.

Os conteúdos sociais, políticos e afetivos podem ser percebidos nos desenhos e relatos das crianças sobre suas vivências e repertórios sobre os parquinhos. Socialmente, as crianças consideram o parquinho e a igreja como lugares de encontro, que permitem interações entre as crianças e entre as crianças e a natureza. Politicamente, o parquinho é um território para exercitar a participação e o direito de brincar. A cultura de pares, tecida coletivamente pelas crianças nas atividades cotidianas das instituições que elas frequentam, nem sempre está disponível para os adultos que pesquisam sobre as crianças, pois para adentrar o território das crianças torna-se necessário ser aceito por elas. Nesse contexto, o próximo capítulo apresentará um inventário das práticas cotidianas das crianças enquanto convivem no espaço dessa comunidade religiosa.

5 O COTIDIANO NO PARQUINHO

“O parquinho tem valor para as crianças, e não para os adultos” (Lauretinha, 4 anos).

Este capítulo tem por objetivo inventariar as práticas cotidianas das crianças no período em que permanecem na comunidade religiosa. O texto será apresentado em quatro seções, na primeira parte estão registradas as vivências das crianças no espaço da igreja, na segunda seção aponta-se um inventário das práticas cotidianas que acontecem no parquinho. Na terceira, registram-se as invenções das crianças, por meio de três episódios. A última parte do capítulo apresenta o que as crianças pensam sobre os parquinhos.

A elaboração de um inventário³⁵ das práticas cotidianas sustenta-se pela natureza etnográfica deste trabalho. Nos estudos da(s) infância(s), a palavra inventário pode significar uma coleção, como no caso da pesquisa de Wiggers e Soares (2019), que analisa uma coletânea de desenhos infantis. De forma semelhante, “Sirota (2001) e Montandon (2001)” registram como inventário uma seleção de pesquisas sobre a sociologia da infância (Montandon, 2001; Sirota, 2001 *apud* Müller; Carvalho, 2009, p. 22). Morais e Wiggers (2021) elaboraram um inventário de metodologias em pesquisas sobre as infâncias desenvolvidas durante o contexto de pandemia. Feil e Pinto (2019), ao tratarem sobre um inventário dos problemas da educação, refletem sobre a potência inventiva contida no ato de inventariar. Para os autores,

A expressão do inventário não atende a uma perspectiva hermenêutica de circunscrição de significados. Não há aqui o interesse em dizer o que ele é ou de tratar do uso corrente do termo no âmbito jurídico. Há, sim, o propósito de tomá-lo segundo sua operatividade, enfatizando a potência de empuxo da dinâmica inventariante para a movimentação do pensamento. Destarte, o interesse está em lidar com o que o inventário faz, com os pormenores de seu funcionamento. Assim, o **ato inventariante** — mais do que a simples coleta e organização de elementos a partir de um crivo — **se dá como um processo inventivo**. Não cunhamos o inventário engessando-o a partir de categorizações hierárquicas (Feil; Pinto, 2019, p. 192, grifo nosso).

O inventário, portanto, parte da identificação, descrição e classificação de elementos específicos, selecionados pelo inventariante. No entanto, nesse processo há uma possibilidade inventiva que emerge diante das análises das informações catalogadas e organizadas por critérios específicos, no caso deste capítulo, as práticas sociais cotidianas que acontecem no parquinho.

³⁵ O termo inventário tem origem no latim “*inventariū*” e significa a descrição pormenorizada de algo (Porto Editora, 2022). Na linguagem jurídica, um inventário significa a unicidade dos bens que devem ser repartidos entre os herdeiros; no campo da administração pública, constitui-se de um mecanismo de controle para resguardar os bens do Estado (Azevedo; Altaf; Trocoli, 2017).

Assim, esse movimento de investigar as práticas sociais cotidianas das crianças no parquinho durante a elaboração do inventário desencadeou uma série de pensamentos, e “pensar pressupõe estranhamento” (Feil; Pinto, 2019, p. 196). O fazer do pesquisador se realiza em “situações estranhas que o etnógrafo tem maior esperança de conhecer seu próprio universo simbólico. Ao reconhecer que existem outros ‘territórios’, ele enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores” (Horn, 1999, p. 65).

A potência inventiva do ato de inventariar reside nessa possibilidade de pensar sobre determinados elementos cotidianos, listá-los, classificá-los e a partir das descrições e análises perceber as regularidades sociais e abrir-se para um processo de aprendizagem e criação, a partir do contato com o(s) outro(s).

5.1 As vivências das crianças enquanto estão nessa comunidade religiosa

As crianças integram um grupo geracional mais vulnerável, seja nos aspectos físicos ou sociais. Suas vontades e seus tempos se subordinam às lógicas dos adultos. Assim como o sociólogo Florestan Fernandes (2016) descreveu, na década de 1940, que há condições para as crianças se encontrarem, dentre elas a vontade dos adultos, as crianças que participam desta pesquisa também encontram determinantes relacionados à vontade dos adultos para poderem se encontrar no espaço do parquinho.

O primeiro deles relaciona-se à decisão da família de ir à igreja aos domingos para que elas possam frequentar o espaço de formação destinado às crianças. Assim, elas dependem da vontade dos adultos para chegarem até a igreja, isso não significa que as crianças não interferem na decisão de a família ir à igreja, pois em algumas situações são as crianças que pedem aos adultos que as levem, mas há uma dependência de locomoção das crianças para chegarem à igreja, um fator a ser considerado nas observações, pois o público que está no parquinho é rotativo a cada domingo.

A segunda dependência está na vontade dos adultos que trabalham como voluntários no atendimento às crianças. Como existe uma programação de ensino para as crianças, a ida ao parquinho não parece ser uma prioridade, mas uma forma de permitir que as crianças extravasem suas energias para poderem prestar mais atenção às histórias ensinadas ao longo das manhãs. Por essa dupla dependência, à qual as crianças estão circunscritas, torna-se necessário compreender como os adultos que trabalham com elas pensam sobre o espaço do parquinho. Por esse motivo, foram entrevistadas três voluntárias das turmas que apresentam uma rotina de maior frequência ao parquinho, as turmas que atendem as crianças de três a quatro

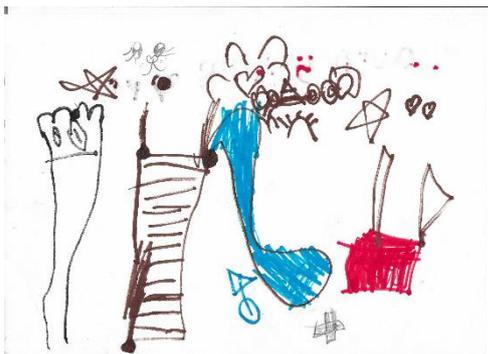
anos e as turmas de cinco a seis anos: Ruth, Orquídea e Cristiane. Outras duas líderes também foram convidadas para participar, mas não dispuseram de tempo, mesmo sendo oferecida flexibilidade de dias e horários.

No início de setembro de 2022, observei que as crianças são recebidas por volta das 9h e são dirigidas às salas de aula, às 9h40 iniciam o lanche, que termina por volta das 10h10. Após o lanche, as turmas retornam para as atividades em sala ou são levadas ao parquinho. Aproximadamente às 12h, as famílias buscam seus filhos. Ora as crianças se encontram com suas famílias nas salas, ora na varanda, e algumas turmas ficam no parquinho para esse momento de finalização das atividades pela manhã. No domingo à noite, as crianças são atendidas pela equipe de voluntários entre 19h30 e 20h30. Durante as observações, as crianças não foram ao parquinho à noite.

De setembro de 2022 a fevereiro de 2023, aconteceram alguns eventos especiais: no dia 8 de outubro de 2022, em comemoração ao dia das crianças³⁶, a igreja organizou um piquenique com as famílias com ilhas de atividades: show de talentos, pintura no tapume da construção, oficinas de pintura de rosto, bolas de sabão, bambolês, bolinha de gude, gincana, brinquedos infláveis, louvor e contação de histórias. A programação aconteceu entre 9h e 12h e participaram cerca de 80 famílias. Os bambolês e as bolinhas de gude ficaram no espaço do parquinho. Nesse dia, as crianças ocuparam todo o estacionamento onde estavam acontecendo as oficinas, poucas quiseram ficar no parquinho. Muitas crianças foram observadas sentadas lanchando ao lado das suas famílias. Sobre esse dia, registrei algumas anotações no diário de campo.

Por volta das 12h quase todas as crianças já haviam ido embora. Na saída, balões cheios com gás hélio foram distribuídos às crianças, que passaram a colorir o gramado do estacionamento enquanto saíam com suas famílias. Uma menina de cinco anos soltou sem querer o seu balão, que ficou enroscado na copa de uma das árvores do estacionamento. Um choro inconsolável irrompeu, chamando a atenção de todos à sua volta. Nesse momento, o pai da menina e um outro adulto iniciaram uma missão de resgate do balão, embalados pelo choro ininterrupto. A cada movimento arriscado, a menina aumentava o volume do choro, os adultos então tentaram enroscar o fitilho do balão na ponta de um cabo de vassoura e, quando enfim consideraram seguro, puxaram o balão, que, como se estivesse em um espetáculo de balé, graciosamente se desprende do cabo e seguiu alto, alto, para além das copas das árvores, deixando um ponto vermelho no céu. O choro da menina passou da tristeza para o desespero, uma dor verdadeira que constatava a perda de um objeto querido. Naquele balão havia

³⁶ Essa data comemorativa tem relação com um movimento internacional panamericano, fincado na ideia de solidariedade entre os países do Novo Mundo. “O Dia da Criança parece existir em virtude de interesses comerciais, especialmente das indústrias de brinquedos. Entretanto, embora atualmente esses interesses possam ser considerados como um dos principais sustentáculos e fatores de impulso à comemoração, o estudo de sua história mostra que há muitas outras questões relacionadas a esse dia [...] A definição do dia 12 de outubro como o Dia da Criança ocorreu em 1922, no encerramento do 3º Congresso Americano da Criança, realizado em conjunto com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro” (Moysés, 2010, p.39).



Fonte: Corpus da Pesquisa. “O Parquinho dos sonhos”, Olívia, 5 anos.

Outro grande evento foi a Cantata de Natal, que aconteceu em dezembro de 2022, e nesse musical participaram cerca de 120 crianças. Elas cantaram e dançaram músicas que apresentam a história do nascimento de Jesus. A narrativa da história foi feita em forma teatral e cada grupo de crianças representou pequenos insetos que contavam pouco a pouco a história do Natal. Em janeiro de 2023, as crianças participaram, aos domingos, de uma programação diferente denominada Escola Bíblica de Férias. O horário de atendimento às crianças nos domingos de janeiro ficou das 10h às 12h. Ao chegar na igreja, as crianças eram recebidas na varanda com momento de louvor e teatro, que teve insetos como personagens. A peça foi escrita, dirigida e encenada por voluntários da igreja, com base no livro de Warren (2013). Nesses dois meses o tempo do parquinho ficou mais restrito do que nos domingos anteriores, por isso, foram organizadas as sessões especiais que aconteceram em algumas sextas e sábados entre os meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023. Os insetos, tema da Cantata de Natal e da Escola Bíblica de Férias, começaram a povoar os desenhos das crianças. Um deles foi feito por Preciosa, de quatro anos (Figura 41). A menina não quis entregar o desenho, mas permitiu a fotografia.

Figura 41 – Os insetos do teatro da Escola Bíblica de Férias



Fonte: Corpus da Pesquisa. Desenho fotografado por mim, feito por Preciosa, 4 anos. Com tarja em função da escrita do nome feita pela criança.

Com exceção dos meses de dezembro e janeiro, com horário de atendimento reduzido e programações especiais, a decisão de levar as crianças ao parquinho pôde ocorrer durante a semana, quando as equipes de voluntários discutem como serão as atividades de domingo. Para Cristiane, “essa tomada de decisão é feita pelo grupo de WhatsApp durante a semana. A gente tem um roteiro de como trabalhar com as crianças” (Entrevista com Cristiane). No entanto, também leva em conta questões contextuais do próprio domingo, como registrado em outras entrevistas. Quando perguntadas como era feita a tomada de decisão de levar as crianças ao parquinho, Orquídea fez as seguintes considerações. “Geralmente, os voluntários do dia conversam, nós conversamos entre nós e nós percebemos que as crianças em determinado momento o parquinho é bem-vindo para que elas possam gastar as energias, geralmente após o lanche ou louvor” (Entrevista com Orquídea).

Geralmente a gente vê, depois do lanche, se as crianças continuam muito agitadas para elas poderem descarregar um pouco as energias, para parar de comer também, e se elas estão muito agitadas, a gente leva logo depois do lanche, já começa ali mesmo antes de trazer para a sala, mas se a gente vê que a turma ainda está meio tranquila a gente traz para a sala, faz primeiro a lição, para depois levar para o parquinho no final das atividades. No geral é assim (Entrevista com Ruth).

Orquídea e Ruth registram que se as crianças estiverem muito agitadas no momento do lanche isso pode contribuir para a decisão dos voluntários de levá-las ao parquinho. Aponta-se que a ida ao parquinho apresenta um marcador de finalização do momento do lanche. Nas observações feitas, o momento do lanche, que precede a ida ao parquinho, é pleno de interações entre as crianças de diferentes faixas etárias que aguardam sentadas em pequenas mesas o recebimento do suco e de um alimento sólido, bolo, biscoito ou pipoca.

Nesse momento, que ocorre por volta das 9h45, as decisões sobre a ida ao parquinho vão se delineando. A equipe responsável por garantir a segurança das crianças durante o deslocamento até o estacionamento se organiza e começa a perguntar aos voluntários do dia se após o lanche alguma turma irá ao parquinho. Os voluntários, por sua vez, olham o relógio para verificar o que será necessário para as lições e as atividades planejadas. Nesse mesmo tempo e espaço as crianças se remexem em suas cadeiras, derramam sucos, conversam com seus amigos, gritam e dão risadas. Todo esse comportamento passa a ser lido pelos adultos e os leva a decidir entre levar as crianças para a sala ou para o parquinho: “as crianças em determinado momento

o parquinho é bem-vindo para que elas possam gastar as energias, geralmente após o lanche ou louvor³⁷” (Entrevista com Orquídea).

Quando uma equipe de voluntários decide levar as crianças ao parquinho, uma outra equipe ajuda nessa travessia, pois entre a varanda, o lugar do lanche e o parquinho há um estacionamento, e às 10h começa uma programação que atrai um número maior de adultos, o que deixa o estacionamento mais movimentado. As crianças entram em um elástico, como se fosse um trenzinho e são conduzidas ao parquinho dentro dessa linha de contenção. Algumas crianças de três e quatro anos se recusam a ir para o parquinho dentro dos limites do elástico, dizem que não gostam porque dentro do elástico precisam andar devagar. Nas observações realizadas, um comportamento marcante das crianças de cinco e seis anos é a busca pelo primeiro lugar nessa fila. Essa competição foi observada, em alguns momentos, e o desfecho dela quase sempre depende da mediação dos adultos, pois as crianças que querem ir em primeiro lugar normalmente não querem ceder o seu lugar. As crianças de sete e oito anos não gostam de ir andando guiadas pelo elástico, mas compreendem as regras e se conformam com essa forma de serem conduzidas. Assim que chegam ao parquinho, a maior parte das crianças tira os sapatos e sai correndo em diferentes direções. Umam buscam o pula-pula, outras disputam os dois balanços, há aquelas que preferem correr livremente e outras que se abrigam em um brinquedo de escaladas.

5.2 Os inventários das práticas sociais no parquinho

Com base nos dados construídos no campo, torna-se possível descrever as práticas cotidianas que foram registradas por meio do diário de campo e das produções das crianças. Essa coleção de práticas que acontecem no parquinho tem estreita ligação com o contexto do domingo, dos voluntários que estão cumprindo a escala e da dinâmica das crianças durante as atividades, notadamente no momento do lanche. De acordo com Corsaro (2011), as crianças nas sociedades complexas interagem com adultos que não fazem parte de seu núcleo familiar, bem como com outras crianças. Essas situações de interação ocorrem por meio das instituições e dessa forma “as crianças começam a produzir e a participar de uma série de culturas de pares” (Corsaro, 2011, p. 38). Considerando o papel das instituições como integrantes do modelo de teia global e do papel dos adultos na construção de elementos das infâncias, esta seção registra as práticas sociais que acontecem no parquinho. As crianças apresentaram, durante o período

³⁷ Louvor é uma atividade própria do meio evangélico em que adultos ou crianças cantam músicas relacionadas aos conceitos de sua fé.

de observações, uma coleção de práticas sociais vivenciadas no contexto do parquinho. Essas práticas foram descritas em seus desenhos, nos diálogos construídos entre pares e com a pesquisadora. O inventário dessas práticas sociais está sintetizado no Quadro 4 seguir.

Quadro 4 – Práticas sociais inventariadas pelas crianças

Práticas	Pistas
Práticas de brincar	<ul style="list-style-type: none"> - No pula-pula. - No balanço. - No brinquedo de escaladas. - Na casinha. - Na “grama falsa”. - Na parte do jardim.
Práticas de interconexão com outros parquinhos	<ul style="list-style-type: none"> - Parquinho da escola. - Parquinho do prédio. - Parquinho do supermercado. - Parquinhos imaginados. - Parquinhos públicos.
Práticas de interação com a natureza	<ul style="list-style-type: none"> - Com as pedrinhas, folhas e gravetos. - Com o Sol e a chuva. - Com os saguis. - Com os passarinhos. - Com as árvores. - Com as formigas.
Práticas de nomear	<ul style="list-style-type: none"> - Os brinquedos. - Os animais.
Práticas de narrar histórias	<ul style="list-style-type: none"> - De tesouros. - De combates. - De aventuras. - De famílias. - Da Bíblia. - Midiáticas.

Fonte: Corpus da Pesquisa.

As práticas sociais inventariadas estão entrelaçadas em diferentes camadas de vivências nos espaços do parquinho. A lógica de apresentação que as crianças registraram nas entrevistas abertas se inicia com a nomeação dos brinquedos, lembranças de vivências em outros parquinhos, momentos de interações com elementos da natureza e narrativas de pequenas histórias que aconteceram no parquinho.

Desta forma, em seus desenhos e diálogos, as crianças apontam que há formas diferentes de brincar em cada um dos brinquedos. O pula-pula se destaca como uma possibilidade de vencer a gravidade e elevar os corpos, permitindo que caíam em uma superfície macia, segundo Maria Fernanda, de seis anos: “Assim que faz. É que um pula, aí o outro vai pular” (Maria Fernanda). Enquanto falava, a menina encenava como era mais divertido brincar no pula-pula. João, de seis anos, acredita que esse é o brinquedo preferido dos meninos considerados mais peraltas, para ele “os mais desobedientes são os únicos que vão no pula-pula. Mas eu não sou desobediente, eu só vou porque eu quero” (João). João acredita que o pula-pula é o brinquedo

mais popular. Na tentativa de explicar o que as crianças fazem no pula-pula, Laura, de oito anos, afastou-se de seu desenho, foi até o gravador e fez a seguinte descrição: “O pula-pula é muito importante porque... eles brincam, pulam e é macio, e também que não tem muita gente se machucando lá. É por isso que o pula-pula é muito importante. E também é legal. Muita gente ama o pula-pula. Eu acho que o pessoal queria ter um pula-pula em casa” (Laura).

Durante a sessão de desenhos, Letícia, de sete anos, afirmou que ela e as irmãs tinham um pula-pula em casa, mas que era menor do que o do parquinho da igreja. Além das práticas de brincar no pula-pula, existem as formas de exploração do balanço. Para as crianças ouvidas e observadas, esse brinquedo pode ser usado para elevá-las a uma altura que, assim como o pula-pula, impulsiona os corpos contra a força gravitacional: “É porque eu gosto de balançar bem alto. Se tiver balanço eu balanço bem alto” (Letícia). O número de crianças e a quantidade de balanços disponíveis é um outro registro que as crianças fazem “às vezes no balanço o pessoal fura fila” (Laura).

O brinquedo de escaladas apareceu em alguns desenhos, mas parece ter menos destaque do que o pula-pula e o balanço. Ana Flor e Catarina, de cinco anos, o denominaram como “a casinha do pirata” e explicam que ali é um ótimo lugar para se esconder, o que aponta para a potencialidade desse brinquedo para motivar narrativas de tesouros e aventuras durante as brincadeiras. As interações que as crianças estabelecem durante o tempo em que ficam no parquinho permitem a criação de histórias com tubarões, meninos voadores, piratas e tesouros.

Uma das práticas sociais vivenciadas no parquinho diz respeito a ouvir e recontar as histórias bíblicas, um conteúdo característico desse campo religioso. Para Machado (2002, p. 34), as narrativas bíblicas permeiam a infância das crianças, pois “independentemente de qualquer crença religiosa, o simples fato de vivermos em uma nação que faz parte do Ocidente judaico-cristão já nos torna herdeiros da linhagem bíblica”. A leitura das histórias bíblicas para as crianças é apontada por Linnakylä (*apud* Mason, 2005) como um dos fundamentos históricos do bom desempenho das crianças finlandesas nos exames de leitura internacionais. Nesse contexto de exigência da leitura dos textos sagrados, as crianças eram avaliadas, desde o século XVI, em um exame denominado “kinkerit”. A aprovação no exame permitia a possibilidade de receber os sacramentos da igreja, dentre eles o casamento, “como consequência, há vários séculos, quase todas as crianças da Finlândia vêm sendo criadas em famílias nas quais os pais são letrados” (Mason, 2005, p. 257). A próxima seção analisará as elaborações das crianças sobre o parquinho, que se relacionam ao conceito de inventário como possibilidade criativa.

Em observação de campo, algumas histórias bíblicas foram apresentadas no parquinho como a vida de Jesus, a torre de Babel, a luta de Davi com o gigante Goliás e a história de Rute.

Em todas essas situações, as crianças foram incentivadas a dramatizarem os personagens, explorando o espaço do parquinho e os gestos corporais. Na história de Rute, do Velho Testamento, há uma cena em que Rute passa a colher restos da colheita para poder sobreviver com sua sogra, Noemi. Para dramatizar essa cena, as crianças passaram a “colher” folhas pelo parquinho, assim como Rute precisou fazer para sobreviver quando imigrou para Belém.

5.3 As invenções no parquinho

A noção de inventário como possibilidade inventiva norteia esta seção. Durante a tarefa de inventariar as práticas sociais que acontecem no parquinho, a potência criativa do ato de inventariar foi sendo construída durante as construções dos dados, ora em atividades de observação, durante as entrevistas abertas com as crianças ou na elaboração dos desenhos. Desta forma, as narrativas que se construíram seguem registradas nos traços, cores e diálogos das crianças participantes em três pequenas histórias: “Fábulas no parquinho”, “O menino voador” e “Tesouro do Pirata”.

5.3.1 Fábulas no parquinho

“Tia, tem um mico em cima de você!” Foi com esse alerta que me dei conta de que algo no estrato superior estava acontecendo enquanto eu observava as crianças sentada embaixo de uma das árvores do parquinho. As crianças demonstram uma capacidade de observar detalhes quase invisíveis aos adultos. Essa interação motivada pela criança deu a mim a real compreensão do que Graue e Walsh (2003) afirmam sobre a impossibilidade de tornar o pesquisador invisível. Mesmo quieta, sentada em uma área pouco movimentada do parquinho, uma criança de cinco anos me viu e não só isso, também foi capaz de ver o mico nos galhos das árvores, que até aquele momento estava invisível para mim e me alertou como uma amiga que sabia da minha incapacidade de ver o que estava acontecendo. Recebi essa interação como um convite para que eu, pesquisadora adulta, me comportasse de forma reativa e como uma adulta atípica, que precisava da ajuda das crianças para enxergar um possível perigo (Corsaro, 2009; Graue; Walsh, 2003).

O alerta também serviu para arregimentar mais três crianças, que começaram a refletir sobre os motivos daquele animal estar no parquinho. As primeiras suposições logo emergiram em afirmações repetitivas em tom de urgência pelas crianças: “ele é um bebê”, “se perdeu da mãe”, “ele está triste porque se perdeu da mãe dele”. Essas reflexões, feitas enquanto

admiravam o bichinho, chamou a atenção de mais outras crianças, que curiosas começaram a investigar onde estava a mãe do mico. Nesse processo, uma delas exclamou: “É um sagui! Esse é nome certo. Não é um mico”. Após algumas repetições desse nome, duas crianças acharam mais dois saguis na árvore, o que deu início a novas interpretações. “Olha tem mais dois!”, “achamos o pai e a mãe”.

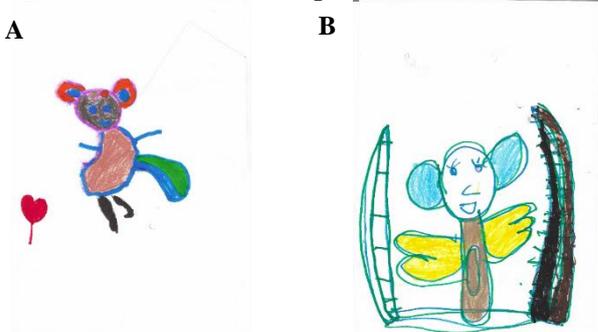
Nesse contexto, o pequeno sagui avistou uma manga aberta e desceu da árvore para saborear a fruta, sob os olhares atentos das crianças, que se espantaram com o alimento do bichinho. “Ele não é um macaco? Macaco deve comer banana e não manga”. Essa afirmação de que o macaco só pode comer banana pode ser um traço de representações em desenhos animados, programas infantis e jogos que reforçam a ideia de que um animal silvestre só pode se alimentar de uma determinada fruta.

Depois de constatarem que os outros eram saguis maiores, decidiram que o que estava comendo manga era o bebê, e os dois que estavam nos galhos mais acima eram os pais dele. Ao conferirem características humanas aos animais, essas crianças se aproximam de estratégias narrativas que datam de 500 a.C., nas fábulas escritas por Esopo (Lopes, 2006). Em 1916, Monteiro Lobato iniciou sua profícua carreira como escritor de literatura infantil por meio das fábulas, texto que, segundo ele, “mobiliza a natureza, dá fala aos animais, às árvores, às águas e tece com esses elementos pequenas tragedias donde ressurre a ‘moralidade’, isto é, a lição da vida” (Lobato, 1921 *apud* Souza, 2008, p. 105). Essa herança cultural, a saber, as fábulas, tem sido apresentada para crianças por meio de livros de literatura infantil, lidos nas escolas e em famílias que possuem condições de desenvolver práticas de letramento, o que pode indicar o acesso à literatura de qualidade por meio das instituições que as crianças frequentam. Uma outra forma de explicar essa analogia que as crianças construíram ao ver os saguis consiste na forte ligação afetiva com a família, o que foi apresentado no Capítulo 4 deste trabalho.

Kravtsov (2014, p. 40), ao tecer reflexões teóricas acerca do vínculo da criança com seus cuidadores, registra que “o cordão umbilical físico que unia o bebê com o organismo da mãe foi há tempos cortado, mas a ligação psicológica permanece viva e ativa ainda por um longo tempo”. A aparição dos pequenos saguis precisa ser explicada pelas crianças, por isso, elas se orientam pelos repertórios explicativos que construíram nas interações culturais nas diferentes instituições, seja por meio de fábulas ou dos fortes vínculos afetivos com a família. “Narrar é uma experiência universal significativa, uma prática mimética da ação humana e de representação verossímil das situações e eventos do mundo, destinada a produzir significados potencialmente constitutivos da realidade” (Scafuto, 2015, p. 14). A narração elaborada pelas crianças desvela uma cultura de pares tecida por meio da teia global, pois há marcas de

instituições que compõem a teia global dessas crianças (Corsaro, 2011). O parquinho se mostrou um lugar propício à construção de narrativas, as que acontecem nesse espaço e as que se entrecruzam com histórias de outros parquinhos.

Figura 42 – Desenho do parquinho: A) Lauretinha; B) Alíssima



Fonte: Corpus da pesquisa.

Durante a sessão de desenhos que ocorreu após essa aparição dos saguis, Lauretinha, 4 anos (Figura 42A), e Alíssima, 5 anos (Figura 42B) decidiram que o que elas mais gostam do parquinho são os micos, como preferem nomeá-los.

Lauretinha: Eu gosto do mico.

Alíssima: Eu gosto do miquinho fofinho.

Laurinha: Eu gosto de pular no pula-pula.

Lauretinha: Assim que eu desenho o mico.

Lauretinha: Aqui. Você está fazendo o mico.

Alíssima Eu já sei (entrevista com Alíssima e Lauretinha).

A interação com esses pequenos e curiosos animais no espaço do parquinho desvela uma potencialidade pouco percebida pelo olhar superficial. Além de observarem os animais, seu habitat e hábito alimentar, as crianças refutaram hipóteses, antes tidas como verdadeiras, como por exemplo de que os macacos comem apenas banana. E fizeram isso em um movimento de diálogos intensos e comparação entre o que pensavam e o que estavam observando no comportamento do animal. Ana Flor e Catarina, durante a elaboração de seus desenhos sobre o parquinho, também fizeram referências a esse episódio.

Ana Flor: Eu amo micos. Sério. Eu fico apaixonada.

Catarina: Quando eu estava aqui um dia com o tio Bacó e a igreja estava toda fechada, o tio daqui deixou a gente entrar. Aí, quando ninguém estava aqui, só essas pessoas que eu não conhecia, aí eu vi o mico, a família inteira de micos.

Ana Flor: Ah!

Ana Flor: Sério? Que micos? E os micos fizeram o quê?

Catarina: Eles se escondiam quando a Luana aparecia.

Essa relação afetiva entre as crianças e os animais promoveu, nesse dia, um exercício filosófico de explicação da vida e suas relações. A experiência se mostrou profunda ao ponto de ser identificada por Lauretinha e Alíssima como a parte preferida do parquinho.

A identificação do bebê perdido encontra amparo na cultura das crianças participantes da pesquisa. Em sessão conjunta, no dia 25 de setembro de 2022, um grupo de nove meninos discutiu sobre esse assunto. Os meninos relataram situações em que se perderam dos pais na praia, no shopping e no supermercado. Explicaram quais foram as estratégias encontradas para resolverem essas situações, o que mostra que perder-se dos pais é uma preocupação das crianças.

5.3.2 Tesouro do pirata

Um dos brinquedos do parquinho é composto por um escorregador, uma pequena parede de escalada e um timão no alto. Durante a elaboração de seus desenhos, Ana Flor e Catarina, de cinco anos, escolheram um nome para esse equipamento. Em outro dia de observação, perguntei a três meninos no parquinho como chamavam esse brinquedo. Um deles respondeu “escorregador” e o outro disse que era “casinha”. Não mencionaram nada relacionado ao pirata. No entanto, quando saí de cena, um deles gritou com as mãos no timão: “Cuidado com as ondas, olhem o tubarão”. Percebi que o brinquedo havia se transformado em um barco com o meu distanciamento. Fiquei parada um pouco mais, de costas para o brinquedo, como quem não estivesse observando e percebi duas meninas de cinco anos que estavam se aproximando da área do brinquedo. Uma delas falou para a outra ir para o barco do pirata. Eu, adulta, via um brinquedo, mas as crianças, de diferentes grupos, sabiam que aquilo era um barco, cercado por ondas, tubarões e um pirata. João (Figura 43A), Ana Flor (Figura 43B) e Catarina (Figura 43C) representaram esse brinquedo em seus desenhos.

Figura 43 – A casinha do pirata: A) João; B) Ana Flor; C) Catarina

A



B



C



Fonte: Corpus da pesquisa.

Como esse brinquedo tem um timão e um lugar parecido com um abrigo na parte de baixo, as crianças encontram nessa estrutura elementos necessários para criar histórias de aventuras como a do pirata e um tesouro. Uma das líderes registrou algumas narrativas que vêm sendo construídas nesse brinquedo:

Eu reparei das últimas vezes que a gente foi lá, o que mais me chama atenção é esse lugar do navio pirata. Elas gostam muito de brincar, elas sobem correndo porque fingem que tem um crocodilo atrás delas, ou então um menino vira o vilão da história e sai correndo atrás das meninas, e elas têm que sair correndo, só ficam seguras lá dentro. Eles vão montando, acaba que vira um conto de fadas mesmo ali. Brincam entre meninos e meninas, aí uma hora são inimigas, outra hora são amigas, mas tudo dentro da brincadeira. Aí é legal ver como é que a criatividade sai de um brinquedo que é um circular com escorregador (entrevista com Ruth).

Ana Flor e Catarina, ao desenharem, deixaram esse brinquedo por último. Ana Flor, ao analisar seu próprio desenho, exclamou: “Meu Deus!” como se tivesse cometido uma grande falha ao esquecer de desenhar essa estrutura. As meninas, durante seus diálogos, consideraram que esse brinquedo guarda um tesouro formado por moedas de chocolate e ouro. Quando perguntadas sobre o que fazem quando estão nesse brinquedo, elas responderam:

Ana Flor: A gente brinca de pirata, não é, Catarina?

Catarina: Sim.

Ana Flor: A gente também brinca de pirata secreto.

Catarina: É. É embaixo do lugarzinho.

Ana Flor: Ali é o nosso esconderijo de piratas, onde a gente guarda os tesouros.

Outra criança que desvelou o potencial narrativo desse brinquedo foi Laura, de oito anos, que citou a brincadeira de pirata quando estava enumerando as aventuras já vivenciadas no parquinho por ela e seus colegas.

Teve uma vez que meus amigos tentaram pegar um monte de pedra, ficaram lá sentados e tentaram fazer fogo. Outra vez a gente fingiu que uma parte do parque era uma cadeia, e tinha tubarão para os ladrões não fugirem. **A gente já brincou de pirata, já teve um monte de confusão**, e às vezes no balanço o pessoal fura fila.

Esse contato que as crianças têm com os brinquedos e a capacidade de estabelecer conexão com narrativas a partir dessa vivência aponta para a construção da cultura de pares que se faz por meio das vivências nas instituições, como registra Corsaro (2011). Ao perceberem um timão e um possível esconderijo, as crianças buscaram em seus repertórios culturais narrativas que se constroem com esses elementos e assim decidiram nomear o brinquedo como “a casinha do pirata” que guarda um tesouro de ouro e chocolates.

5.3.3 O menino voador

As crianças apontam o pula-pula, o balanço e o escorregador como os brinquedos mais usados por elas. Esses três brinquedos permitem que elas alcancem lugares mais altos do que poderiam se considerarmos apenas suas alturas corporais. A escolha desses brinquedos pelas crianças permite a identificação de uma regularidade nas brincadeiras, o uso de movimentos que rompem com a direção da força gravitacional, impulsionando os corpos para cima. Tanto o pula-pula como o balanço ou o escorregador operam como ferramentas humanas que alçam os corpos. Esses brinquedos permitem às crianças experimentarem essa força; enquanto brincam, as crianças aprendem que um objeto que sobe será empurrado de volta para o chão. Alice, de oito anos, Letícia, de seis anos, e Maria Fernanda, de seis anos, escolheram esses brinquedos para representar em seus desenhos (Figuras 44 a 46). Os três desenhos foram feitos na mesma sessão e apontam para a escolha de brinquedos que ajudam as crianças na superação da força da gravidade. Letícia registra também a figura de um ser alado, indicando que para ascender é necessário o uso de recursos, como as escadas dos brinquedos ou asas como as desse ser representado.

Figura 44 – Desenho do parquinho, Alice



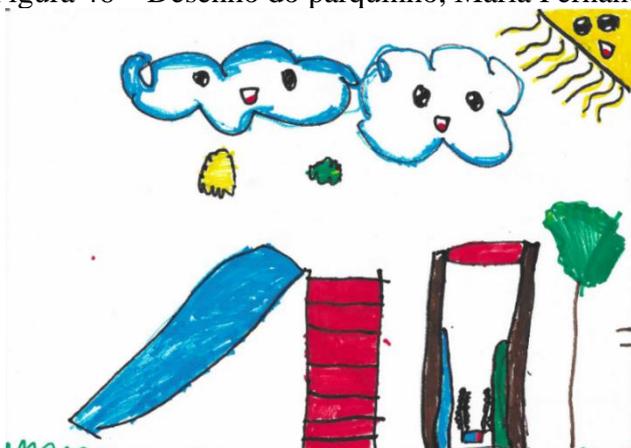
Fonte: Corpus da pesquisa.

Figura 45 – Desenho do parquinho, Letícia



Fonte: Corpus da pesquisa.

Figura 46 – Desenho do parquinho, Maria Fernanda



Fonte: Corpus da pesquisa.

O ser alado desenhado por Letícia (Figura 45) dialoga com o desenho de João, de seis anos (Figura 47), e com a brincadeira no pula-pula descrita no diário de campo. Enquanto nove

crianças estavam no pula-pula, elas cantavam em coro uma paródia da música tema do filme *Frozen*. O trecho *Let it go* se unia a versos em português que rimavam com a palavra voou. A cada pulo, esse refrão era cantado e o nome de um objeto era inserido na letra da paródia. Enquanto voavam aos pulos, as crianças cantavam. A relação entre o pula-pula e as músicas se mostrou frequente durante as observações.

Durante a elaboração de seu desenho (Figura 47), João contou várias histórias, levantou-se algumas vezes para ter certeza de que estava sendo ouvido e quando perguntado sobre qual era a parte que mais gostava do parquinho, voltava para o desenho. Em certo momento, após ter sido perguntado algumas vezes sobre que lugar era aquele que estava desenhando, João disse “ainda estou pensando”. Depois de um tempo, perguntei novamente sobre qual local ele estava desenhando.

Entrevistadora: João, me conta qual é o lugar do parquinho que você está desenhando.

João: Isso aqui que está na minha mão, são folhas.

Entrevistadora: Deixa eu ver. Tem folhas no parquinho?

João: Sim, das árvores que às vezes caem [...] estou tentando voar. Na verdade, elas caíram da árvore.

João: Eu peguei as folhas, balancei e finalmente eu voei.

Figura 47 – Desenho do parquinho, João



Fonte: Corpus da pesquisa.

Os fenômenos físicos da natureza estão presentes nas brincadeiras infantis que se desenvolvem no parquinho. A força gravitacional e as formas de superá-la ou brincar com ela, usar as escadas para transformar energia cinética em energia potencial, criar asas com folhas para superar a gravidade e finalmente voar, como registrou João (Figura 47), são indicativos de que as crianças percebem, durante as brincadeiras no parquinho, que há algumas regularidades no mundo e que elas podem criar estratégias de superação. A ida ao parquinho aponta para uma riqueza de descobertas e criações que as crianças produzem quando estão nesse espaço. O

parquinho é lugar de voar, seja por meio dos saltos no pula-pula, na altura do balanço ou com asas feitas de folhas, como as que João desenhou.

5.4 O que as crianças dizem sobre os parquinhos?

“Para ser claro, as fotografias não dizem nada já que não recorrem nem à palavra, nem à escrita [...] essa característica das fotografias de propor uma visão em silêncio sobre constantemente a investida daqueles, muito numerosos, que querem lhes fazer dizer algo” (Sylvain Maresca, 2012, p. 37).

Figura 48 – O parquinho dos sonhos – visão aérea



Fonte: Corpus da pesquisa.

Figura 49 – O parquinho dos sonhos, ângulo frontal



Fonte: Corpus da pesquisa.

Figura 50 – O parquinho dos sonhos, vista de cima



Fonte: Corpus da pesquisa.

As imagens apresentadas no início desta seção não foram precedidas por palavras intencionalmente, pois a “nossa proposta consiste em deambular pelas imagens, seja observando-as separadamente ou então numa composição única, tal qual um mosaico” (Gobbi; Leite; Dos Anjos, 2021, p. 13). Antes de descrever a sessão que apontou características importantes de um parquinho para as crianças, cabe ao leitor olhar os traços, as cores e as formas que as crianças criaram, transgredir a convenção de leitura da direita para esquerda e de cima para baixo, pois ela talvez não ajude na compreensão das imagens apresentadas. Quem sabe um dia, será possível apresentar uma tese sem palavras, com o uso exclusivo de imagens. Como escreveu Maresca (2012, p. 39), “E se o mutismo tivesse algo de essencial a nos fazer apreender, a nos fazer descobrir?”.

As crianças, produtoras e consumidoras de imagens, participaram no dia 20 de janeiro de 2023 da última sessão especial, que aconteceu na varanda, em função da tarde chuvosa. Os materiais disponibilizados para as crianças foram: tintas guaches, pincéis, massinhas e um pedaço de madeira coberto com um papel branco. As crianças foram as arquitetas de um parquinho sonhado e desejado por elas. Esse exercício criativo e político se contrapõe às decisões dos adultos de insistir em construir parquinhos sem ouvir as maiores interessadas nesse espaço, as crianças.

Os parquinhos podem ser considerados, segundo Rasmussen (2004), como ‘lugares para as crianças’, uma vez que são espaços ‘ideais’, construídos por adultos e destinados à criança, oferecendo-a equipamentos com funções específicas a serem utilizados na brincadeira e que podem direcionar e limitar o brincar. Contudo, na

medida em que as crianças se apropriam desses espaços e os utilizam de uma forma alternativa àquela originalmente proposta, há uma transformação no ‘lugar para as crianças’ em um ‘lugar de criança’ (Souza; Pinto, 2017, p. 408).

Para a indicação de como as crianças pensam sobre o lugar delas, a madeira coberta foi posicionada em cima de uma mesa, e as crianças receberam a seguinte orientação: “nesse espaço vocês podem fazer o que é importante ter em um parquinho”. Durante aproximadamente 20 minutos, as crianças pintaram e fizeram esculturas do que elas consideram importante ter em um parquinho. Foram posicionadas duas mesas de apoio, uma com tintas e pincéis e a outra com massinhas. Desta forma, essa pintura e escultura foi realizada por muitas mãos, cada espaço negociado, entre 15 crianças com idades entre 3 e 8 anos (Figura 51).

Figura 51 – Produção coletiva sobre o parquinho dos sonhos

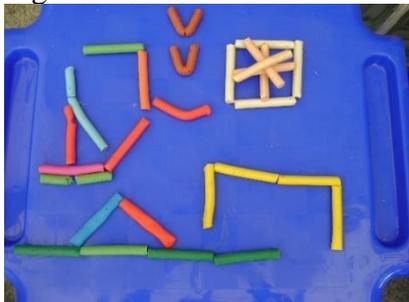


Fonte: Corpus da pesquisa.

No meio da produção dessa pintura-escultura, Igreja, de três anos, se desentendeu com Ermenegildo, de sete anos, porque queria usar exatamente o mesmo pincel que ele. Como não foi atendida, chorou e se isolou do outro lado da varanda, e recebeu consolo de seu irmão. Nessa ocasião, Mimi, de três anos, a convenceu a retornar à área de desenvolvimento da atividade coletiva. Beu, de seis anos, decidiu que a área oferecida era pequena demais e estendeu a representação do parquinho ao tampo de outra mesa, nela posicionou as massinhas disponíveis

para representar os brinquedos, mas depois de um tempo, as massinhas foram usadas na representação do parquinho coletivo, por decisão das outras crianças que estavam presentes (Figura 52).

Figura 52 – Transbordamento da representação do parquinho dos sonhos



Fonte: Corpus da pesquisa.

O repertório de vivências em diferentes parquinhos, as necessidades de brincar, criar e interagir orientam as crianças na construção do protótipo do parquinho sonhado e desejado por elas. O conhecimento sobre diferentes tipos de parquinhos é uma tarefa que alguns pesquisadores adultos enfrentam, como, por exemplo, a classificação de parquinhos registrada por Johnson, Christie e Yawey (1999):

(1) Parquinhos tradicionais, que possuem equipamentos mais básicos e isolados, e cujas funções são pré-determinadas; (2) Parquinhos contemporâneos, cujos equipamentos são mais atrativos e variados, feitos de diferentes tipos de material, e que estimulam um pouco mais a criatividade do brincante; (3) Parquinhos de aventura, no qual os equipamentos são feitos de materiais reciclados, de caráter mais abstrato, com área livre construída por um ambiente natural, e que favorece a imaginação. (Johnson; Christie; Yawey (1999) *apud* Souza; Pinto, 2017, p. 410).

Finalizada a representação coletiva, nos reunimos perto da mesa do lanche e iniciamos uma roda de conversa sobre o que havia sido representado, as crianças foram explicando e as gravações foram essenciais para resgatar suas falas sobre suas produções (Figura 53).

Figura 53 – Roda de conversa sobre o parquinho dos sonhos, *print* de vídeo



Fonte: Corpus da Pesquisa.

As crianças apontam que um parquinho adequado às suas necessidades deveria ser composto pelos seguintes equipamentos: balanço, gangorra, brinquedo de escalada, escorredor, pula-pula, barra para se balançar e casinha. Esses brinquedos foram posicionados na mesma região. Alguns elementos da natureza também foram lembrados pelas crianças: o Sol, o arco-íris, as árvores, um lago com um patinho e uma cobra³⁸, mostrando que um ambiente de parquinho precisa oferecer uma dose de aventura para as crianças. Quando a roda de conversa finalizou, uma bola começou a correr entre os pés de alguns dos meninos e duas meninas começaram acrobacias e aberturas, como se estivessem no ballet. As duas meninas menores, Igreja e Mimi, de três anos, buscaram um esconderijo entre as mesas e iniciaram uma brincadeira só delas. Essas também foram indicações que as crianças registraram sobre o que elas precisam para brincar: tempo e espaço.

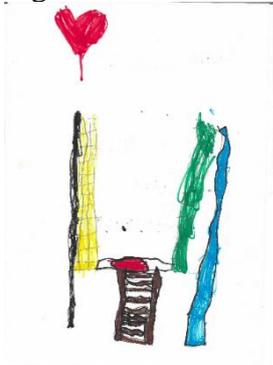
Durante o tempo em que participaram da pesquisa, as crianças indicaram, por meio de múltiplas linguagens, o que seria um parquinho desejado por elas. Ao desenharem a parte preferida do parquinho da igreja, um outro parquinho que conheciam ou ao fotografarem, elas indicaram claramente que conseguem avaliar, a partir de suas vivências e repertórios construídos, o que deve ser considerado adequado em um parquinho.

Laurinha, de sete anos, considera o pula-pula como um equipamento necessário pois, para ela, esse brinquedo é o seu lugar preferido do parquinho. No dia 11 de setembro de 2022,

³⁸ Ao explicar sobre a cobra, Lisa, de quatro anos, percebeu o espanto das outras crianças e então afirmou que era uma cobra de brinquedo.

Laurinha fez um desenho na companhia de duas meninas, Alíssima, de seis anos e Lauretinha, de cinco anos e, enquanto desenhavam (Figura 54), elas conversaram por cerca de dez minutos. O diálogo foi gravado e posteriormente degravado.

Figura 54 – Desenho do parquinho, Laurinha



Fonte: Corpus da pesquisa.

O cotidiano do parquinho apresentado pelas crianças em seus desenhos aponta os brinquedos como um ponto de início da narrativa sobre esse espaço. Depois de ilustrarem os brinquedos, algumas crianças começam a narrar acontecimentos que mesclam imaginação e realidade, transformando o parquinho em um palco de criatividade e experimentação sobre relações de causa e efeito, limites e potencialidades do corpo e explicações de mundo. Nesse contexto de buscar explicar o mundo, Laurinha reflete sobre as diferenças entre a forma como os adultos e as crianças pensam sobre o parquinho.

Lauretinha: O parquinho não tem valor.

Entrevistadora: É? Pode acabar com o parquinho?

Várias vozes: Não.

Lauretinha: O parquinho tem valor para as crianças, e não para os adultos.

Entrevistadora: Que interessante. Quer dizer que o parquinho tem valor para as crianças e não tem valor para os adultos?

Lauretinha: Sim.

Entrevistadora: Por que será?

Alíssima: Porque adulto não cabe em brinquedo de criança.

Entrevistadora: Eu achei interessante essa parte. Como assim ele tem valor para as crianças?

Lauretinha: Nos brinquedos.

Laurinha: Tem um pouquinho de valor para os adultos.

Entrevistadora: Laurinha, por que você acha que o parquinho tem um pouquinho de valor para os adultos?

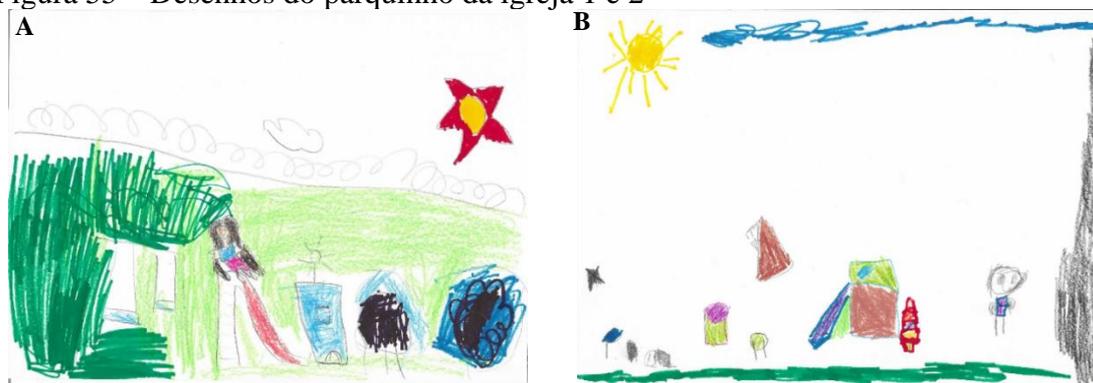
Laurinha: É que os filhos têm muito valor para os adultos, e o parquinho tem valor para os filhos, então...os adultos não cabem nos brinquedos, só que eles ficam um pouquinho interessados nos filhinhos. Porque o parquinho alegra os filhos.

Enquanto desenhavam o parquinho, Alíssima, Laurinha e Lauretinha refletiram sobre questões profundas como as diferentes formas de enxergar a importância do parquinho sob o

ponto de vista dos adultos e das crianças. Após constatarem que os adultos se interessam por outras coisas porque eles não cabem no brinquedo, elas continuam em suas reflexões conjuntas e finalizam o assunto relacionando a felicidade dos filhos quando estão no parquinho como forma de modificar o sentimento dos adultos em relação ao espaço do parquinho. Em sessões distintas, Ana Flor e Catarina, com cinco anos de idade, Fefê, seis anos, Mimi, três anos, Preciosa, quatro anos, e Arnaldo, oito anos, também expressaram suas opiniões sobre o parquinho.

Em uma manhã de domingo, na varanda, Ana Flor e Catarina, cinco anos, refletiram sobre o cotidiano do parquinho. As meninas sustentaram um diálogo de aproximadamente 20 minutos enquanto desenhavam na varanda, com poucas interferências minhas durante a entrevista aberta (Figura 55). Nesse dia, elas haviam chegado um pouco mais tarde com suas respectivas famílias, e logo na entrada foram convidadas a participar da pesquisa. Como as famílias já haviam sido informadas e autorizaram a participação das meninas na pesquisa, faltava perguntar às crianças. As meninas concordaram em participar.

Figura 55 – Desenhos do parquinho da igreja 1 e 2



Fonte: Corpus da pesquisa. Da esquerda para a direita: Ana Flor, 5 anos e Catarina, 5 anos.

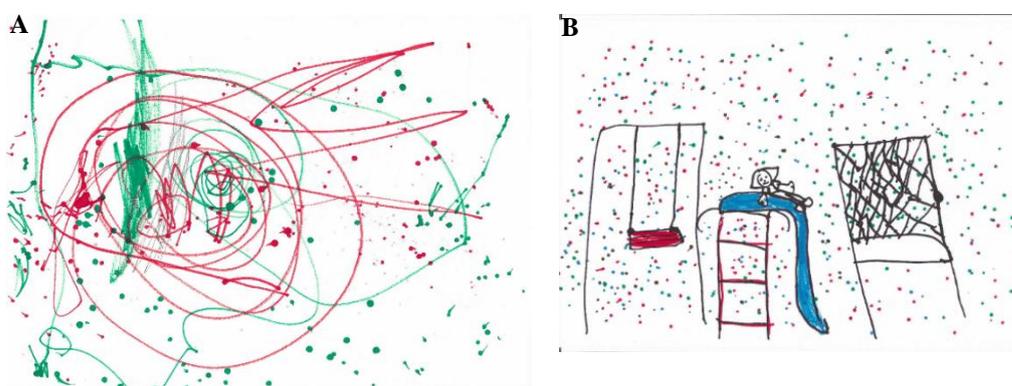
No início da conversa, as meninas começam listando os equipamentos que mais gostam no espaço do parquinho: inicialmente o escorregador e o pula-pula. Ana Flor afirma que gosta de tudo no parquinho. Após gastarem um tempo se dedicando a desenhar os dois brinquedos (Figura 55), Ana Flor se lembrou de um brinquedo de escalada que fica no centro do parquinho.

Ao analisar os desenhos em articulação com os diálogos produzidos por Ana Flor e Catarina, percebe-se que as primeiras lembranças do parquinho remetem aos equipamentos: o escorregador, o pula-pula, os balanços e o brinquedo de escalar. Este último recebe uma atenção especial das meninas que se esforçam para dar um nome a ele, primeiro “aquela coisa que não sei o nome”, “aquela casinha” (Ana Flor) e em seguida recebe o reforço de Catarina que afirma

que o nome é “casinha”. Então Ana Flor completa a descrição “a que tem volante de pirata”, nesse momento o nome do brinquedo é construído, “uma casinha de pirata”.

O esforço em nomear os equipamentos do parquinho também pôde ser percebido nas produções de Mimi, de três anos e de Fefê, de seis anos, na noite do dia 11 de setembro de 2022 (Figura 56). Enquanto desenhava ao lado de Fefê, Mimi estabelece a nomeação dos brinquedos como uma prioridade; antes mesmo de ouvir sobre os materiais da caixa, a menina de três anos iniciou sua produção pictórica permeada por explicações espontâneas.

Figura 56 – Desenhos do parquinho da igreja 3 e 4



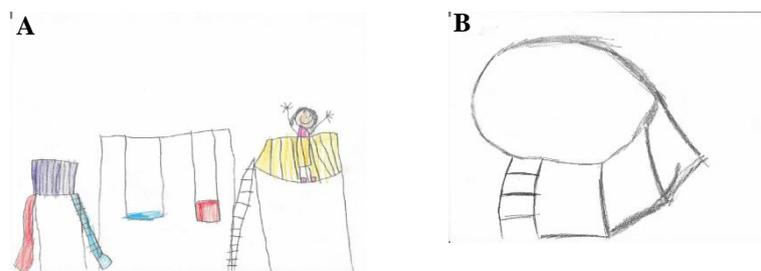
Fonte: Corpus da pesquisa. Da esquerda para a direita: Mimi, 3 anos e Fefê, 6 anos.

Os materiais da caixa ainda estavam sendo apresentados e Mimi já estava nomeando os brinquedos que ela mais gosta no parquinho enquanto desenhava com a canetinha vermelha. Além dos brinquedos, a menina citou o seu irmão Arnaldo, 8 anos, como uma figura de relevância no parquinho. Quando questionada sobre o que estava desenhando, Mimi respondeu “É um parquinho bem legal”. E ao ser solicitada a explicar o porquê do parquinho ser legal, Mimi respondeu “Tem o Arnaldo, o escorregador bem legal e o parquinho bem legal” (Mimi). Fefê, durante a elaboração de seu desenho, mostrou ter paciência com a colega Mimi e deu prioridade para ela responder às perguntas da entrevista, mas também participou em algumas ocasiões.

Além da nomeação dos equipamentos do parquinho, bem como de suas representações coloridas, Fefê explicou que esses pontinhos em seu desenho eram gotas de chuva. Essa menção à chuva torna-se de extrema relevância em Brasília, que sofre com a seca no início do mês de setembro. Na semana seguinte ao desenho que Fefê produziu, a chuva caiu em Brasília, após uma estiagem de mais de 120 dias, dando uma trégua aos brasilienses. Para Fefê, “um parquinho bem legal” tem dias de chuva com gotinhas coloridas, demonstrando as possibilidades de interação entre as crianças e os elementos da natureza no espaço do parquinho.

Preciosa, de quatro anos, no dia 9 de setembro de 2022, teve os brinquedos do parquinho como centralidade temática em seu desenho (Figura 57A). O capricho e os traços fortes e alegres podem ser percebidos nessa representação desse espaço. Os balanços aparecem em destaque, em posição centralizada. À esquerda encontra-se o brinquedo chamado por Ana Flor e Catarina de “casinha do pirata”, e à direita, Preciosa se desenhou dentro do pula-pula com expressão de alegria. Todo o processo do desenho foi feito em silêncio e com muita concentração. Ao escolher o tom de sua pele, a menina comparou alguns lápis com a cor de suas mãos para finalmente pintar seu autorretrato. Arnaldo, de oito anos (Figura 57B), também participou dessa descrição do parquinho, seguido de um diálogo sobre o seu desenho. Ele indicou o pula-pula como seu brinquedo preferido.

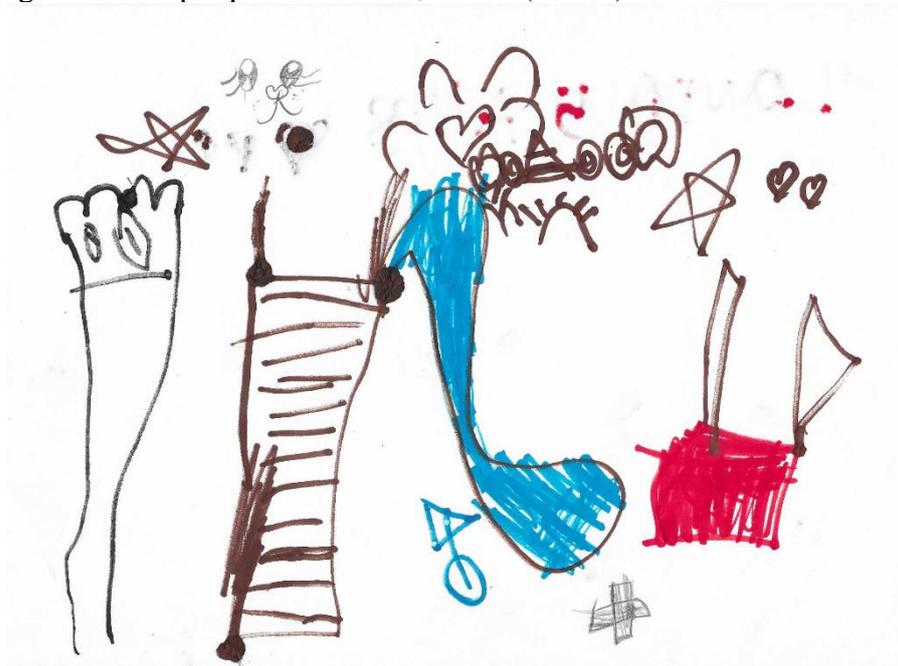
Figura 57 – Desenhos do parquinho 5 e 6



Fonte: Corpus da pesquisa. Da esquerda para a direita: Preciosa, 4 anos e Arnaldo, 8 anos.

Há uma pista relevante sobre o que as crianças pensam sobre o parquinho, ela está registrada no Diário de Campo do dia do piquenique, 8 de outubro de 2022. Nesse dia, as crianças evitaram o espaço do parquinho. A liberdade de transitar em diferentes oficinas, decidir a hora de sentar-se e lanchar com a família parece ter influenciado a escolha das crianças de não ficarem no espaço do parquinho, reforçando a reflexão de Dias (2017) do parquinho como um lugar de compensação e segregação para crianças que vivem em áreas urbanas, pois quando as crianças puderam escolher entre o território aberto e o parquinho, escolheram o lugar de maior liberdade de escolhas. Nesse sentido, ressalta-se que no parquinho construído pelas crianças não há cercas e até o limite da madeira, oferecida como a possível área de um parquinho no protótipo, foi transgredido pelas crianças que decidiram buscar outras superfícies para a continuidade da construção do parquinho delas. O confinamento não está nos planos das crianças. Por todas as características apontadas pelas crianças, parece que o parquinho sonhado apresenta um diálogo entre a classificação de “parquinhos contemporâneos” e “parquinhos de aventura” (Souza; Pinto, 2017, p. 410), como o que foi apresentado por Olívia, de cinco anos, poucos dias depois do piquenique (Figura 58).

Figura 58 – O parque dos sonhos, Olívia (5 anos)



Fonte: Corpus da Pesquisa.

No dia 16 de outubro de 2022, Olívia, de cinco anos, desenhou o parque dos seus sonhos em uma sessão conjunta. Nele há uma grande árvore que de tão alta quase toca as estrelas, o tamanho do escorregador também impressiona, indicando a relevância de brinquedos desafiadores. O balanço é outro brinquedo apontado pela menina como necessário no parque dos sonhos, assim como corações, gatinhos e estrelas. Quando Olívia me entregou o desenho, perguntei o que ela havia desenhado, então ela respondeu: “Um parque dos sonhos, onde há árvore para as famílias colocarem uma toalha e fazerem um piquenique, olhando as estrelas.” A indicação da presença de interação, espaço e tempo aponta para o parquinho como um lugar necessário para as crianças que moram em centros urbanos.

Neste capítulo, foram registradas questões relevantes deste trabalho como as múltiplas linguagens das crianças, as vivências e o inventário das práticas cotidianas das crianças no parquinho, além disso, na última seção os apontamentos das crianças sobre o parquinho foram sistematizados e apresentados. Seja brincando, interagindo, criando, desenhando, prototipando com pinturas e esculturas de massinhas, as crianças participantes desta pesquisa apontaram os elementos primordiais para um parquinho.

Esse trabalho rigoroso e sensível de escuta das crianças ancora-se na CDC (ONU, 1989), da qual o Brasil é signatário. De acordo com esse documento, as crianças têm direito de se manifestarem nos processos que lhes dizem respeito, e a arquitetura do parquinho, bem como

a disposição dos equipamentos, as possibilidades de interação com a natureza e com as outras crianças são processos intimamente ligados aos interesses das crianças que moram em áreas urbanas (Cotrim; Bichara, 2013; Dias, 2017; Farias; Müller, 2017; Fiaes *et al.*, 2010; Müller; Moura Arruda, 2012; Souza; Pinto, 2017). As crianças têm o direito de serem ouvidas quando os parquinhos forem pensados, elas também têm o direito de participar de pesquisas acadêmicas, seja como participantes ou como coautoras (Alderson, 2005; Morais; Wiggers, 2021; Souza, 2020). Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta situações em que as crianças operam com comparações. Em alguns episódios descrevem-se alguns possíveis diálogos entre as comparações das crianças e as metodologias usadas pelos pesquisadores de estudos comparados. Trata-se de um capítulo que introduz as crianças e suas estratégias nas produções comparativas, ainda que de forma exploratória.

6 ENTRELAÇAMENTOS CULTURAIS NO PARQUINHO: AS CRIANÇAS COMPARAM

Este capítulo tem por objetivo apresentar os processos de comparação que as crianças manifestam em suas múltiplas linguagens por meio de episódios. Compreende-se que a operação de comparação tem por objetivo principal a construção de alteridades e de reconhecimento de si mesmo e da figura do outro (Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018). Nesse sentido, as crianças elaboram comparações para compreender o mundo e reinterpretá-lo, construindo cultura (Corsaro, 2009, 2011). As comparações das crianças podem ser consideradas como operações mentais que ocorrem “em todos os aspectos da experiência cotidiana do ser humano” (Schriewer, 2018, p. 135), mas podem ultrapassar essa classificação, quando, por meio das brincadeiras, investigam, pesquisam e são capazes de “relacionar relações” (Schriewer, 2018, p. 137). Assim como as crianças produzem cultura, participam de pesquisas como coautoras, podem também comparar nos processos investigativos sobre a vida (Alderson, 2005).

A primeira reflexão necessária nesta seção vincula-se ao conceito de cultura, que pode apresentar um caráter polissêmico, significando desde a criação de lavouras ou animais, parte do processo civilizatório, conhecimento erudito e de acesso restrito, bem como as produções cotidianas dos mais diferentes *ethos*, *guetos* e *grupo* (Mason, 2015). Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37) registram sobre o movimento do significado da palavra cultura, compreendendo a polissemia como uma marca temporal da língua: “as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas”. Nesse movimento, os significados das palavras se configuram em contextos de “lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo” (Costa; Silveira; Sommer, 2023, p. 37). De acordo com Aranha (2006), após as discussões efetivadas na Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, em 1982, no México, convencionou-se o estabelecimento do conceito de cultura, a saber: o conjunto de características distintas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ela engloba além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais dos seres humanos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (Aranha, 2006), o que dialoga com o pensamento do filósofo Helder, no final do século XVIII (Mason, 2015).

Neste estudo assume-se que as crianças produzem cultura, pois são seres históricos, localizados geograficamente e que integram diferentes grupos. Nesse sentido, as instituições que fazem parte da teia global limitam ou expandem as possibilidades de as crianças elaborarem

a cultura de pares (Corsaro, 2011). Nesse bojo, este capítulo ancora-se nos Estudos Culturais com o objetivo de comparar as produções culturais das crianças participantes desta pesquisa por meio das brincadeiras.

Os Estudos Culturais originam-se no pós-guerra, na Inglaterra, e localizam-se na “fragmentada configuração da esquerda acadêmica” (Nelson; Treichler; Grassberg, 2013, p. 7). As decisões metodológicas e teóricas dos Estudos Culturais mantêm uma relação simbiótica com os contextos a serem investigados, justificando-se, por isso, a impossibilidade de decisões apriorísticas. Nesse sentido, “os Estudos Culturais precisam continuar abertos a possibilidades inesperadas, inimaginadas ou até mesmo não solicitadas. Ninguém pode esperar controlar esses desdobramentos” (Nelson; Treichler; Grassberg, 2013, p. 11). De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40), os Estudos Culturais são um “conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos” que buscam “inspiração em diferentes teorias” e rompem com “certas lógicas cristalizadas”. Para os Estudos Culturais, a cultura se constrói a partir das práticas que produzem significado e que são capazes de compartilhar um sistema de comunicação que tem a linguagem, no sentido amplo, como produto e produtora de uma determinada cultura (Mason, 2015) e, no caso das crianças, a brincadeira é uma linguagem, assim como o desenho.

Figura 59 – O parquinho como lugar de descanso e de trabalho



Fonte: Corpus da Pesquisa, Dut (5 anos).

A capacidade de comparação das crianças pôde ser percebida, durante a pesquisa campo, quando reconheceram as múltiplas técnicas culturais que acontecem no parquinho nos movimentos de subidas e descidas em brinquedos (Figura 59). Mauss (1974, p. 211) indica que as técnicas corporais se constituem como “maneiras como os homens, sociedade por sociedade, sabem servir-se de seus corpos”. Em suas vivências como soldado de guerra, o autor em tela comparou as marchas de soldados ingleses e franceses e indicou que a cultura marca os

movimentos corporais. Quando internado em um hospital, percebeu que o andar das enfermeiras novaiorquinas lhe soava familiar, então em um esforço de pesquisa percebeu a similitude do andar delas com as atrizes do cinema americano. Ao chegar em território francês, sobretudo em Paris, percebeu o mesmo jeito de caminhar das moças. O etnógrafo, então, computou ao cinema a aproximação de técnicas corporais de caminhada entre as moças de Nova York e de Paris (Mauss, 1974).

No dia 25 de setembro de 2022, em sessão conjunta, Izik e Dut, meninos de cinco anos, conversavam enquanto desenhavam. Em determinado momento, eles apontaram que o parquinho pode ser um lugar de descanso ou de esforço. Nesse momento me aproximei dos meninos e perguntei se era importante para eles que o parquinho tivesse lugares de descanso, Izik disse que sim e afirmou que há no parquinho lugares de descanso. Fiquei profundamente intrigada com essa constatação e perguntei a Izik quais eram esses lugares, ele respondeu “os bancos que ficam embaixo das árvores, eles estão ali para a gente descansar, ué”. Nesse momento, Dut estava finalizando o desenho do parquinho e começou a desenhar setas indicando que os movimentos de subida precisam de esforço e os movimentos de descida eram os momentos de descanso no parquinho.

Dut apresentou claramente que há uma aplicação de força necessária para subir os degraus das escadas do escorregador, mas ao descer, esse movimento prescinde do uso de força humana. Sem nomear, Dut apresentou conceitos do campo da física como trabalho, repouso e gravidade, força que opera no deslocamento dos corpos. Essas comparações sobre trabalho e descanso foram construídas nas muitas idas de Izik e Dut aos parquinhos. A unidade cultural de comparação utilizada pelos meninos para proceder a comparações sobre o espaço foi o corpo, mais precisamente a força do corpo em movimentos de repouso e trabalho. Os movimentos de trabalho e repouso “são unidades identificáveis e distintas” (Mason, 2015, p. 258), são as diferentes técnicas corporais que se moldam pela cultura. Trata-se de uma comparação intracultural, por se tratar de movimentos diferentes em uma mesma cultura. O território escolhido para as comparações foi o parquinho. O conhecimento sobre a forma humana de ocupar esse espaço e de lidar com os equipamentos disponíveis potencializa a capacidade de compreensão do que pode ser vivenciado nesse espaço e das diferentes técnicas corporais desenvolvidas pelas crianças.

Mason (2015) enfrentou o desafio de refletir sobre a comparação de culturas nos estudos em educação. O autor indica que os estudos comparativos sobre culturas precisam ser revestidos de cuidados para não serem desenvolvidos estereótipos, um dos desafios dos estudos comparados. Ao realizar a comparação de culturas, torna-se necessário confirmar que as

entidades sejam “não somente identificáveis, mas, também distintas” e “identificar cada cultura e ter certeza em relação a quais são os aspectos que distinguem uma da outra”, evitando-se as generalizações monolíticas, atendendo-se ao rigor necessário das pesquisas em educação comparada, que “abranjem múltiplas culturas” (Mason, 2015, p. 258). O autor aponta para uma necessária atualização do fazer etnográfico, pois a pesquisa com comparações culturais é tecida em “um mundo cada vez mais pautado pela pluralidade, pelo multiculturalismo, pela interdependência, pelo hibridismo e pela complexidade” (Mason, 2015, p. 259). Essa forma de comparação, que não hierarquiza, mas desvela as alteridades, pode ser percebida nas interações e brincadeiras das crianças e será apresentada por meio de episódios que dialogam com aspectos teóricos do campo dos estudos comparados.

6.1 Diálogos sobre os estudos comparados no Brasil

Goergen (2018), em artigo considerado como um “marco para a educação comparada no Brasil” (Aguilar, 2018, p. 1), afirma que há um descompasso entre o campo de estudos comparados no Brasil e outros países. Enquanto no Brasil, os cursos de ensino superior dedicaram-se ao ensino sobre a educação comparada, no contexto internacional, o ensino da educação comparada esteve atrelado à pesquisa, o que indica que existe uma necessidade de vincular pesquisa e ensino nos estudos comparados no País.

Ao compreender os estudos comparados como um campo interdisciplinar que, desde 1817, tem se desenvolvido com ênfases diferentes, Goergen (2018) apresenta, no artigo que inaugura a Revista Brasileira de Educação Comparada, oito orientações metodológicas sobre pesquisas de estudos comparados: (i) apresentar o contexto da pesquisa, pois a educação vincula-se aos aspectos históricos, sociais e geográficos; (ii) a educação não é um fenômeno estático ligado apenas ao ensino e à aprendizagem, mas se alarga para outras dimensões sociais; (iii) é preciso ultrapassar a divulgação de dados brutos nas pesquisas, as análises teóricas precisam embasar as pesquisas; (iv) os fatores que explicam as tomadas de decisão devem ser isolados; (v) o investigador de estudos comparados pode se dedicar a áreas que sejam vinculadas à sua formação; (vi) merecem destaques os fatores políticos contextualizados; (vi) quando se compara, torna-se fundamental a seleção de elementos que sejam compatíveis com a comparação (leis com leis, programas com programas); (vii) dar preferência a apresentações em quadros comparativos, e; (viii) em geral, deve-se iniciar com a formulação de um problema.

A partir desse quadro de referências metodológicas, buscou-se compreender outras metodologias de estudos comparados. Nesse bojo, Bray, Adamson e Mason (2015) apresentam

uma série de reflexões metodológicas sobre o campo de estudos comparados, dentre elas, apontam-se aquelas que são relevantes para esta pesquisa. A primeira questão é que o campo de estudos comparados “não tem só um método de estudo; em vez disso é cada vez mais tipificado por várias orientações metodológicas” (Altbach; Kelly *apud* Bray; Adamson; Mason, 2015, p. 31).

Bray, Adamson e Mason (2015, p. 35) indicam que “o campo da educação comparada [...] estava dominado por comparações entre nações e havia pouco uso de comparações intranacionais”. No “Quadro Referencial para Análises na Educação Comparada” (Bray; Thomas *apud* Bray; Adamson; Mason, 2015, p. 35), são apresentadas três dimensões que podem ser relacionadas em pesquisas comparativas: (i) níveis geográficos; (ii) grupos demográficos, e (iii) aspectos da educação e da sociedade. As dimensões atendem a uma orientação “para que as análises em estudos comparativos fossem conduzidas em múltiplos níveis para torná-las mais holísticas e multifacetadas” (Bray; Adamson; Mason, 2015, p. 36).

Manzon (2015), ao apresentar metodologia capaz de comparar lugares, reflete sobre a proposta do cubo de Bray e Tomas (1995), indicando que as dimensões apresentadas não formam um rol taxativo e sim exemplificativo, o que possibilita “identificar e acionar outras unidades de análise” (Manzon, 2015, p. 127). A autora aponta quatro passos de comparações interpretativas, criadas por Bereday (1964 *apud* Mazon, 2015, p. 129): “descrição, interpretação, justaposição e comparação simultâneas”.

Bray (2015) apresenta quem são os atores na educação comparada: pais e famílias, educadores, formuladores de políticas públicas, agências internacionais e acadêmicos. O autor descreve como cada um desses atores se relaciona com a atividade comparativa, ora como uma operação mental, ora como metodologia de pesquisa. Bray (2015) descarta os pais e famílias como atores comparatistas em sua análise, pois seus estudos vinculam-se às políticas. Ressalta-se que todos os atores apontados por Bray (2015) são adultos.

Após essa contextualização sobre o campo de estudos comparados, percebe-se que há necessidade de avanços no ingresso de crianças como autoras comparatistas, na consolidação teórica e metodológica do campo e na produção de pesquisas acadêmicas dos estudos comparados. Essa inserção das crianças pauta-se pelo direito de participação em processos que lhes dizem respeito, como por exemplo as pesquisas acadêmicas (Alderson, 2005; Morais; Wiggers, 2021; ONU, 1989; Souza, 2021).

6.2 Participação das crianças nos estudos comparados

Nesse contexto, após o mapeamento das metodologias dos estudos comparados, a partir da publicação do artigo de Goergen (2018) e da leitura de Bray, Adamson e Mason (2015), esta pesquisa ingressa nos estudos comparados, de forma exploratória com a participação das crianças como autoras comparatistas. No esforço de dialogar com as metodologias existentes nas comparações, assumem-se as seguintes orientações metodológicas: (i) a descrição dos contextos, a partir das múltiplas linguagens das crianças; (ii) a seleção de elementos compatíveis nas comparações; (iii) a busca pela identificação de mais de uma dimensão comparativa e; (iv) apresentação de análises a partir de teorias relacionadas de forma transdisciplinar.

A metodologia de apresentação de episódios em que as crianças comparam será iniciada pela descrição do contexto da brincadeira, seguida da identificação dos elementos compatíveis nas comparações e a apresentação das dimensões comparativas, por fim serão tecidas as análises teóricas. A contextualização do campo e das crianças, como indicada por Goergen (2018), encontra-se registrada no segundo capítulo deste trabalho, intitulado “Culturas Infantis: uma questão metodológica”. Entre novembro e dezembro de 2022, ocorreram dois episódios de brincadeiras no pula-pula que guardam semelhanças no que diz respeito à forma como as crianças relacionaram as dimensões da realidade e da imaginação enquanto brincavam. Nos dois episódios as crianças criaram narrativas para dar significado às suas ações e fizeram comparações, ora como um processo mental cotidiano, ora estabelecendo relações entre relações (Schriewer, 2018). Serão apresentados na próxima seção os dois episódios em que as crianças constroem comparações.

6.3 Diálogos comparativos nas brincadeiras

6.3.1 1ª Etapa: descrição do contexto a partir das múltiplas linguagens das crianças

6.3.1.1 Episódio 1

O primeiro episódio desenvolveu-se com nove meninas com idades entre quatro e seis anos: Alíssima, Duda, Emili, Gigi, Isa, Juju, Lauretinha, Marina e Sara. Na lona preta do pula-pula há um pequeno círculo com o perímetro pintado de branco, de forma tracejada, e o contraste entre as cores fez com que essa forma geométrica não passasse despercebida pelas

meninas (Figura 60). Para Souza e Pinto (2017, p. 408), na brincadeira, a criança “passa a depender muito mais das suas motivações e das tendências internas do que dos estímulos do objeto”. O olhar para um simples tracejado no pula-pula iniciou a brincadeira e a sustentação da brincadeira fundamentou-se nas narrativas construídas pelas crianças.

Figura 60 – Forma circular pintada em branco



Fonte: Corpus da Pesquisa.

As meninas estavam pulando e então iniciaram uma brincadeira de nomear os animais que cada uma delas deveria interpretar. Então uma delas sugeriu “temos de ter um animal do mal”. Imediatamente outra menina respondeu “eu serei o lobo”. E outra falou “eu sou o ovo”, “sou o ovo de um leão” e seguiram-se as seguintes falas: “sou o ovo de gato”, “e eu sou o ovo do Tiranossauro Rex”. E a brincadeira seguiu em meio aos gritos e pulos (Figura 61). As falas foram degravadas a partir do vídeo que registrou a brincadeira.

Figura 61 – Brincadeira “Ovinho pega-pega dos animais”, Emili (6 anos)



Fonte: Corpus da Pesquisa, foto com efeito artístico para proteger a imagem das crianças.

Após a brincadeira, as meninas foram convidadas a desenhar o que quisessem, e então elas iniciaram a narrativa explicando a forma como relacionaram elementos da realidade com elementos da imaginação durante esse episódio (Figura 62).

Figura 62 – Sessão de desenhos da segunda semana de novembro de 2022



Fonte: Corpus da Pesquisa, foto com efeito artístico para proteger a imagem das crianças.

Enquanto as crianças estavam desenhando, anunciei que iniciaria uma gravação de voz e que quem quisesse poderia contar como foi a brincadeira no pula-pula. Depois do aceite das crianças, a gravação foi iniciada. Seguem os excertos de falas dessa sessão: “a gente primeiro estava brincando de ovinho, depois a gente começou a querer ser algum animal” (Juju); “A gente tava bricando de ovinho, o ovinho era um bicho feroz...é tipo o ‘quebra-ovinho’... cada ovinho tinha que ser um animal perigoso, quando o ovinho abria, a pessoa que o animal tocar, vai ter que ser o pega” (Emili). Nesse momento falei “É tipo um pega-pega dos animais”, e Emili respondeu “Não. É tipo um ovinho pega-pega dos animais” (Emili). Nesse meio tempo, Escorpião, de três anos, que estava desenhando perto das meninas, mas não estava na brincadeira, apresentou um desenho de um elefante brincando no parquinho, o que inicialmente apontava para a possibilidade de influência dos desenhos de bichinhos feitos pelas meninas.

A partir da fala de Emili, que indicou a presença de um conteúdo midiático como elemento da brincadeira, iniciei uma pesquisa por jogos eletrônicos com as palavras “animais e ovinhos”; apareceram alguns jogos, mas nenhum deles apresentava o enredo descrito por Emili. Então, mudei de plataforma e busquei vídeos no Youtube com as mesmas palavras. Encontrei oito vídeos e, ao assisti-los, identifiquei um episódio do canal Chuchu TV Português (Ovos [...], 2016)³⁹, publicado na plataforma YouTube. O episódio “Ovos Surpresa com brinquedos vida

³⁹ O canal pertence ao Youtube Kids, perfil que classifica os vídeos que são considerados adequados para as crianças, como registrado no site da empresa: “trabalhamos muito para manter os vídeos no YouTube Kids

selvagem” apresenta as características que foram detalhadas por Emili enquanto desenhava no parquinho em novembro de 2022. Dias depois, busquei contato com Emili, mostrei o vídeo e perguntei se ela se lembrava da brincadeira no pula-pula, Sara estava ao seu lado. Emili olhou o vídeo e declarou: “Eu não copiei esse vídeo. Eu inventei a brincadeira”. Sara olhou e falou o nome do personagem principal do vídeo, o elefante. Emili tem razão ao afirmar que não copiou a brincadeira do vídeo, pois “as crianças brincam de forma livre e frequentemente misturam características diversas em brincadeiras criativas” (Cotrim; Bichara, 2013, p. 391).

O processo de invenção de uma brincadeira é dinâmico e coletivo, e os conteúdos midiáticos podem ter um papel na configuração das brincadeiras, pois por meio das narrativas midiáticas “o ser humano, em sua complexidade é constituído, compreendido e o mundo social é demarcado” (Scafuto, 2015, p. 45). Por essa possibilidade de influência, pela confirmação de Sara, que estava na brincadeira, o vídeo será considerado como uma pista da participação da mídia na configuração da brincadeira das meninas (Figuras 63 e 64).

Figura 63 – Cena 1 do episódio “Ovos surpresa com brinquedos vida selvagem”



Fonte: Ovos [...] (2016).

Figura 64 – Cena 2 do episódio “Ovos surpresa com brinquedos vida selvagem”



Fonte: Ovos [...] (2016).

adequados para toda a família e usamos uma combinação de filtros automatizados criados por nossas equipes de engenharia, além de revisão humana e feedback dos pais para proteger nossa comunidade” (YouTube Kids, 2023).

A brincadeira desenvolvida no pula-pula teve enredo próprio, que se diferencia da brincadeira tradicional pique-pega e do vídeo da Chuchu TV Português (Ovos [...], 2016). A cultura de pares, desenvolvida pelas crianças durante essa brincadeira, parece ser o entrecruzamento criativo dessas duas linguagens, a saber: a brincadeira popular e o episódio publicado na plataforma, um processo de relações entre relações (Schriewer, 2018). O círculo branco pontilhado, pintado em branco na lona preta do pula-pula parece ter sido o elemento físico que fez a ligação entre a narrativa da série da ChuChu TV Português e a brincadeira “Ovinho pega-pega dos animais”.

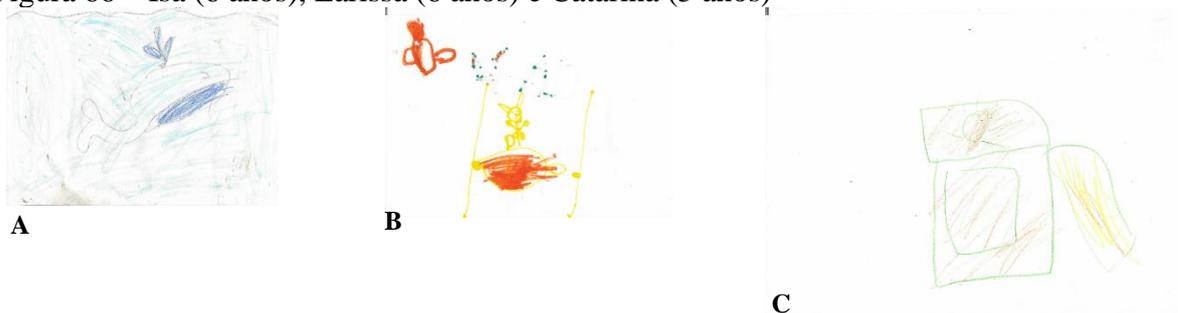
Oito das nove meninas que estavam no pula-pula desenharam cenas da brincadeira, uma delas quis desenhar um passarinho, pois naquela manhã, um filhote de passarinho havia caído de uma das árvores e as crianças ficaram muito impressionadas quando um dos voluntários mostrou o passarinho para elas antes de recolocá-lo no ninho (Figuras 65 a 67).

Figura 65 – Sara 9 (5 anos), Emili (6 anos) e Fefê (6 anos)



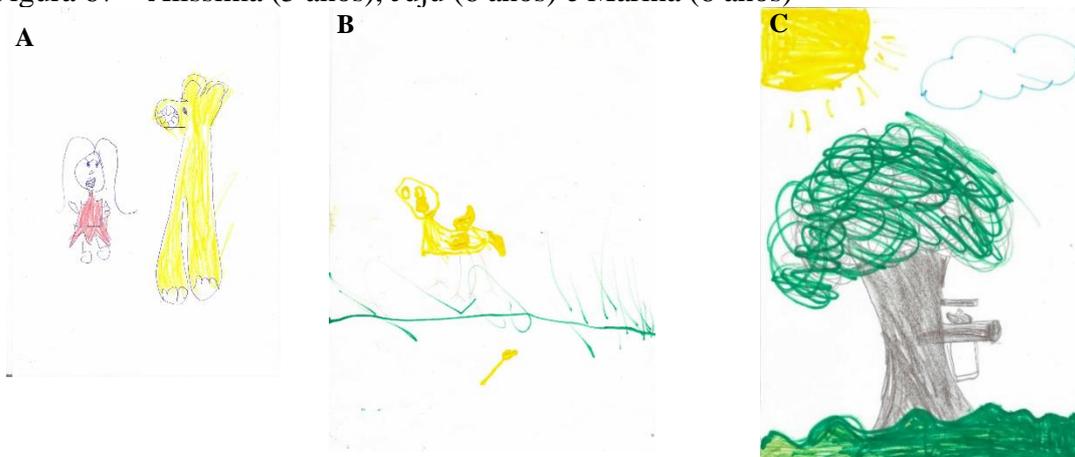
Fonte: Corpus da Pesquisa.

Figura 66 – Isa (6 anos), Larissa (6 anos) e Catarina (5 anos)



Fonte: Corpus da Pesquisa.

Figura 67 – Alissima (5 anos), Juju (6 anos) e Marina (6 anos)

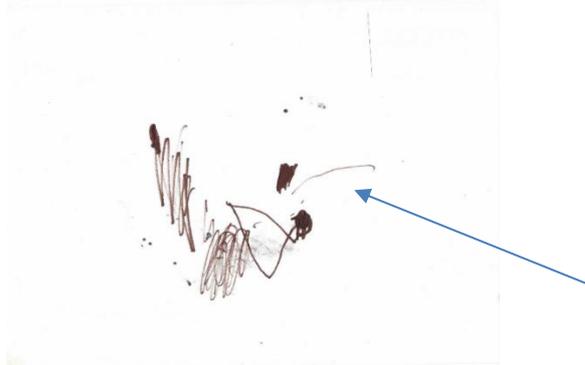


Fonte: Corpus da Pesquisa.

O elefante desenhado por Escorpião como um animal que está brincando em um dos brinquedos do parquinho pode ser uma referência ao personagem principal do episódio ou foi um dos animais escolhido por ele por influência das meninas, que estavam desenhando animais. Os olhos marcados do personagem e a tromba foram representados nos desenhos, bem como pequenos pontilhados, que podem se assemelhar aos ovos da série publicada para crianças, que conta com mais de 147.000.000 de visualizações⁴⁰ desde 28 de setembro de 2016, ano em que o vídeo foi postado (Figura 68).

⁴⁰ Esse número de visualizações corresponde ao mês de agosto de 2023.

Figura 68 – “O elefante brincando no parquinho”



Fonte: Corpus da Pesquisa.

6.3.1.2 Episódio 2

O segundo episódio descrito nesta seção trata de uma brincadeira de três meninos no pula-pula, realizada em sessão especial no dia 29 de dezembro de 2022. A brincadeira foi filmada e descrita no Diário de Campo. Estavam presentes Ermenegildo, de sete anos, Caeto, sete anos e Ga, seis anos. Nesse dia, ao chegar na sessão especial, Ermenegildo estava com uma bola de futebol de salão nas mãos e declarou “Hoje não consigo pensar em nada, a não ser o futebol”. A Copa do Mundo de Futebol, que acontecera no Catar, havia terminado em 18 de dezembro, mas as crianças ainda estavam envolvidas com os assuntos desse movimento social, esportivo e midiático.

Os três meninos entraram no pula-pula e começaram a pular e conversar. As falas não foram captadas pela câmera, apenas os movimentos, que serão transcritos em 14 microepisódios (Quadro 5).

Quadro 5 – O gol de voleio

Minutos	Descrições
até 9s	Os meninos pulam no pula-pula. Ermenegildo está com a bola nas mãos.
10s	Ermenegildo joga a bola para cima, curva o corpo no ar e chuta a bola.
38s	Após pular repetidas vezes com a bola nas mãos, Caeto repete o movimento de lançar a bola ao ar, pular, curvar o corpo e chutar a bola.
41s	Ga pega a bola, lança ao ar, pula e tenta chutá-la.
56s	Ermenegildo recupera a bola, joga para o alto e pula na tentativa de acertá-la ainda no ar.
1'55s	Caeto pula algumas vezes com a bola nas mãos, e quando se sente preparado, a lança para cima e, ao pular, tenta chutá-la. Os meninos conversam enquanto continuam a pular, parecem combinar de quem será a vez.
1'27s	Ga está com a bola nas mãos, pula e em seguida repete a sequência de movimentos de lançar a bola para cima, pular e tentar chutar a bola, com o corpo retorcido.
2'	O alvo deixa de ser a bola e passa a ser as pernas dos colegas. Os meninos começam a pular e tentam chutar as pernas uns dos outros enquanto estão suspensos no ar.
2'19s	Ermenegildo tenta novamente acertar a bola enquanto está no ar.
3'	Os meninos começam a dar chutes no ar simultaneamente, como se estivessem treinando.
3'34s	Caeto coloca a bola na lona e os meninos começam a fazer dribles como se estivessem em um campo de futebol.
3'49s	Os meninos se sentam.
4'30s	A bola retorna para a lona e os dribles são retomados.
4'40s	A bola é lançada para fora do pula-pula por Caeto. Parece ter sido um gesto intencional. Ermenegildo corre para buscar sua bola. Fim do primeiro tempo.

Fonte: Corpus da Pesquisa.

Na sessão seguinte, após ter assistido ao vídeo algumas vezes, perguntei aos meninos qual era a brincadeira que eles estavam fazendo no pula-pula. Sem hesitar, Ermenegildo falou “Estávamos fazendo um gol de voleio, como o Richarlison” (Figura 69). Perguntei como ele sabia o nome do tipo de gol e ele respondeu que na hora que o jogador fez o gol, seu pai gritou “Foi de voleio”. Perguntei se ele poderia me explicar o que era um gol de voleio, então ele pegou a bola, contorceu o corpo e fez um gesto imitando que chutaria a bola no ar.

Figura 69 – O gol mais bonito da Copa do Catar



Fonte: Setterfield (2022).

A imagem corporal do jogador, que contorce o corpo e chuta a bola no ar, foi transmitida por várias plataformas e encontrou na família de uma das crianças um lugar de destaque. Os meninos, então, decidem repetir esse gesto no pula-pula, lugar do parquinho que favorece o voo, a liberdade, o deslocamento do corpo no ar (Figura 70). No parquinho, eles tinham um gramado sintético à disposição, mas preferiram o pula-pula. A camisa do Brasil em uma das crianças, a bola e as repetições de movimento desvelam as marcas da ludicidade e do futebol tão presentes na cultura brasileira como um padrão cultural (Sorj, 2001).

Figura 70 – O gol de voleio por Ermenegildo, Caeto e Ga



Fonte: Corpus da Pesquisa, *prints* do vídeo.

6.3.2 2ª etapa: a seleção de elementos compatíveis nas comparações

De acordo com Goergen (2019), as comparações devem apresentar elementos compatíveis. Nos episódios descritos, as crianças estabeleceram as comparações no pula-pula. As brincadeiras ocorreram com base na cultura midiática, seja no vídeo da plataforma Youtube reconhecido por Sara ou pela transmissão do jogo da Copa do Mundo descrita por Ermenegildo. A linguagem comparativa construída pelas crianças nos dois episódios é a brincadeira.

6.3.3 3ª etapa: dimensões comparativas

No cubo de Bray e Thomas (1995), há três dimensões. Na análise desses episódios em que as crianças comparam, o pula-pula é o nível geográfico, as crianças compõem o grupo etário da dimensão grupos demográficos e a brincadeira corresponde à dimensão relacionada a aspectos da educação e da sociedade.

6.3.4 4ª etapa: apresentação de análises, a partir de teorias relacionadas, de forma transdisciplinar

Para registrar as comparações elaboradas pelas crianças, esta seção se orienta por diálogos transdisciplinares com a sociologia da infância, antropologia da infância, geografia da infância e psicologia histórico-cultural. Sobre o diálogo entre essas áreas do conhecimento, Lopes (2018) afirma que

Nos últimos anos, um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias tem sido sistematizado em diversas áreas do conhecimento. Os estudos em Sociologia da Infância, Antropologia da Infância, Geografia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento entre outros, têm contribuído para a emergência de um novo paradigma, de novas maneiras de se perceber e compreender as crianças e suas ações no mundo em que se inserem (Lopes, 2018, p. 23).

Os conceitos e métodos dos referidos campos sustentam as análises comparativas elaboradas pelas crianças, refletindo teoricamente a partir dos dados brutos apresentados e registrados por meio de desenhos, fotos, filmagens e brincadeiras.

6.3.4.1 *O pula-pula como dimensão geográfica*

Para a geografia da infância, quando um espaço ganha contornos afetivos deve ser nomeado como lugar. O pula-pula se apresentou, nesses dois episódios, como lugar “social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência” (Lopes, 2015, p. 24). Na luta pelo território urbano, as crianças são destinadas às instituições de educação infantil, às brinquedotecas e aos parquinhos. Mas as crianças têm um modo próprio de cartografar seus territórios. A ocupação do pula-pula pelas crianças está, em um contexto macro de urbanização, condicionada por decisões dos adultos que compensam as crianças pelas perdas de espaço com o adensamento urbano, pois são os adultos que constroem os espaços das crianças (Lima, 1989). No entanto, de acordo com Lopes (2015, p. 24), “as crianças, ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados”.

As crianças poderiam brincar em qualquer região do parquinho, mas escolheram o pula-pula, pois, nesse lugar, os adultos não entram, e se não fosse pela busca acadêmica de identificar a cultura de pares construída pelas crianças em suas brincadeiras, adulto nenhum saberia sobre as comparações construídas entre pulos e gritos. O pula-pula pertence à territorialidade das

crianças dessa comunidade; para a geografia da infância, é, portanto, um dos seus territórios usados.

De acordo com Corsaro (2011), o parquinho faz parte da teia global, uma rede formada por todas as instituições que as crianças frequentam. A cultura de pares, tecida por meio da reprodução interpretativa das crianças a partir do que recebem como ensinamentos por meio dos adultos, depende da geografia institucional que as crianças vivenciam.

Zoia e Tunes (2018) apontam uma relação indissociável entre o meio e as vivências das crianças. O mesmo meio, termo usado pela psicologia histórico-cultural para designar o contexto geográfico, social e afetivo, pode ter diferentes significados para grupos diferentes de crianças, por isso, “o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado quando levamos em consideração a criança e o meio” (Zoia; Tunes, 2018, p. 74).

Ao tratar sobre as crianças da cidade, a antropóloga Adriana Friedmann (2020, p. 60) traz um panorama desolador sobre o adoecimento das cidades, provocado pela “violência, poluição do ar, sonora e visual; pela poluição de ideias e objetos de consumo; poluição virtual”. Após descrever o impacto desses detratores do ambiente urbano para as crianças, a autora apresenta uma proposta “como as relações humanas acontecem no nível do olhar, são necessários ambientes para estabelecermos esse contato, como lugares de encontro” (Friedmann, 2015, p. 61).

Portanto, como as crianças dos dois episódios escolheram o pula-pula para desenvolver suas brincadeiras, o brinquedo pode ser considerado como território de uso, pela geografia da infância; parte da teia global, para a sociologia da infância; um meio, para a psicologia histórico-cultural; e como lugar de contato no nível do olhar, de acordo com a antropologia da infância. E, para fins metodológicos, compreende-se o pula-pula como a dimensão geográfica das crianças (Bray; Thomas, 1995).

6.3.4.2 As crianças compõem o grupo etário da dimensão grupos demográficos

Nos capítulos anteriores, este trabalho definiu o conceito de criança, e como um esforço didático para completar o percurso metodológico comparativo, registra-se nesta seção uma síntese do que foi apresentado. A criança é considerada como sujeito histórico e de direitos. De acordo com Friedmann (2020, p. 32), “as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com plenos direitos, traços culturais, ritos, linguagens, ‘imagens-ação’”. Apesar de serem sujeitos de direito, inteiros em sua existência, as crianças vivem diferentes infâncias e nessas formas diferenciadas de viver, desde o seu nascimento, “nascer

precário”, como registrado em Lopes e Fernandes (2021, p. 65), as crianças se subordinam aos adultos, seja pelo pequeno corpo que exige cuidados, seja pela cultura adultocêntrica que invisibiliza as crianças e suas opiniões (Friedmann, 2020), mas, contraditoriamente, as crianças têm direito à participação.

6.3.4.3 A brincadeira relacionada à dimensão dos aspectos da educação e da sociedade

Para Vigotski (2008, p. 25), a gênese da brincadeira se relaciona com as “tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente”. As condições sociais, geográficas e históricas de cada criança permitem ou cerceiam a vivência com artefatos e símbolos culturais, como as paisagens, as palavras, os objetos.

Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Isso torna-se possível em razão da divergência, que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o semântico (Vigotski, 2008, p. 26).

Desta forma, a criança pode, com essa separação entre o campo visual e o campo semântico, sentar-se no círculo branco da lona do pula-pula e se comparar com um bichinho dentro de um ovo, pois na brincadeira ela pode separar o campo visual, aquilo que ela está vendo, do campo semântico, aquilo que ela aprendeu a nomear. Nas brincadeiras descritas, as meninas puderam trocar os seus nomes e se transformar em animais: “eu sou o ovo”, “sou o ovo de um leão”, “sou o ovo de gato”, “e eu sou o ovo do Tiranossauro Rex”. De forma semelhante, os meninos se transformaram em um atleta de alto rendimento, que ao “voar” fez o gol mais bonito da Copa do Mundo de 2022. Por meio da brincadeira, os desejos irrealizáveis podem acontecer em uma constante zona de desenvolvimento iminente⁴¹ (Vigotski, 2008).

Com a imaginação, uma função psíquica superior, as brincadeiras se valem de elementos da realidade como o tracejado do círculo, no episódio das meninas, ou da bola, no caso dos meninos, pois “toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (Prestes, 2012, p. 122).

⁴¹ De acordo com Bezerra (*apud* Prestes, 2012, p. 190), a zona de desenvolvimento iminente significa as capacidades das crianças de “fazer em colaboração” com outras crianças mais experientes em determinada atividade. Ou como registra Lopes (2018, p. 55), “configura-se como a grande potencialidade humana de ir além de si próprio, de refundar sua própria existência com e a partir do outro, dos artefatos do mundo, dos espaços e tempos que habitamos, todos poderosos instrumentos culturais, capazes de gerar a atividade revolucionária e de criar as funções psíquicas superiores, típicas da própria espécie humana”.

Para Wiggins (1985 *apud* Corsaro, 2011), as crianças escravizadas, no período anterior à Guerra Civil americana, quando brincavam não excluía ninguém, o que levou pesquisadores a concluir que o medo de perder membros de sua comunidade para a venda influenciava as regras das brincadeiras. Já as crianças brancas buscavam brincadeiras em que representavam fazendeiros.

Para Corsaro (2011, p. 53), enquanto “participam das rotinas culturais” nas mais diferentes instituições, dentro e fora da família, as crianças reinterpretam de forma criativa a cultura dos adultos e, por meio das brincadeiras, elaboram “as culturas de pares infantis” que “têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si”. Ao considerarem as regras da tradicional brincadeira de pique-pega e as reconfigurarem, provavelmente, a partir do enredo do vídeo, as meninas desenvolveram uma reinterpretação criativa da cultura recebida dos adultos, o que, nas palavras de Corsaro (2011), tem relevância para a documentação sociológica.

Cohn (2010, p. 31) indica que “muitos estudos têm mostrado a importância da transmissão cultural entre crianças. Isso acontece, por exemplo, com brincadeiras infantis, aprendidas não com os adultos, mas com outras crianças”. A transmissão cultural apontada pela antropóloga pode ser percebida nas duas brincadeiras, pois os movimentos do brincar se inscrevem em uma determinada cultura e as crianças, por meio das brincadeiras, conseguem interpretar e criar formas de interagir com a cultura recebida.

Para Lopes (2018, p. 55), “o brincar tem um papel preponderante no desenvolvimento das crianças”. Por meio das brincadeiras ocorre o processo de humanização, que “acontece nesse contato com o outro/meio”, pois nos tornamos humanos culturalmente no contato com outros seres humanos. E a brincadeira é um lugar de encontros. Para sintetizar as análises comparativas elaboradas pelas crianças durante as brincadeiras, elaboramos um quadro-síntese indicando os elementos compatíveis (Quadro 6).

Quadro 6 – Elementos compatíveis com as comparações nos dois episódios nas dimensões de Bray e Thomas (1995)

Dimensões (Bray e Thomas, 1995)	Episódio 1: Ovinho pega-pega dos animais	Episódio 2: O gol de Voleio
Geográfica	O tracejado na lona do pula-pula apresentou o elemento da realidade capaz de sustentar a imaginação das meninas, o círculo branco.	A elasticidade da lona permitiu o voo dos meninos para o treino com o objetivo de conseguir comparar seus movimentos com o do atleta que fez o gol de voleio.
Etária	Foram nove meninas com idades de cinco e seis anos, falantes da língua portuguesa.	Foram três meninos com idades entre seis e sete anos, falantes da língua portuguesa.
Aspectos da educação e da sociedade	As meninas, por meio da brincadeira, se compararam a animais dentro de ovos e para essa operação comparativa usaram os próprios corpos, elementos da imaginação e da realidade.	A brincadeira de jogar futebol no pula-pula permitiu aos meninos a ampliação das suas capacidades filogenéticas. Assim puderam comparar seus movimentos aos do atleta.

Fonte: Corpus da pesquisa.

As unidades de análises comparativas construídas pelas crianças foram: (i) o próprio corpo; tanto no episódio 1 como no 2, as crianças usam seus corpos para compará-los com os conteúdos culturais apresentados na mídia e sustentam essas comparações por meio da atividade da imaginação, que lhes permite separar o campo visual do campo semântico; (ii) elas comparam a imaginação com a realidade; no caso do episódio 1, o círculo branco no centro da lona preta do pula-pula serviu como um elemento real para a aproximação da forma de um ovo, tanto o círculo como o ovo não têm pontas, assim como o próprio pula-pula. A imitação de um animal dentro de um ovo ficou evidente na postura corporal das meninas, que se espremiavam para se sentar no círculo e assumir a posição fetal para “cabem” no ovo, em um gesto evidente de comparação entre a realidade e a imaginação, pois se estivessem em um ovo, precisariam se curvar e abraçar os joelhos, mas, apesar de não estarem espremidas em um ovo real, estavam imaginando como seus corpos deveriam ficar. No caso dos meninos, o voo do atleta de alto rendimento antes de marcar o gol de voleio foi comparado por eles com seus voos, diante da elasticidade do pula-pula, e isso não poderia acontecer fora do pula-pula, pois vencer a força da gravidade sem o pula-pula tornaria o treino inspirado no atleta quase impossível para meninos de 7 anos.

Após apresentar, de forma exploratória, a capacidade das crianças de elaborarem comparações, considera-se que o campo de educação comparada no Brasil pode se abrir para pesquisas que consideram as crianças como autoras nos estudos comparados, pois na literatura do campo de estudos da infância, as crianças podem ser coautoras em pesquisas acadêmicas (Alderson, 2005; Souza, 2021), superando a concepção adultocêntrica de que apenas adultos são capazes de estabelecer comparações (Bray, 2015). As crianças, como operadoras de

comparações, podem contribuir para a construção de alteridades, pois é no encontro com o outro que se torna possível perceber a própria identidade (Weller, 2017). As crianças, como pesquisadoras comparatistas, podem trazer inovações para o campo e aproximar o ensino dos estudos comparados nas universidades com a produção de pesquisa, como indicado por Goergen (2018).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa ancorou-se na concepção das crianças como sujeitos que têm direitos, como por exemplo, o de serem ouvidos em pesquisas acadêmicas. Como discutido ao longo do trabalho, as crianças produzem cultura de forma interpretativa a partir das vivências que acontecem na rede de instituições que frequentam, o que Corsaro (2011) denomina como teia global. Para compreender as vivências de uma comunidade religiosa, buscando analisar as linguagens e as culturas infantis das crianças no contexto de um parquinho, o texto da tese organizou-se em seis capítulos, sendo um capítulo de introdução, o segundo capítulo, que tratou sobre questões metodológicas no contexto das pesquisas com crianças e trouxe a caracterização do campo, elaborada em conjunto com as crianças que participaram da pesquisa. O terceiro capítulo apresentou um mapeamento do campo teórico, por meio de estratégias bibliométricas e da revisão bibliográfica narrativa. Os últimos capítulos registram os resultados do trabalho do campo empírico com análises tecidas a partir da compreensão teórico-metodológica construída ao longo do período de estudos do doutorado. Nesse bojo, o quarto capítulo versou sobre as temáticas que emergiram dos desenhos das crianças, o quinto capítulo apresentou um inventário das práticas cotidianas e as ideias das crianças sobre o parquinho e, por fim, o sexto capítulo registrou a capacidade das crianças de comparar, por meio de algumas metodologias usadas por comparatistas, tendo o pula-pula como dimensão territorial e as brincadeiras como dimensão da educação e da sociedade.

O trabalho apresentou discussões fundamentadas no direito de participação das crianças (Brasil, 1988; ONU, 1989). Desta forma, além de terem o direito de serem ouvidas em pesquisas acadêmicas, as crianças têm o direito de participar das pesquisas, produzindo metodologias de investigação, e seus discursos são dignos de serem transcritos, mas não só os discursos orais podem ser analisados, pois as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens (Barbosa; Albuquerque; Fochi, 2013; Gobbi, 2010; Voltarelli; Barbosa, 2021). No entanto, percebe-se uma contradição entre o aporte legal que indica a participação das crianças como um direito e a cultura de silenciamento das crianças que acontecem nas instituições que as atendem (Santomé, 2013).

Nesse sentido, o esforço acadêmico e sensível dos pesquisadores da infância, desde o final do século XIX e, com maior ênfase, no Brasil, após a abertura democrática, tem afirmado que a criança se expressa por meio de múltiplas linguagens “elaborando seu conhecimento sobre o mundo físico e social” (Voltarelli; Barbosa, 2021, p. 30) em situações historicamente e geograficamente localizadas. Para Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013, p. 7), “as linguagens

ocorrem no encontro de um corpo”, por isso as pesquisas com crianças precisam desse tempo disponível para a imersão do pesquisador nos lugares e tempos das crianças.

Dentre as múltiplas linguagens das crianças encontra-se o desenho, expressão infantil e fonte histórica primária. As reflexões sobre o desenho infantil reunidas neste trabalho, como o primeiro desenho infantil retratado em uma obra de arte e exposto em um museu (Gallino, 2014), os inventários de desenhos infantil registrados por diferentes estudiosos do assunto (Gallino, 2014; Gobbi, 2016; Ricci, 2018; Staccioli, 2020; Wiggers; Soares, 2019) e os desenhos feitos por crianças em contextos de guerra (Geve, 2023; Meda, 2007) apontam para a riqueza desta linguagem própria das crianças, bem como para o seu valor documental.

No entanto, os desenhos das crianças impõem desafios aos pesquisadores, por exemplo, o de construir interpretações sem colonizar a produção infantil. A compreensão ambígua (Staccioli, 2020) apresenta uma delicada metodologia, que com sutileza toca o universo infantil ao compreender o desenho como linguagem, sendo assim, um processo complexo que depende dos traçados apresentados, do contexto e da intenção comunicativa da criança. Dessa forma, o pesquisador se posta diante do desafio de analisar os desenhos em uma relação de dependência das pistas oferecidas pelas crianças. De forma semelhante, a semiótica visual indica uma estratégia de aproximação, desafiando o pesquisador a considerar o valor da informação, a saliência e o enquadramento de cada desenho. Nessa abordagem analítica, a intenção do desenhista é fundamental para a compreensão da imagem (Kress; Leeuwen, 2015).

A escuta das crianças impulsionou, no percurso desta pesquisa, um movimento disciplinado de registro, por meio do diário de campo, pelas digitalizações semanais dos desenhos, pelas fotos, gravações de áudio e de gravações e vídeos, pois os movimentos durante as brincadeiras também se constituem linguagem infantil. As alternâncias entre os brinquedos, as fugas dos “tubarões”, os gritos diante de saguis, os convites aos gritos diante de descobertas se consolidam como uma forma de existir e de ocupar o território.

Assim, os movimentos das crianças são linguagens próprias, pois “as crianças se colocam de corpo inteiro nas experiências, entregando-se nas dimensões do tempo para aproveitar cada segundo da intensidade no explorar e no conhecer” (Voltarelli; Barbosa, 2021). A compreensão das culturas infantis e da linguagem das crianças como objeto de pesquisa desvela a cultura adultocêntrica que sustentou as produções acadêmicas sobre as crianças e que começou a ser superada com a sociologia da infância (1980-1990). Para pesquisar com as crianças, é preciso diminuir o ritmo, tirar os sapatos, cultivar o silêncio, aquietar-se em um cantinho do parquinho e aguardar o convite de alguma criança para o início de qualquer interação (Corsaro, 2005; Graue; Walsh, 2003). As pesquisas com crianças exigem diálogos

interdisciplinares e transdisciplinares, em um movimento que tem se consolidado em trabalhos orientados pela nova sociologia da infância (Prout, 2010) e com a consolidação das produções dos estudos da geografia das infâncias apontando para “um novo paradigma” (Lopes, 2018, p. 23).

Um dos assuntos que explorou diferentes linguagens das crianças foi o parquinho. Em um movimento de metanálise a pesquisa buscou investigar como as crianças vivenciavam o parquinho da igreja. Alguns achados apontam para a capacidade criativa das crianças a partir das características físicas do parquinho, como no caso do pirata, do tesouro e tubarão, narrativas que foram construídas a partir do timão de um dos brinquedos, ou do menino voador, que com as folhas caídas, construiu asas para voar. O pula-pula se mostrou como palco de produção da cultura de pares e das investigações das crianças tendo o próprio corpo e as brincadeiras como categorias de pesquisa. A oficina de escultura e desenho sobre o parquinho desejado pelas crianças dialoga com duas classificações registradas por Souza e Pinto (2017), os parquinhos contemporâneos, com atrativos variados, feitos com diferentes materiais e de aventura, com a presença de área livre e elementos da natureza.

Conclui-se que a ida das crianças ao parquinho está subordinada a uma dupla dependência dos adultos; no caso dessa comunidade religiosa, primeiro da família e depois dos voluntários que atuam como professores. Constatou-se que os campos religiosos frequentados por crianças podem ser mais explorados por estudos acadêmicos, visto que eles compõem a teia global (Corsaro, 2011). Ressalta-se que as igrejas foram apontadas pelas crianças como equipamentos necessários em uma cidade (Farias; Müller, 2017). Essa comunidade religiosa se apresenta para as crianças como um espaço constituído pela geografia do cuidado, espaço de interação e de descobertas. Em contraste, o parquinho se mostrou como uma política de compensação e de confinamento das crianças que vivem em áreas urbanas (Dias, 2017; Faria; Finco, 2021; Lima, 1989), o que ficou evidente na comemoração do Dia das Crianças, em que o parquinho ficou vazio e as crianças preferiram ocupar a área do estacionamento. Os parquinhos podem ser melhorados com a escuta das crianças, em movimentos de fortalecimento político das crianças como cidadãs, dignas de participação nos processos sociais.

As 288 fotografias produzidas em seis sessões sobre o parquinho e a igreja desvelam que as crianças têm um olhar peculiar sobre os espaços. Há uma valorização de objetos e trajetos cotidianos como dignos de serem historicizados. As fotografias dos instrumentos musicais, dos equipamentos do parquinho, da natureza e das pessoas que convivem no espaço da igreja apontam para o que as crianças valorizam.

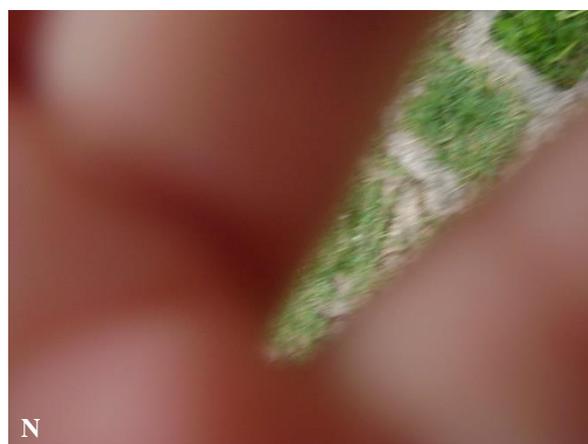
Assim, esta investigação tem o potencial de construir discussões sobre a relevância da participação das crianças nas políticas e decisões sobre espaços, em especial dos parquinhos, pois são lugares que permitem o seu desenvolvimento pleno das crianças, contato com elementos da natureza e possibilidades de interação. Este trabalho abre possibilidades de estudos futuros, como um projeto de escuta de crianças nos parquinhos públicos de Brasília, assim como alguns pesquisadores têm feito em Salvador (Cotrim; Bichara, 2013; Fies *et al.*, 2010; Pinto; Bichara, 2017; Souza; Pinto, 2017); Dias, na Espanha; Corsaro (2011), Staccioli e Ritscher (2017), na Itália, possibilitando intercâmbios comparativos sobre as crianças e os seus territórios.

A escuta das múltiplas linguagens das crianças, estabelecida neste trabalho, pode se transformar em reflexões para aqueles que precisam desenvolver estratégias de escuta das crianças para elaboração de políticas urbanísticas, defesa de direitos, atendimentos médicos, escolares e religiosos. As crianças têm o direito de serem ouvidas em suas múltiplas linguagens e elas podem trazer novas propostas mais próximas da urgente necessidade humana de conectar-se com aspectos fundamentais da vida.

A finalização das considerações finais apresenta uma das múltiplas linguagens das crianças, a fotografia. Serão apresentadas imagens construídas pelas crianças no decorrer do trabalho de campo. Elas apontam para cores, texturas, processos e movimentos capturados pelas crianças na produção de fotografias. A leitura dessas imagens não será orientada por palavras, além dessas, de forma que os leitores possam “deambular pelas imagens” (Gobbi; Leite; dos Anjos, 2021) e quem sabe se o “mutismo” das imagens apresente “algo de essencial a nos fazer aprender?” (Maresca, 2012, p. 39).







- A) Emili, Trovão, 5 anos, Ermenegildo, 7 anos;
 B) Emili, Trovão, 5 anos, Ermenegildo, 7 anos;
 C) Emili e Sara, 5 anos;
 D) Emili e Sara, 5 anos;
 E) Emili e Sara, 5 anos;
 F) Emili e Sara, 5 anos;
 G) Emili e Sara, 5 anos;
 H) Floquinho, 9 anos, Isa, 6 anos e Maria Fernanda, 6 anos;
 I) Floquinho, 9 anos, Isa, 6 anos e Maria Fernanda, 6 anos;
 J) Floquinho, 9 anos, Isa, 6 anos e Maria Fernanda, 6 anos;
 K) Trovão, 5 anos e Alíssima, 6 anos;
 L) Trovão, 5 anos e Alíssima, 6 anos;
 M) Trovão, 5 anos e Alíssima, 6 anos;
 N) Trovão, 5 anos e Alíssima, 6 anos.

Fonte: Corpus da Pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, n. 14, p. 75-95, set. 2003.

AGUILAR, Luis Enrique. Editorial. **RBEC**, Campinas, v. 1, n. 1, p.1-2, jun. 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/13532/8854>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ALDERSON, Priscila. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2022.

ALVES, Carlos Alex; MUCHINSKI, Sônia Regina. O pequeno príncipe e a complexidade: um tecido de saberes e acontecimentos constituintes do mundo fenomênico. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6173>. Acesso em: 5 ago. 2023.

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lícia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em**

Ciências Sociais, [s. l.], v. 26, p. 3-37, 1988. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/90>. Acesso em: 28 maio 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARNOTT, Lorna; WALL, Kate (org.). **The theory and practice of voice in early childhood: An internacional exploriation**. Oxon: Routledge, 2022.

AZEVEDO, Thaís Coelho Bastos; ALTAF, Joyce Gonçalves; TROCCOLI, Irene Raguenete. O controle patrimonial na administração pública. **Revista Eletrônica Machado Sobrinho**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 1-09, 2017. Disponível em: http://www.machadosobrinho.com.br/revista_online/publicacao/artigos/Artigo01REMS12.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S. de; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **Revista Aleph**, Niterói, v. 7, n. 19, p. 5-23, jul. 2013.

BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. **Os fios da infância**. Tradução de Thais Romero. São Paulo: Phorte, 2018.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May; HASS, Celia Maria (org.). **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: políticas e práticas de formação de professores**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May; MENESES, João Alberto de Carvalho. Introdução. In: BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May; HASS, Celia Maria (org.). **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: políticas e práticas de formação de professores**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014.

BÍBLIA Online. [S. l.], c2023. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BIBLIOTECA PROF. PAULO DE CARVALHO MATTOS. **Tipos de revisão de literatura**. Botucatu: Faculdade de Ciências Agrônomas; UNESP, 2005. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Retratos**: a revista do IBGE, Brasília, DF, n. 11, maio 2018. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRAY, Mark. Atores e finalidades da educação comparada. Introdução. *In*: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília, DF: Liber Livro, 2015.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. Introdução. *In*: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília, DF: Liber Livro, 2015.

BRAY, Mark; THOMAS, Murray. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 65, n. 3, p. 472-490, 1995.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antônio Pádua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si. **Childhood & Philosophy**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 297-312, jul./dez. 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacker. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. esp., p. 1420-1445, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78165/45048>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CAMPOS, Rafael Karolyne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Recriações de papéis sociais sobre família no brincar de crianças pequenas. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34956>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CARDOSO, Francisca Rayllyne Rodrigues; MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de Oliveira; WIGGERS, Ingrid Dittrich. O que as crianças camponesas têm a dizer?. **Revista Com Censo**: estudos educacionais do Distrito Federal. Brasília, DF, v. 9, n. 2, p. 177-180, maio 2022. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1359/837>. Acesso em: 3 jun. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Edição Kindle.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portal de periódicos CAPES/MEC**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2022.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>. Acesso em: 28 maio 2022.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev Bras Educ**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, ago. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 9 jun. 2023.

COTRIM, Gabriela Souza; BICHARA, Ilka Dias. O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200019>. Acesso em: 11 ago. 2022.

DA SILVA, Cristiane Ribeiro; BOLSANELLO, Maria Augusta. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 31-36, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3190>. Acesso em: 22 jul. 2022.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 1995. v. 1.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230055>. Acesso em: 23 jul. 2022.

DIAS, Marina Simone. Brincando na cidade, crescendo em cidadania: um estudo sobre os parques infantis de Barcelona, Espanha. **Oculum Ensaios**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 501-522, 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/oculum/article/view/3418>. Acesso em: 22 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: educação infantil. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 5 fev. 2022.

EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **I Cento Linguaggi dei bambini**: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia. Milano: Edizioni Junior, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. Primeiros passos fora da esfera privada da casa, primeiros passos na creche: encontro com as diferenças. *In*: GOBBI, Maria Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dod; LEITE, Maria Cristina Stello (org.). **Crianças, educação e o direito à cidade**: pesquisas e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

FARIAS, Mayrhone José Abrantes. **"Tio, eu gosto é de treta..."**: o cotidiano infantil nas mediações entre o brincar e o brigar na escola. 2019. 247 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A cidade como espaço da infância. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 261-282, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623654542>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FEIL, Gabriel Sausen; PINTO, Fabiano Neu. Inventário [gago] dos problemas da educação: conceitos constitutivos ou bloco de conceitos RIGEEA. **Intercom**: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 189-203, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-5844201929>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 16 set. 2022.

FERREIRA, Flávia Martinelli; VASCONCELOS, Rafaela de Lira; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Convite à história de viajantes: antropologia, educação comparada e pesquisa com crianças. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 27, p. 1-19, 2021.

FIAES, Carla Silva; MARQUES, Reginalice de Lima; COTRIM, Gabriela Souza; BICHARA, Ilka Dias. Gênero e brincadeira em parquinhos públicos de Salvador (BA). **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 14, n. 1, out. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/13465>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, abr. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2022.

FRANCISCHINI, Rosângela. Crianças como sujeitos na investigação: contribuições teórico-metodológicas do campo científico interdisciplinar de estudos da criança. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins. **A defesa do direito da criança**: uma luta sem fronteiras. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020. p. 79-95.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; SOARES, Maria Patricia Figueiredo. “Um jeito negro de ser e viver”: (re) inventando a vida no contexto da pandemia da covid-19 – o que dizem as crianças negras e suas mães. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p.1229- 1254, dez. 2020.

FRIEDMANN, Adriana. A importância do respeito às vidas das crianças na primeira infância na perspectiva antropológica. *In*: FRIEDMANN, Adriana *et al.* (org.). **Olhares para as crianças e seus tempos**: caminhos, frestas e travessias. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Interdisciplinaridade: uma epistemologia de fronteira. *In*: BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May; HASS, Celia Maria (org.). **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**: políticas e práticas de formação de professores. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014.

GALLINO, Tilde Giani. **Il mondo disegnato dai bambini**: l’evoluzione gráfica e la costruzione dell’identità. Firenze, It: Giunti, 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GEVE, Thomas. **O menino que desenhou Auschwitz**: uma poderosa história real de esperança & sobrevivência. Traduzido por Alberto Streicher. Rio de Janeiro: Alta Books, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

GOBBI, Marcia. Crianças nos parques: imagens de infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 143-157, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643959>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GOBBI, Marcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: currículo em movimento: perspectivas atuais*, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

GOERGEN, Pedro L. Educación comparada: una disciplina actual u obsoleta? **RBEC**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-2, jun. 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/13533/8855>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRUDEM, Wayne. **Teologia sistemática: atual e exhaustiva**. São Paulo: Vida Nova, 1999.

GUIMARÃES, Relações Multidisciplinares: produções científicas em pesquisas sobre cidade. *In* PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, Valdir; PACHECO, Roberto C. S.. **Ensino Pesquisa e Inovação: desenvolvendo da interdisciplinaridade**. Barueri, SP: Manole, 2017.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 107, p. 41-78, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200002>. Acesso em: 27 ago. 2022.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: antropologia, criança e aprendizagem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 161-178, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642893>. Acesso em: 28 ago. 2022.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. *In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de et al. (org.). Educação e diferenciação cultural: Índios e negros*. [S. l.]: Cedes, 1993.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-19, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/enfoques/article/view/12624>. Acesso em: 22 maio 2022.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna H. de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Antonia María. **Complexidade e relações na educação infantil**. Tradução de Bruna H. de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JESUS, Priscila Maria de; BARROSO, Cristina de Almeida Valença Cunha; SURA, Souza Carmo. O tratamento da informação na documentação fotográfica nos acervos do Museu do Homem Sergipano. **Documentación de las Ciencias de la Información**, [s. l.], v. 44, n. 1, p. 117-125, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/dcin.70386>. Acesso em: 27 ago. 2022.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KAMIENSKI, Carlos. Construção de uma pós-graduação interdisciplinar: o caso da UFABC. In PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, Valdir; PACHECO, Roberto C. S.. **Ensino Pesquisa e Inovação: desenvolvendo da interdisciplinaridade**. Barueri, SP: Manole, 2017.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAVTSOV, Guenadi. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. In: VERESK: Cadernos Acadêmicos Internacionais. **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília, DF: UniCEUB, 2014.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading images: The grammar of visual design**. 3rd ed. London: Routledge, 2021. Kindle Edition.

LEITE, Jaciara. **Ser criança camponesa no cerrado**. Curitiba: CRV, 2021.

LIMA, Mayumi Sousa. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas de Narizinho**. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia Editores, 1921.

LOPES, Grasielly. **Fábulas (1921) de Monteiro Lobato: um percurso fabuloso**. 2006. 259 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação Editora, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Moreira. Geografia das infâncias, geografia dos bebês, das crianças e dos jovens e a geografia dos cuidados: veredas e coetaneidade e da alteridade. In: FERNANDES, Maria Lidia B.; LOPES, Jader Janer M.; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2021.

LOPES, Priscila; NOBRE, Juliana Nogueira Pontes; NIQUINI, Claudia Mara. Parque na escola: uso(s) de materiais alternativos e ações coletivas para a educação infantil. **Revista de Educação Popular**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 214-227, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51638>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MANSON, Mark. Comparações entre culturas. *In*: BRAY, Mark; ADMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília, DF: Líber Livro, 2015.

MARESCA, Sylvain. O silêncio das imagens. *In*: SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

MARTINELLI FERREIRA, Flávia. **Nos tempos de brincar**: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola. 2020. 213 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MANZON, Maria. Comparações entre lugares. *In*: BRAY, Mark; ADMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília, DF: Líber Livro, 2015.

MARTINS, Rudnei Joaquim; GONÇALVES, Teresinha Maria. Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 622-631, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300011>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MASON, Mark. Comparações entre culturas. *In*: BRAY, Mark; ADASON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília, DF: Liber Livro, 2015.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 237-244, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300014>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MEDA, Juri. Sgorbi e scarabocchi: guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili. **History of Education & Children's Literature**, Macerata, v. 2, n. 1, p. 349-372, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11393/37714>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MEDEIROS, Ana . Forma, gestão e relações sociais em quadras residenciais cariocas. **Em Pauta**: teoria social e realidade contemporânea, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, p. 181-198, dez. 2009.

MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de Moraes; WIGGERS, Ingrid Dittrik. Fernando de Noronha: território proibido para nascer. **Revista Extensão**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 89-104, jun. 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/8314>. Acesso: 10 ago. 2023.

MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de; GONÇALO, Daniel; da Silva, Angélica. O mundo desenhado pelas crianças. **Revista Com Censo**: estudos educacionais do Distrito Federal, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 261-624, 2023. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1537>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de; WIGGERS, Ingrid Dittrich. A defesa dos direitos da criança. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 445-455, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/83238/48552>. Acesso em: 30 maio 2022.

MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de; WIGGERS, Ingrid Dittrich. O direito à participação das crianças em pesquisas acadêmicas. *In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=21. Acesso em: 27 out. 2021.

MOYSÉS, Kuhlmann Jr. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros e diálogos: notas introdutórias. *In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças*: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

MÜLLER, Fernanda; FREITAS, Aline Nascimento; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Brincadeiras de faz de conta: desafios às práticas docentes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 16, p. 199-212, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 3 jun. 2022.

MÜLLER, Verônica Regina; MOURA ARRUDA, Fabiana. Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/622>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MUÑOZ, Gaitán L. La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>. Acesso em: 2 jun. 2022.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawerce. Estudos culturais: uma introdução. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NIND, Melanie; CURTIN, Alicia; HALL, Kathy. **Métodos de pesquisa para a pedagogia**. Tradução de Caesar Souza. Petrópolis: Vozes, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. [New York: ONU, 1989]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 abr. 2021.

OVOS surpresa com brinquedos vida selvagem (Learn Wild Animals): ChuChu TV Português. [S. l.: s. n.], 28 set. 2016. 1 vídeo (12 min). Publicado pelo canal ChuChuTV Brazil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dLM28-cY-6c>. Acesso em: 22 ago. 2023.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In BAUER; Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareski. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PEREIRA, Potiguara Acácio. Uma das características fundamentais da Ciência: a interdisciplinaridade. In: BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May; HASS, Celia Maria (org.). **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**: políticas e práticas de formação de professores. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014.

PINTO, Paula Sanders Pereira; BICHARA, Ilka Dias. O que dizem crianças sobre os espaços públicos onde brincam. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 21, n. 1, p. 28-38, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/47242>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PORTO EDITORA. **Dicionário infopédia da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2022. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inventário>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **7 aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729–750, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkkL6NNV4wxD/abstract/?lang=pt#>. Acesso em mar. 2022.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 19-54.

RASMUSSEN, Kim. Places for children: children's places. **Childhood**, Leiden, n. 11, p. 155-173, 2004. Disponível em: <http://kingscollege.net/pomfret/3311/pdf/ReadingRasmussen.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

RICCI, Corrado. **L'Arte dei Bambini**. London: Forgotten Books, 2018.

REDE TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CATALUNHA. **Documentar: um novo olhar**. Tradução de Sônia Larrubia Valverde e Sueli Amaral Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Patrícia Oliveira dos; SILVA, Antônio Luiz da. A cidade dos adultos ocupada pelas crianças: a ressignificação infantil dos espaços urbanos a partir de Catingueira-Paraíba. **Trabalho**, [s. l.], v. 1, n. 43, p. 167-184, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/24136>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SANTOS, Suellen Barth dos *et al.* O traçado urbano de Brasília proposto por Lúcio Costa. *In*: ENCONTRO CIENTÍFICO CULTURAL INTERINSTITUCIONAL, 15., 2017, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Centro Universitário da Fundação Assis Gurgasz, 2017. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/mvc/assets/pdfs/anais-2017/SUELLEN%20BARTH%20DOS%20SANTOS-suh.barth@gmail.com-2.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginários e culturas da infância**. [S. l.: s. n.], 2003. Disponível em: <http://old.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins. **A defesa do direito da criança: uma luta sem fronteiras**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020.

SCAFUTO, Simone Maria Abrahão. **Narrativas midiáticas multimodais e seus efeitos sociais**. 2015. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18726>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SCHRIEWER, Jürgen. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. Tradução de Geraldo Korndörfer e Luís Marcos Sander. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

SETTERFIELD, Justin. Veja sequência de fotos do golão de Richarlison na estreia da Copa. *In*: UOL. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/copa-do-mundo/2022/11/24/veja-sequencia-de-fotos-do-golaco-de-richarlison-na-estrela-da-copa.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da; WIGGERS, Ingrid Dittrich; MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de. Crianças na pandemia da Covid-19: diálogos sobre infâncias. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 26, n. 49, 2023. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6618>. Acesso em: 4 ago. 2023.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/612>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SODRE, Liana Gonçalves Pontes; SANTANA, Djanira Ribeiro. Políticas públicas e estudos sobre o espaço físico para a educação infantil. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 52, p. 139-154, maio 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432018000200139&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2022.

SORJ, Bernardo. As sete faces da sociedade brasileira. *In*: SORJ, Bernardo. **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Martinelli Ferreira. Entendeu ou quer que eu desenhe?: os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 27, n. 60, p. 61-93, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/V7gGJ47rf86VqnxpH5vgvVw/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2021.

SOUSA, Sônia M. Gomes. Os estudos da criança e da infância no Brasil: contribuições da extensão universitária e dos grupos de pesquisa. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins. **A defesa do direito da criança: uma luta sem fronteiras**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020. p. 97-112.

SOUZA, Amanda Santos de; PINTO, Paula Sanders Pereira. O desenvolvimento de brincadeiras criativas no contexto dos parquinhos públicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 406- 425, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/35349>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOUZA, Loide de Nascimento. Monteiro Lobato e o processo de reescritura das Fábulas. *In*: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. **Monteiro Lobato livro a livro: obra infantil**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SPYER, Juliano. **Povo de Deus: quem são os evangélicos e porque eles importam**. São Paulo: Geração Editorial, 2020. Edição Kindle.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 21-37, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643258>. Acesso em: 10 jun. 2023.

STACCIOLI, Gianfranco. **Pensieri colorati: le bambine e i bambini raccontano com il disegno**. Itália: Gruppo Spaggiari Parma S.p.A, 2020.

STACCIOLI, Gianfranco; RITSCHER, Penny. Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças entrevistadas por Paulo Sergio Fochi. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 159-168, set./dez. 2017.

TEBET, Gabriela G. de C.; COSTA, Julia. Bebês, lugar, espaço e território: um olhar cartográfico. *In*: FERNANDES, Maria Lidia B.; LOPES, Jader Janer M.; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2021.

TEBET, Gabriela G. de C; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4254>. Acesso em: 2 out. 2021.

TREVISAN, Gabriela de Pina. A participação das crianças nos discursos e práticas: um breve “estado da arte” na procura de novos desafios. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins. **A defesa do direito da criança: uma luta sem fronteiras**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020. p. 129-148.

TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (org.). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber, 2009.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, v. 8, p. 23-36, 2008. (Obra Original Publicada em 1933). Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. *In*: **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 6 mar. 2023.

VOLTARELLI, M. A. ; BARBOSA, Etienne B. L. . Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte. **Revista em Aberto - INEP**, v. 34, p. 27-44, 2021.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Da margem ao centro: a visibilidade das crianças sul americanas nos estudos da infância. **Serviço Social em Debate**, Carangola, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/servsoc-debate/article/view/549>. Acesso em: 22 ago. 2023.

WARREN, Rick. Uma vida com propósito: para que estou na terra?. São Paulo: Vida Livros, 2013.

WELLER, Wivian. Compreendendo a operação denominada comparação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Corpos desenhados**: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; SOARES, Carmem Lúcia. Recreação e vida ao ar livre em parques infantis de São Paulo na coleção de desenhos de Mário de Andrade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 74, p. 302-322, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/164975>. Acesso em: 27 ago. 2022.

APÊNDICE A – Termos submetidos ao Comitê de Ética

Termo de Assentimento livre e esclarecido

Eu _____
 ___ aceito participar da pesquisa “A(s) Infância(s) em Brasília: a escuta das crianças no parquinho de uma igreja”. Entendi que a pesquisa quer saber como as crianças brincam e conversam no parquinho. Que para participar da pesquisa farei alguns desenhos, tirarei fotos e conversarei com a pesquisadora. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Que qualquer dúvida que eu tiver posso perguntar para a pesquisadora.

Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

 Nome e/ou assinatura da criança

 Nome e assinatura dos pais/responsáveis

 Nome e assinatura do pesquisador responsável

e-mail: lucimara_morais@hotmail.com

celular: +55 61- 98463-1969

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

_____, ____ de _____ de _____

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da
imagem e som de voz de meu(minha) filho(s)
_____, na qualidade de
participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Culturas infantis: um estudo com
crianças em um parquinho de uma comunidade religiosa de Brasília”, sob responsabilidade de
Lucimara Gomes Oliveira de Moraes vinculado ao *Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Brasília*.

A imagem e som de voz de meu(minha) filho(a) podem ser utilizadas apenas para
*análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou
acadêmicas, publicações em artigos ou livros.*

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz de meu(minha)
filho(a) por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas
atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que
a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de
responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa,
nos termos acima descritos, a imagem e som de voz de meu(minha) filho(a).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a
responsável pela pesquisa e a outra com o/a responsável pela criança.

Assinatura do responsável pela criança

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

**APÊNDICE B – Itens apresentados no formulário para construção dos dados
socioeconômicos e geográficos das famílias**

Item 1: Nome do/a adulto/a responsável pela criança que está respondendo o questionário.

Item 2: Nome da(s) criança(s) participante(s).

Item 3: Quantas pessoas moram na casa? (Marcar apenas uma opção)

1, 2, 3, 4, 5, 6 ou mais de 6 pessoas.

Item 4: Quantas pessoas trabalham provendo recursos financeiros na família? (Marcar apenas uma opção)

1, 2, 3 ou mais de 3 pessoas

Item 5: Profissão dos/as adultos/as da família, Por favor especificar o grau de parentesco com a(s) criança(s).

Item 6: Faixa de rendimento bruto da família em novembro de 2022. (Marcar apenas 1 opção)

Até R\$2.900; de R\$2.900 a R\$7.100; de R\$ 7.100 a R\$22.000; Acima de R\$ 22.000

Item 7: Cor da pele da(s) criança(s). Usar a nomenclatura do IBGE (amarela – branca- indígena- parda- preta).

Item 8: Há quanto tempo a família frequenta uma igreja evangélica? (Marcar apenas uma opção)

Menos de 1 ano; de 1 a 2 anos; de 2 a 4 anos; Mais de 4 anos

Item 9: Região Administrativa de moradia (Marcar apenas uma opção)

Item 10: Anos de estudos do pai (Marcar apenas uma opção)

Item 11: Anos de estudo da mãe (Marcar apenas uma opção)

Item 12: Tipo de escola que a(s) criança(s) estudam (Marcar apenas uma Privada com bolsa de estudos; Privada sem bolsa de estudos; pública; conveniada

Item 13: Qual a sua opinião sobre as crianças usarem o parquinho da igreja?

APÊNDICE C – Lista de materiais recebidos pelo grupo imagem

3	ITEM	Quantidade	Descrições	Nº de patrimônio	Data de recebimento
4					
5	1	1	Máquina Fotográfica preta, Cybr-Shot, marca Sony, DSCT20- com capa, com suporte tipo corda.	282605	7/29/2022
6	2	1	Máquina Fotográfica prata, Cybr-Shot, marca Sony, DSCS750, com capa, com suporte tipo corda.	333363	7/29/2022
7	3	1	Máquina Fotográfica prata, Cybr-Shot, marca Sony, DSCS750, com capa, com suporte tipo corda.	333362	7/29/2022
8	4	1	Máquina Fotográfica prata, Cybr-Shot, marca Sony, DSCW80, com capa, com suporte tipo corda.	282604	7/29/2022
9					
10	5	2	Carregadores Sony para baterias letra K (np-bk1)	S/N	7/29/2022
11	6	1	Carregadores Sony para baterias letra G (np-bg1)	S/N	7/29/2022
12	7	2	Cabo usb, preto, do tipo awm.	S/N	7/29/2022
13	8	2	Baterias- G (np-bg1)	S/N	7/29/2022
14	9	4	Cartão Memory Stick Pro Duo- 1GB- com adaptador	S/N	7/29/2022
15	10	2	Cartão Memory Stick Pro Duo- 2GB- com adaptador	S/N	7/29/2022
16	12	15	Conjunto com 6 tintas guaches	S/N	7/11/2022
17	13	2	Estojo de canetinhas- 12 unidades	S/N	7/11/2022
18	14	56	Pincéis para tinta	S/N	7/11/2022
19	15	4	Giz de cera- 12 unidades	S/N	7/11/2022
20	16	41	Caixa de lápis n. 2- 12 unidades	S/N	7/11/2022
21	17	7	Caixa de massa de modelar- 12 cores	S/N	7/11/2022
22	18	3	Estojo com 6 Hidrográficas – ponta grossa	S/N	7/11/2022
23	19	1	1 caixa de lápis de cor- 24 cores	S/N	7/11/2022
24	20	4	Kit para pintura de rosto- Faber Castell Cara Pintada	S/N	7/11/2022
25	21	13	Bloco Canson A4- com 20 folhas	S/N	7/11/2022
26	22	3	Apontadores de lápis- Faber Castell	S/N	7/11/2022

APÊNDICE D – ARTIGO PUBLICADO SOBRE A EXPULSÃO DE BEBÊS E SUAS MÃES EM FERNANDO DE NORONHA

FERNANDO DE NORONHA: TERRITÓRIO PROIBIDO PARA NASCER

FERNANDO DE NORONHA: FORBIDDEN TERRITORY TO BE BORN

Resumo: O presente artigo versa sobre a proibição de nascimentos no território de Fernando de Noronha. O objetivo deste artigo é examinar e discutir as decisões políticas que concretizam expulsões da população nativa, em especial de mães gestantes e seus bebês. As aproximações com o objeto serão realizadas por meio do aporte teórico da Geografia da Infância em articulação com a Geografia dos Cuidados e a Geografia dos Bebês, tendo o fenômeno das expulsões como categoria de análise. Mesmo durante a pandemia da COVID-19, por meio do aparato estatal, mães e filhos foram impedidos do direito de desenvolver suas experiências do puerpério no seio de sua comunidade. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de análise documental. As ações do Estado apontam para o desenho de aparato legal que fortalece a atividade turística e fragiliza direitos como, por exemplo, o direito das mães moradoras de darem à luz na ilha.

Palavras-chave: Pesquisa sobre as Infâncias. Geografia das Infâncias. Geografia dos Cuidados. Geografia dos Bebês. Fernando de Noronha.

Abstract: This article deals with the prohibition of births in the territory of Fernando de Noronha. The purpose of this article is to examine and discuss the political decisions that lead to expulsions of the native population, especially pregnant mothers and their babies. The approximations with the object will be carried out through the theoretical contribution of the Geography of Childhood in conjunction with the Geography of Care and the Geography of Babies, having the phenomenon of expulsions as a category of analysis. Even during the COVID-19 pandemic, through the state apparatus, mothers and children were prevented from the right to develop their puerperium experiences within their community. This is a research with qualitative approach, through document analysis. State actions point to the design of a legal apparatus that strengthens tourist activity and weakens rights such as, for example, the right of resident mothers to give birth on the island.

Keywords: Research on Childhood. Geography of Childhood. Geography of Care. Geography of Babies. Fernando de Noronha.

Introdução

O espaço que nos abriga quando nascemos permite o início de uma tessitura cultural, histórica, geográfica e subjetiva, transformando-se em lugar de acordo com as vivências nele construídas. Os bebês se encontram em estado de dependência de seus cuidadores, desde “o período da gravidez da mãe, do nascimento da criança, com o resguardo previsto e respeitado” (LOPES; FERNANDES, 2021, p. 61).

Desta forma, dar à luz perto das pessoas que estabelecem uma relação afetiva com a mãe faz parte do que Lopes e Fernandes (2021) enunciam como a Geografia dos Cuidados, uma das áreas de pesquisa do campo da(s) Geografia(s) da(s) Infância(s). Portanto, o local do nascimento torna-se um potente construtor da identidade, pois “as práticas de cuidar na infância também são frutos de encontros geracionais e vão se modificando à medida que percorrem diferentes geografias e histórias [...] uma Geografia dos Cuidados (LOPES; FERNANDES, 2021, p. 63).

Por conseguinte, o local do nascimento pode favorecer uma apropriação do espaço, transformando-o em lugar e estabelecendo os vínculos necessários para a territorialização do bebê e, posteriormente, da criança. No entanto, em Fernando de Noronha as decisões tomadas pelo Estado de Pernambuco proíbem o nascimento de bebês e para isso retiram as mães quando estas completam a 28ª semana de gestação. Assim, o momento que deveria ser vivenciado com “práticas de cuidar da infância” por meio dos “encontros geracionais” transforma-se em um período de rupturas de laços de convívio cotidiano pela desterritorialização da mãe e posteriormente do bebê, que nascerá distante dos outros membros de sua comunidade (LOPES; FERNANDES, 2021).

Levando em consideração a complexidade desse contexto, elegem-se, como objeto deste artigo, os mecanismos fundamentados no poder estatal que concretizam tais expulsões territoriais (SASSEN, 2016) de mães gestantes e seus bebês do Arquipélago de Fernando de Noronha, em especial a expulsão ocorrida durante a pandemia, bem como as implicações dessa política de fragilização dos direitos.

Para analisar o contexto de proibição de nascimentos na ilha de Fernando de Noronha, o artigo refletirá sobre as bases históricas, geográficas e políticas que se coadunaram para forçar a saída das mães moradoras da ilha para parturirem no continente, mesmo no contexto

dramático da pandemia da COVID-19. Para construir a exploração descritiva do objeto, a metodologia orienta-se pela abordagem qualitativa, tendo o emprego da análise documental (GONSALVES, 2003) para a construção dos dados. Os documentos analisados constituem-se de legislações que disciplinam a vida insular e matérias veiculadas pela imprensa sobre um caso de expulsão coercitiva de gestante que ocorreu durante a pandemia da COVID-19.

Com a finalidade de apresentar uma análise das expulsões territoriais de bebês e suas mães em Fernando de Noronha durante o contexto pandêmico, o artigo se estrutura em três seções, sendo a primeira dedicada a refletir sobre a produção de pesquisas acadêmicas sobre infâncias no contexto pandêmico. Em seguida, segue-se a discussão acerca das bases históricas, geográficas e políticas do território de Fernando de Noronha. A terceira parte deste texto analisa as decisões estatais sob o prisma da categoria expulsão (SASSEN, 2016), seguida pelas considerações finais.

Contexto pandêmico e as pesquisas sobre as infâncias

Este artigo se inscreve em um contexto desafiador do ponto de vista dos direitos da criança, a saber, a pandemia e as políticas de enfrentamento dessa crise sanitária. Pesquisar sobre as infâncias nesse contexto significa garantir as vozes geracionais infantis atingidas pela pandemia, pois as produções acadêmicas sobre as infâncias têm o papel de proteger as crianças e os seus direitos.

O conceito de infância pode portar significados distintos, alguns mais ligados ao ser biológico em fase inicial de desenvolvimento, e outros definidos pela compreensão histórica e cultural do sujeito que se insere em uma sociedade. Este trabalho considera a infância como uma categoria geracional localizada em uma cultura que ocorre dentro de um tempo histórico (COLONNA, 2020; FRANCISCHINI, 2020).

A relevância social da pesquisa sobre infâncias na pandemia foi retratada por Buss-Simão e Lessa (2020, p. 1.440) “estas novas interdições sobre a dimensão corporal das crianças [...] apresentam-se como um grande desafio a enfrentar, nesta que é, ao mesmo tempo, uma urgência de novas pesquisas”. Tais reflexões estão inscritas nos dossiês n. 22 (2020) e n. 23 (2021) do periódico “Zero-a-Seis”, elaborados e publicados no contexto da pandemia, que desvelam as barreiras enfrentadas no desenvolvimento das pesquisas sobre as infâncias durante a pandemia (REVISTA ZERO-A-SEIS, 2020; 2021). Esses mesmos dossiês apresentam metodologias de pesquisa formuladas para o enfrentamento do dilema da continuidade da pesquisa sobre as infâncias e a pandemia da COVID-19.

De forma semelhante, o periódico “Humanidades e Inovação” organizou os dossiês n. 61, n. 62 e n. 63, no mês de outubro de 2021 (ANJOS; MONTINO; NUNES, 2021). As publicações de textos acadêmicos, elaborados no contexto da pandemia, auxiliam e sistematizam algumas problemáticas específicas que derivam do entrecruzamento entre infâncias e pandemia, e dentre elas destaca-se a questão das metodologias das pesquisas com crianças em tempos de pandemia. Um desses questionamentos foi registrado no Dossiê n. 61 “Como construir possibilidades metodológicas de pesquisas, de extensão universitária e de ensino que contribuam para a construção de conhecimento durante e pós-pandemias e outros cenários de crise?” (ANJOS; MONTINO; NUNES, 2021, p. 10).

A pandemia da COVID-19 e as necessárias medidas biossanitárias, dentre elas a obrigatoriedade do distanciamento social, apresentaram obstáculos para o desenvolvimento de investigações sobre as infâncias, visto que as pesquisas pautadas pelo rigor científico se submetem aos ritos próprios da academia, como a elaboração de um projeto, submissão e espera pela avaliação do Comitê de Ética, interações com os participantes do estudo para a construção dos dados, e, no caso específico dos estudos do campo das infâncias, as metodologias incluem uma intensa e sensível inserção do pesquisador no cotidiano infantil (CORSARO, 2011; FARIAS, 2019; SOUSA; PIRES, 2021; WIGGERS, 2003). Todas essas etapas protocolares do desenvolvimento de uma pesquisa, necessárias e consolidadas historicamente pelas universidades, grupos e agências de pesquisa, restaram anacrônicas com a realidade urgente de produzir conhecimento sobre como as crianças estavam vivenciando suas infâncias durante a pandemia da COVID-19. Como as crianças estavam distantes dos espaços coletivos de convívio, e os pesquisadores precisavam cumprir os ritos de pesquisa, os estudos com crianças vivenciaram um tempo de fragilização. Assim, a organização de conhecimentos acadêmicos sobre as vivências das crianças durante a pandemia contou com a criatividade e o compromisso político dos pesquisadores que precisaram fazer as adequações necessárias para compreender a realidade das infâncias nesse contexto limítrofe.

Morais e Wiggers (2021), ao elaborarem um inventário de metodologias de pesquisas com crianças durante a pandemia, indicam que ao defender a complexidade das infâncias no contexto da pandemia e a urgência de ações políticas para atender aos direitos das crianças e de suas famílias, as produções acadêmicas sobre as infâncias revelam desigualdades, omissões, fome, perda de direitos e vínculos afetivos, violências contra as crianças e casos de mortalidade infantil em função desse contexto limítrofe. Nesse contexto adverso para as crianças e os pesquisadores, os textos publicados em mídias tornaram-se possibilidades de análise sobre as infâncias na pandemia.

Anjos, Montinho e Nunes (2021) embasam o texto editorial do Dossiê n. 61, em especial do volume III, em diferentes veículos de imprensa que registraram posicionamentos distintos, de autoridades e instituições, sobre o contexto pandêmico. Nas referências bibliográficas dos 74 textos apresentados nos Dossiês n. 61, n. 62 e n. 63, do periódico “Humanidades e Inovação”, é possível identificar diversos sites de notícias de mídia, conteúdos de Anais e artigos recentemente publicados como fontes para a construção de análises sobre as infâncias durante a pandemia da COVID-19, o que demonstra a determinação dos pesquisadores em prosseguir com os estudos sobre as infâncias, mesmo em uma conjuntura de pouco acesso às crianças e seus contextos (ANJOS, MONTINO; NUNES, 2021; 2021a; 2021b).

Esta pesquisa insere-se no campo de estudos das infâncias e se desenvolveu nesse contexto restrito provocado pela pandemia da COVID-19. A construção dos dados embasou-se na análise documental, tendo textos midiáticos e legislações como principais fontes para compreender a expulsão territorial de bebês, na ilha de Fernando de Noronha, durante a pandemia. No momento de construção de dados, havia uma dupla restrição de acesso às interações com as pessoas, a primeira em função das próprias regras bio sanitárias, e a segunda em função do descompasso entre o necessário e urgente mapeamento da realidade de expulsão de bebês e suas mães de seu território e os ritos de autorização necessários às pesquisas com humanos.

Em 2020, com o objetivo de evitar a disseminação do vírus, Fernando de Noronha deixou de receber os turistas, e sua população, dependente dessa atividade econômica, passou a enfrentar dificuldades para a manutenção da vida. O único hospital da ilha recebeu reforço com a instalação de estruturas para atendimento de casos de COVID-19. Segundo Paixão, Cordeiro e Leite (2021), em 27 de março de 2020 houve o primeiro caso confirmado da doença e em 10 de abril de 2020 a Administração da ilha entregou aproximadamente 40 cestas básicas e noticiou-se o desabastecimento em função da falta de barcos vindos do continente com mantimentos. Em 28 de abril de 2020 foram colocados à disposição da população seis leitos em um Hospital de Campanha. No dia 9 de maio de 2020, a ilha registrava 36 casos confirmados de contaminação. Foi em meio a esse cenário pandêmico, no mês de maio, especificamente no domingo em que se comemorava o Dia das Mães, que uma moradora, grávida de oito meses, foi retirada da ilha por força policial mediante ordem judicial, conforme ampla cobertura dos meios de comunicação. Para compreender esse episódio de expulsão de uma gestante em pleno contexto pandêmico, elegeram-se os seguintes textos midiáticos para compor a análise documental deste artigo: revistas ISTOÉ, Claudia e portal UOL de notícias.

Essa decisão governamental de retirada de mães grávidas funda-se no discurso de cuidado com os bebês e suas mães, em função da falta de estrutura da ilha para abrigar partos, no entanto, um caso específico, de uma moradora impelida a sair da ilha, mesmo diante de um contexto de pandemia, desvelou que o cuidado com as pessoas, proferido nos textos oficiais, não encontra amparo na realidade. O desejo dessa mãe era de parturir no hospital local, mas por força do Estado foi levada para o continente, que vivia um quadro crescente de casos de contaminações na capital de Pernambuco. Em 9 de maio, véspera da remoção dessa mãe, o Boletim Epidemiológico de Recife registrava 6.984 casos da doença, sendo 403 casos novos. À época, em Fernando de Noronha, havia o registro de pouco mais de duas dezenas de infectados. O medo de se contaminar e o instinto de proteger o bebê que iria nascer levou a moradora a decidir pela “tática” de se esconder para enfrentar a poderosa mão estatal que a estava levando para um grande centro urbano com alta taxa de contaminação, tendo, para isso, ignorado duas ordens judiciais que exigiam sua remoção para o continente (CERTEAU, 2014). Após um período de recolhimento em esconderijos, por orientação de seu advogado, se entregou na delegacia e foi imediatamente escoltada até o avião fretado pelo Governo do Estado de Pernambuco, sem sequer poder levar consigo as bagagens referentes ao período de puerpério.

A expulsão das mães a partir da 28ª semana de gestação afeta diretamente os bebês e suas possibilidades de construções fundamentais que atingem a identidade e os direitos de cidadania. De acordo com Tebet e Costa (2021, p. 82), os bebês e as crianças são capazes de constituir um lugar, a partir de “experiências em um processo de envolvimento geográfico do corpo com a cultura, a história, as relações sociais e a paisagem”. As gerações mais experimentadas nas praias da ilha apresentam aos seus bebês e crianças um lugar de cuidado, de ondas mansas, areia fofa e peixinhos que podem ser vistos nas águas transparentes. A cultura da comunidade pode ser percebida na sabedoria dos bisavós, avós e pais desses bebês, tal saber geracional se constitui nas vivências das famílias que compõem a comunidade de Fernando de Noronha. Essa transformação do espaço em lugar é processual, “o lugar é construído”, e para que isso ocorra é preciso imersão do corpo em um determinado espaço e com a cultura. A forma de habitar esse espaço pelas diferentes gerações de moradores indica a construção de uma Geografia dos Cuidados (LOPES; FERNANDES, 2021). A geografia da ilha é única, bem como a forma como esse espaço é habitado por seus moradores; no entanto, evidencia-se um paradoxo na ilha de Fernando de Noronha, já que, para os turistas, constitui-se em um espaço com belas paisagens, formadas pelas praias mais bem avaliadas por sites especializados, contudo para os moradores é o lugar de viver e conviver com seus pares, criar seus descendentes, compartilhar os valores da comunidade em um lugar de natureza exuberante e eivado por restrições, próprias

da vida insular. Nesse contexto, a expulsão das mães e seus bebês interdita essas vivências e expõe a lógica nefasta de expulsão territorial, como pode ser identificado no caso da grávida que, em maio de 2020, foi escoltada pela polícia até o avião, em pleno contexto da pandemia da COVID-19.

Com a finalidade de compreender a decisão estatal de desterritorializar mães e bebês, torna-se necessário refletir sobre conceitos como território e bebês. “O território não se restringe ao espaço físico, mas se estende muito além dele e envolve um conjunto de relações. Território pode, inclusive, ser compreendido como uma ação, que incide na constituição do indivíduo” (TEBET; COSTA, 2021, p. 88). Assim, ao retirar dos bebês o direito de nascer perto dos seus familiares e no espaço geográfico de sua comunidade, o Estado decide atingir as camadas mais profundas de formação da identidade e nega direitos básicos de cidadania. No que diz respeito ao conceito de bebês, Tebet e Abramowicz (2014, 2018) diferenciam o bebê da criança, pois, para as autoras, as crianças constroem uma identidade coletiva do tipo geracional, porém os bebês são considerados como seres singulares, pré-individuais que carregam consigo as potencialidades de criação. “A todo momento, os bebês criam novas formas de agir e, por isso, reterritorializam o ambiente” (TEBET; COSTA, 2021, p. 88). Esse movimento criador entre bebês e ambiente é capaz de forjar territórios e cartografias próprias, evidenciando que o local de nascimento importa para os bebês.

Bases históricas, geográficas e políticas para a construção de um território sem nascimentos

Para compreender uma realidade complexa como a expulsão de uma mãe grávida, durante uma pandemia, torna-se necessário buscar as raízes históricas que teceram aquela sociedade, por isso, esta seção dedica-se, ainda que de forma exploratória, a identificar as bases históricas, geográficas e políticas que constituíram o Arquipélago de Fernando de Noronha. Como fontes para essas análises, consultamos o acervo histórico do Memorial Fernando de Noronha, que fica na Vila dos Remédios em Fernando de Noronha, por meio de fotos, as publicações no site oficial da ilha referentes ao trabalho de organização do acervo e a obra “Fernando de Noronha: cinco séculos de história”, da pesquisadora Marieta Borges Lins e Silva (2013).

Ao entrar na Vila dos Remédios, avista-se o Memorial Fernando de Noronha e uma das primeiras informações registradas nele diz respeito aos nomes que esse território recebeu por mais de 500 anos: São Lourenço, Quaresma, São João, Pavônia, Isle Dauphine, Fora do

Mundo e, finalmente, Fernando de Noronha (SILVA, 2013; SITE OFICIAL DO ARQUIPÉLAGO DE FERNANDO DE NORONHA, 2013b). No Memorial é possível identificar as fontes documentais, escritas e iconográficas, que embasam uma periodização da história da ocupação humana na ilha. Nesse contexto, a trajetória da ilha pode ser identificada em Silva (2013) e no Site Oficial do Arquipélago de Fernando de Noronha (2013).

Quadro 2 - Periodização da ocupação humana na Ilha de Fernando de Noronha

Anos Denominações dos períodos

1500 / 1736 Períodos de abandono, ocupação temporária e de abordagens.

1737 / 2003 Período de ocupação e desenvolvimento.

A partir de 1942 Criado o Território Federal de Fernando de Noronha.

Fonte: Elaboração das autoras com base em Site Oficial do Arquipélago de Fernando de Noronha (2013b).

A história da ocupação humana desse território remonta à inserção da ilha na Carta Náutica de 1500, passando pela declaração de Américo Vespúcio “O paraíso existe”, em 1503, a exploração por meio da capitania hereditária, em 1532, as inúmeras invasões de diferentes exploradores do mundo, destacando-se as invasões por franceses e holandeses (1600-1700) e as tentativas de ocupar a ilha enviando presos, ciganos e pessoas que participaram das revoltas, como a da Farroupilha (1844). Em 1938 a ilha passa a ser administrada pela União e destina-se a ser um presídio e, a partir de 1940, torna-se novamente um palco de guerra; como área estratégica do ponto de vista militar, foi ocupada pelos Estados Unidos, tendo recebido, entre 1957 e 1965, um posto avançado de observação de mísseis, em plena Guerra Fria. Após a promulgação da Constituição Federal (1988), a ilha recebeu a titulação de autarquia do Estado de Pernambuco e inaugura uma outra fase de exploração, a do turismo (SILVA, 2013; SITE OFICIAL DO ARQUIPÉLAGO DE FERNANDO DE NORONHA, 2013b).

Ao analisar os marcos históricos estabelecidos, pode-se perceber que a ocupação humana desse território se inicia no período das grandes navegações, as lutas travadas para a conquista insular foram transformando o “paraíso” de Américo Vespúcio em um território bélico, com a instalação de mais de dez fortes, em 1737, pela Corte Portuguesa e, de forma análoga, após os anos de 1940 estendendo-se até a Guerra Fria, tornou-se ponto estratégico para os Estados Unidos, incluindo o domínio do espaço aéreo (PERNAMBUCO, 2006). A análise histórica de longa duração torna-se necessária para a compreensão de fenômenos complexos, como a expulsão de uma gestante em contexto pandêmico, pois “o processo histórico se dilata,

se arrasta até hoje [...] é por isso que para compreender o Brasil contemporâneo precisamos ir tão longe” e nesse caminhar distante até as naus de Américo Vespúcio pode-se construir “dados indispensáveis para interpretar e compreender o meio que o cerca na atualidade” (PRADO JUNIOR, 2000, p. 3).

Assim, percebe-se que as disputas territoriais se constituem como marcas na geografia e na história do Arquipélago de Fernando de Noronha. Do período de 1500 até a Guerra Fria (pós 1945), as lutas pela ocupação do espaço insular podem ser consideradas como disputas entre nações, no entanto, após a promulgação da Constituição Federal (1988) esse cenário se reconfigura. O grande potencial turístico da ilha, que tem natureza exuberante e praias conhecidas internacionalmente, ofereceu ao Estado a oportunidade de explorar o turismo e, para isso, elegeu-se a população nativa como alvo de disciplinamento, constituído por um controle migratório rígido e acesso restrito aos equipamentos públicos. Portanto, o olhar sobre a geografia e a história da ilha indica que Fernando de Noronha se ergue como um território brasileiro em constante estado de disputa territorial, o que pode ser percebido também na esfera política. A organização do espaço da ilha classifica-se em (i) Parque Nacional Marinho (Panamar) e (ii) Área de Proteção Ambiental (APA), conforme texto orientador publicado pelo Ministério Público do Governo do Estado de Pernambuco (2017, p. 9).

Antes da Constituição Federal de 1988, o Arquipélago era um Território Federal, tendo, portanto, todo o aparato legal fundamentado na esfera federal. Com a promulgação da Constituição, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, registrou-se no artigo 15 a extinção do “Território Federal de Fernando de Noronha, sendo sua área reincorporada ao Estado de Pernambuco”. Em 1989, a Lei nº 10.403/89 dispôs sobre os tributos e instituiu a Taxa de Preservação Ambiental do Distrito Estadual de Fernando de Noronha (TPA), que inaugurou um controle rigoroso e inédito em território brasileiro, exigindo o pagamento diário de pessoas para a permanência em solo insular. Em 1995, a Lei Orgânica de Fernando de Noronha (Lei nº 11.304/95), aprovada pela Assembleia Legislativa de Pernambuco, passou a disciplinar as ações legais do Arquipélago, subordinando-o à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente do Estado de Pernambuco, como autarquia da Administração Indireta, deixando evidente o caráter exploratório do potencial turístico e fragilizando os direitos políticos da população moradora da ilha. Em 2004, o Decreto 018/2004 aprofunda esse rigor nas entradas e saídas da ilha e, no mesmo ano, a Administração da ilha torna obrigatória a remoção das mulheres grávidas a partir da 28ª semana para o continente, oficializando a proibição de nascimentos na ilha com a desativação da maternidade do Hospital São Lucas (SITE OFICIAL DO ARQUIPÉLAGO DE FERNANDO DE NORONHA, 2013c).

Do ponto de vista geográfico, Fernando de Noronha se destaca por suas belas paisagens. Um dos acidentes geográficos da ilha, denominado Morro do Pico, foi registrado pelas penas de Debret, na Missão Francesa de 1816 e descrito por Charles Darwin. A esse respeito, Silva (2013, p. 385) registra que “a obra de arte mais antiga de Fernando de Noronha, de que se tem conhecimento, é a aquarela ‘Morro do Pico’, do pintor e desenhista francês Jean-Baptiste Debret”. Silva (2013, p. 292) também faz registro da vista de Darwin à ilha “em fevereiro de 1832, a ilha foi visitada por Charles Darwin”, nesse episódio, o cientista registra a constituição vulcânica do arquipélago.

O Arquipélago de Fernando de Noronha possui 26 Km² de extensão e “é formado por 21 ilhas, ilhotas e rochedos. Sua ilha principal, também denominada Fernando de Noronha, constitui a parte visível de uma cadeia de montanhas submersas” (PAGANO, 2000, p. 60). Essa formação geográfica em pleno Oceano Atlântico abriga uma biodiversidade marítima que movimenta pesquisadores de universidades e Organizações Não Governamentais (ONGs) como o Projeto Golfinho Rotador e o Projeto Tartarugas Marinhas - Projeto Tamar. Tais projetos atuam na elaboração de pesquisas, preservação da biodiversidade, inclusão social e educação socioambiental, o que pode ser constatado pelo número de produções científicas publicadas (PROJETO GOLFINHO ROTADOR, 2021). A presença dessas duas e Organizações Não Governamentais (ONGs) pode ser identificada no cotidiano da população por meio dos eventos ligados à pesquisa, inclusão social e educação socioambiental.

Essa proteção ao meio ambiente, anunciada pelas e Organizações Não Governamentais (ONGs) supracitadas, se desenvolve em um contexto de decisões estatais que privilegia a preservação do patrimônio natural da ilha. O Estado brasileiro tornou o Arquipélago de Fernando de Noronha em Área de Proteção Ambiental (APA), por isso seu território é regido por normas legislativas e administrativas para disciplinar a presença de pessoas na ilha. A área destinada ao Parque Nacional Marinho (Panamar) ocupa mais da metade da ilha principal e as demais ilhas, consideradas secundárias (PERNAMBUCO, 2017). Por características históricas e geográficas, mais de 90% das pessoas inseridas na economia trabalham com turismo (PAIXÃO; CORDEIRO; LEITE, 2021). A população é composta por 3.140 pessoas, sendo 2.630 inseridas na economia formal. Fernando de Noronha oferece atendimento escolar na única escola da ilha (SITE OFICIAL DO ARQUIPÉLAGO DE FERNANDO DE NORONHA, 2013a; PERNAMBUCO, 2021).

No âmbito da atividade econômica ligada ao turismo, por determinação legal, cada turista deve pagar a Taxa de Preservação Ambiental do Distrito Estadual de Fernando de Noronha (TPA), esse valor é cobrado por dia de permanência na ilha e exige um grande aparato

logístico para o controle de entrada e saída dos turistas; todo esse mecanismo é normatizado pelo Decreto Distrital 018/2004, com base nas Leis 10.403/89 e 11.304/95. Os documentos legais que ordenam essa cobrança indicam que o valor arrecadado deve ser destinado para a proteção ambiental do arquipélago e para o bem comum da comunidade. Além do pagamento da Taxa de Preservação Ambiental do Distrito Estadual de Fernando de Noronha (TPA), o turista deve assinar um termo de compromisso que versa sobre comportamento sustentável durante a visita à ilha. Cabe ressaltar que o Decreto 018/2004, em seu parágrafo único, exclui os residentes regulares da incidência da taxa, desde que portadores da Carteira de Identificação (CIR/FN). Desta forma, o turismo desvela-se como atividade principal para os habitantes da ilha e destaca-se como atividade lucrativa para o Estado.

O rígido controle territorial imposto sobre os moradores da ilha alia-se à proibição dos partos, o que pode ser percebido na cartilha do Ministério Público do Estado (PERNAMBUCO, 2017) que versa sobre o controle migratório da ilha. O documento indica que há diferentes titulações no que diz respeito ao direito de habitar esse espaço, e os moradores são classificados em: (i) Cidadão Noronhense, título concedido pelo Conselho Distrital; (ii) Morador Permanente, pessoa que mora na ilha por mais de 10 anos ininterruptamente (nesse caso, os filhos nascidos podem requerer o título de morador permanente e a cada dois anos, obrigatoriamente, o morador precisa ser recadastrado); (iii) Morador Temporário, inserem-se nessa classificação os filhos nascidos antes de os genitores conseguirem o título de morador permanente (essa categoria de morador é recadastrada semestralmente). Caso os moradores, em função de recadastramento, sejam excluídos do rol de moradores, temporários ou permanentes, precisam entrar com um recurso, no prazo de 5 dias, a partir da fixação da lista no quadro de avisos da sede administrativa da ilha, com base nos artigos 26 e 26.1, da Instrução Normativa 1/2004. As detalhadas normas acabam gerando obstáculos para o direito de ter cidadania no lugar em que se vive (PERNAMBUCO, 2017).

Ressalta-se que a pessoa que viveu ininterruptamente por dez anos na ilha e adquiriu o título de morador permanente obrigatoriamente precisa passar por um recadastramento bienal, bem como os seus filhos nascidos após a concessão desse título. E se a pessoa tiver um filho antes de receber o título de morador permanente, mas o receber após o nascimento, o filho nascido será classificado como morador temporário e terá de se submeter a um recadastramento semestral, até que comprove dez anos de moradia contínua na ilha. Esse conjunto de regras disciplina brasileiros em território nacional, algo sem paralelo no direito de habitar um território.

Ao analisar esse contexto de controle migratório, instituído com mais rigor a partir de 2004, à luz dos aspectos geográficos, históricos e políticos do arquipélago de Fernando de Noronha percebe-se que as disputas territoriais se reconfiguraram após a promulgação da Constituição de 1988. De acordo com Santos (2014, p. 71), “se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele é, todavia, objeto de preocupações e de intenções econômicas e políticas”. São essas as novas roupagens das lutas pelo território insular, a saber: a exploração do potencial turístico, e para que essa atividade econômica se desenvolva plenamente a presença da população pioneira tem sido duramente disciplinada.

A categoria expulsão dos bebês e das crianças em Fernando de Noronha

Descrever esse movimento promovido pelo Estado em busca de tornar o território de Fernando de Noronha um lugar destinado ao turismo e que impõe barreiras para a entrada e permanência de pessoas exige pesquisa e esforço teórico para desvelar os reais fundamentos dos discursos oficiais. Para tanto, torna-se necessária a escolha de categorias que permitam captar o objeto. Nesse sentido, o presente artigo analisa as decisões do controle migratório, estabelecido pelo Governo do Estado de Pernambuco, no caso de uma gestante impelida, por força legal, a deixar a ilha em função de gestação avançada. Elegeu-se a categoria “expulsões” construída por Sassen (2016), pois desvela a força do poder econômico e as consequências devastadoras dos mecanismos quase imperceptíveis de expulsões. De acordo com Santos (2014, p. 41), o capital é “capaz de habitar e explorar os mais recônditos lugares do planeta” priorizando o lucro e negligenciando o desenvolvimento humano. No contexto estudado, interditando os bebês ainda no útero materno de vivenciarem um nascimento cercado dos cuidados geracionais da comunidade (LOPES; FERNANDES, 2021).

A nova lógica das expulsões, de acordo com Sassen (2016), pode ser compreendida como um sintoma patológico do sistema econômico da política global, após os anos de 1980. Essas expulsões acontecem em camadas subterrâneas e não estão registradas nos indicadores políticos, sociais e econômicos, por isso, a pesquisadora sugere que as investigações sobre os expulsos sejam feitas com fatos que ela denomina como nível do chão. Para isso, as pesquisas de cunho antropológico podem identificar os expulsos que estão subnotificados pelas metodologias de pesquisas sobre desterritorialização.

Esse fenômeno das expulsões ocorre por meio das dinâmicas que atravessam as fronteiras conceituais e históricas já estabelecidas. O caso das lutas pela ocupação do espaço insular em Fernando de Noronha pode ilustrar essa reconfiguração, pois antes de 1980, as

disputas pelo território envolviam uma clara definição de Estados Nacionais, no entanto, o disciplinamento da ocupação humana na ilha se embasa em uma nova lógica, o privilégio de ocupação do espaço parece ser dado aos turistas, que ao pagarem as pesadas taxas ao governo podem usufruir desse espaço. Em contrapartida, os moradores são submetidos a um controle migratório rígido, incluindo a proibição de nascimento de bebês na ilha.

Ao explicar os mecanismos quase invisíveis de expulsões que ocorrem notadamente após a década de 1980, Sassen (2016, p. 33) indica que a evasão fiscal torna os governos mais pobres e, portanto, “menos capazes de cumprir suas obrigações sociais”. No bojo das obrigações sociais está a provisão de um sistema de saúde capaz de abrigar os eventos do ciclo de vida humana, a saber, nascimentos, acompanhamento do crescimento, manutenção da saúde por meio de exames preventivos, vacinação, partos e algumas cirurgias.

A reflexão de Sassen (2016) explica, em parte, o motivo da expulsão das grávidas moradoras da ilha para parturirem no continente, pois a única maternidade da ilha foi fechada em 2004 e a Administração alega falta de recursos para manter os partos na ilha. No entanto, o próspero crescimento da exploração turística desvela que existe uma decisão política em aumentar a arrecadação fiscal e não investir para que as mulheres grávidas tenham condições de vivenciar os seus partos na ilha, concretizando a expulsão delas e de seus bebês a partir da 28ª semana de gestação para que não haja riscos de os partos acontecerem em Fernando de Noronha. Aponta-se a expulsão dessas mulheres e bebês como uma política pública desenhada para esvaziar o território de moradores para dar espaço para os negócios turísticos. O Decreto 018/2004, que aprofunda e torna mais rígido o controle migratório na ilha, e o fechamento da maternidade apontam para a decisão da Administração de não permitir nascimentos de bebês filhos de moradores permanentes, temporários ou de cidadãos noronhenses.

Grávidas que realizam o pré-natal em Noronha são alertadas de que na 28ª semana de gestação precisam ir para Recife para não colocar em risco a saúde e a vida da gestante e do bebê pela limitação do hospital São Lucas, que não tem bloco cirúrgico, equipe mínima para parto (um médico anesthesiologista, dois obstetras e um pediatra) e UTIs (Unidade de Terapia Intensiva) adulto e neonatal em caso de intercorrência. Também não há nenhuma unidade privada na ilha, que poderia ser alternativa para as moradoras grávidas que optassem por dar à luz no local (VESSONI, 2021, n.p.).

Essa decisão tomada pelo Estado de Pernambuco desde 2004 encontrou resistências e tem sido alvo de denúncias por meio de diferentes instâncias democráticas, incluindo a mídia.

Contudo, a falta de autonomia política deixa os moradores da ilha reféns de decisões políticas verticalizadas e pautadas pela lógica do lucro, enquanto as pessoas que são bem-vindas são aquelas capazes de pagar a Taxa de Preservação Ambiental do Distrito Estadual de Fernando de Noronha (TPA) para pisar no território insular. Ao desativar a maternidade e estabelecer protocolo de retirada das gestantes quando completam a 28ª semana de gestação, a Administração “expulsa o indivíduo do seu espaço de vivência mais afetivo, anulando com isso os conhecimentos geográficos de seu senso comum” (MORAES, 2008, p. 10). Ressalta-se que essa retirada compulsória das grávidas não encontra amparo em legislação do Estado, nem aparece no documento de orientação sobre o Controle Migratório escrito pelo Ministério Público do Governo do Estado de Pernambuco (2017). Trata-se de uma decisão administrativa que foi levada ao extremo durante o mês de maio de 2020, com a expulsão compulsória de uma grávida que se recusava a ir para o continente.

Enquanto o documento do Ministério Público do Distrito Federal (2017) e o Decreto 018/2004 expressam a necessidade da Taxa de Preservação Ambiental do Distrito Estadual de Fernando de Noronha (TPA) como forma de ordenar a ocupação humana, o uso da superfície, dos recursos naturais, o equilíbrio ambiental e a fruição do patrimônio natural e histórico do Arquipélago, o número de turistas autorizados a visitar a ilha tem aumentado, saindo de 50.000 turistas por ano em 2004, ano da promulgação do Decreto que proibiu os nascimentos na ilha, para mais de 100.000 em 2019 (PAIXÃO; CORDEIRO; LEITE, 2021). O Decreto elege a racionalização da ocupação humana e a preservação ambiental como norteadores da política de preservação ambiental, mas todo rigor migratório instaurado pelo Decreto parece oferecer uma considerável flexibilidade diante de turistas que pagam a Taxa de Preservação Ambiental do Distrito Estadual de Fernando de Noronha (TPA), pois trata-se de geradores de lucros para a economia do poder estatal.

Além da contextualização feita a partir da análise das legislações, os textos midiáticos publicados sobre o caso da grávida obrigada a deixar a ilha para ter seu bebê também serão objetos de apreciação. O caso da remoção forçada dessa mulher, em meio a um contexto pandêmico, justifica a elaboração de investigação acadêmica, ainda que em caráter exploratório e descritivo, pois para além dos direitos violados pelo Estado no que diz respeito à mulher, cabe também a reflexão sobre as violações sobre o direito da criança de nascer no lugar habitado por seus familiares e ser reconhecida por sua comunidade desde os primeiros momentos de vida, iniciando assim a constituição de suas vivências (PRESTES; TUNES, 2018). Para compreender a sequência inicial dos acontecimentos, analisaremos o conteúdo publicado por Teixeira (2020),

que descreve a violenta expulsão da gestante, realizada em plena pandemia. De acordo com esse veículo de comunicação, a mulher:

Havia ignorado duas determinações judiciais sobre seu encaminhamento para o continente e fugido, se escondendo na ilha até ser aconselhada pelo advogado a se apresentar espontaneamente. Da delegacia, a gestante foi escoltada até o aeroporto de Noronha, onde embarcou para a capital em um avião fretado pela Secretaria de Saúde de Pernambuco. Vinte dias depois, nasceu Helena, de cesárea e mais cedo que o esperado (TEIXEIRA, 2020, n. p.).

O registro feito por esse veículo de comunicação aponta para a impotência materna de vivenciar o nascimento da filha em seu próprio território, sendo, nesse caso, a mãe e a filha desterritorializadas em um momento que deveria ser cercado de elementos familiares, como o berço enfeitado, a cozinha da casa, o cheiro do oceano, os rostos familiares, os braços solidários para ajudar nos primeiros dias do resguardo. Assim, o Estado, que deveria garantir direitos, agiu nesse caso violando o direito da criança de nascer no local de sua comunidade e assumindo o risco de levar mãe e filha a um centro urbano com alta de casos de contaminação pelo vírus da COVID-19. O texto ainda contextualiza a decisão do Estado indicando que razões econômicas estariam na base dessa expulsão:

Por protocolo estabelecido pela Administração local, alcançada a 28^a semana de gestação, toda grávida noronhense deve ser transportada para Recife, por questões de segurança, uma vez que o Hospital São Lucas, o único da ilha, não possui maternidade e estrutura para atender possíveis complicações durante o parto. A ausência desse tipo de investimento é justificada pelo alto custo de manutenção do serviço e do baixo número anual de nascimentos. Segundo a Secretaria, cada um dos 21 partos realizados em média por ano chegaria a custar 170 mil reais (TEIXEIRA, 2020, n. p.).

O argumento financeiro fragiliza-se diante dos dados, pois até 2004 as crianças podiam nascer em Fernando de Noronha. Os bebês nascidos no continente não recebem imediatamente a classificação como cidadãos noronhenses, alguns, filhos de cidadãos classificados como moradores temporários, precisarão peregrinar por 10 anos para alcançar as condições de pleitear o título de morador permanente. Desvela-se, pelas incongruências entre os discursos governamentais e os dados, que o direito ao título de morador permanente e, como

consequência, a possibilidade de reivindicar um pedaço de terra para viver, pode ser uma das razões da proibição dos nascimentos na ilha.

No entanto, aos 10 anos, normalmente, as crianças iniciam os estudos no ensino fundamental 2 e, em busca de melhores condições de educação, parte das crianças da ilha, ao ingressarem nos anos finais desse segmento, passam a morar com parentes e amigos no continente. A disparidade de qualidade entre o ensino fundamental 1 e o ensino fundamental 2 se reflete na nota do IDEB, 6,2 e 4,7, respectivamente, de acordo com o Censo IBGE de 2019. Em 2020, a única escola registrava 321 matrículas no ensino fundamental e 85 no ensino médio, o que aponta para a realidade de saída de alunos do sistema escolar da ilha quando ingressam nos últimos anos da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Essa cartografia das infâncias da ilha que transita entre concepção e gravidez na ilha, parto no continente, parte da infância na ilha e continuidade da formação educacional no continente demonstra a desterritorialização promovida pelo Estado aos filhos dos nativos por meio da falta de oferecimento de serviços públicos de qualidade, a saber: saúde e educação. As condições *suis generis* no que diz respeito à distribuição das terras pode indicar os reais motivos de o Estado proibir os nascimentos na ilha, como ficou registrado por Teixeira (2020):

Uma das razões por trás das medidas: o direito à terra. Apesar de vetada a compra de terreno em Noronha, nativos e moradores permanentes que estejam há mais de dez anos na ilha podem solicitar ao governo uma permissão para uso da terra, a partir do Termo de Permissão de Uso (TPU). A conquista de um TPU, conseqüentemente, torna a pessoa um possível parceiro para investidores do turismo, já que para abrir um estabelecimento lá é necessário ter sócio local (TEIXEIRA, 2020, n.p.).

Outro texto midiático sobre a proibição dos nascimentos em Fernando de Noronha deu publicidade a um documentário dirigido por Joana Nin, em que três gestantes foram acompanhadas no período de 2017 a 2019, anos anteriores à pandemia. O portal de notícia UOL registrou as declarações da diretora desse documentário que descreve o drama dessas mulheres retiradas de seu lugar no momento do parto, “é como se a mulher fosse ‘uma propriedade de terceiros’”. “Mais do que um sentimento de não pertencimento, ao serem retiradas de casa em um momento de fragilidade”, essas grávidas enfrentam situações de “pressão psicológica” e “eterna luta pelos direitos” (VESSONI, 2021). Ao serem retiradas de suas comunidades, as mulheres grávidas de Fernando de Noronha são impedidas de terem uma rede de apoio no momento do parto, pois “as práticas de cuidar da infância também são frutos de encontros

geracionais [...] essas ações sociais são frutos de redes humanas que as construíram e retornam construindo novas dimensões” (LOPES; FERNANDES, 2021, p. 63-64). Fica evidente o caráter prioritário e urgente por parte do poder estatal em remover uma grávida em plena pandemia, pois a mãe ao ser removida “achou estranho ao entrar no avião e não ter equipamentos médicos, nem ter ido com equipe de saúde para acompanhá-la” (VESSONI, 2021, n.p.). As condições concretas vivenciadas pela gestante desmontam o discurso oficial do Estado em levar as grávidas a fim de promover a proteção da mãe e do bebê.

A complexidade dessa decisão de enviar as mulheres grávidas para parturirem no continente reflete-se também em outros membros da família, pois no caso de mães com filhos em idade escolar, a mulher enfrentará impasses sobre onde ficarão os outros filhos durante o tempo que ela precisar ficar no continente e como constituir uma vida com a interdição do convívio diário com sua família e comunidade, considerando que por força estatal haverá a separação de casais, mães e filhos em idade escolar. De acordo com o site oficial de Fernando de Noronha (2013), “1/3 da população noronhense é parte integrante da única rede de ensino disponível no arquipélago” (FERNANDO DE NORONHA, 2013a). Esses dados indicam que boa parte dessas crianças podem ter a vida escolar afetada, caso a mãe seja levada compulsoriamente ao continente para o nascimento de um irmão.

Todo esse contexto complexo de força brutal do Estado, violação de direitos e expulsão impede os bebês de mães noronhenses de serem recebidos nesse mundo com o cuidado necessário (LOPES; FERNANDES, 2021). As autoras Tebet e Costa (2021) retratam o colo da mãe como o primeiro lugar do bebê, mas diante desse cenário, um colo ferido e sem amparo da comunidade pode fragilizar os direitos de cuidado de que os bebês precisam. Os estudos da Geografia das Infâncias, dos Cuidados e dos Bebês apontam para o nascimento como o início de uma construção de alteridade, portanto “uma relação histórica, mas também geográfica, como toda a vida humana começa e se desenvolve em uma história e geografia” (LOPES; FERNANDES, 2021, p. 57).

A fragilidade política do Arquipélago de Fernando de Noronha, considerado uma Autarquia da Administração Pública Indireta do Estado de Pernambuco, impede que a população escolha seus representantes locais do Executivo, e os deputados estaduais que poderiam compreender e lutar pelos direitos dos moradores não habitam esse território, pois moram no continente. “Noronha tem autonomia administrativa e financeira e é regido pelo princípio do desenvolvimento sustentável” (PERNAMBUCO, 2017, p. 7). A ausência de autonomia política impede que a população escolha o seu administrador. O governador do Estado torna-se o responsável por essa indicação e resta à população a escolha de alguns

representantes que assumem funções administrativas no Conselho Distrital. A concentração de poder nas mãos do administrador e a falta de participação política compõem o cenário de fundo dessa decisão de proibição dos nascimentos na ilha. As entradas, permanências e saídas no território da ilha estão concentradas em uma autoridade nomeada pelo governo que fica no continente.

Considerações finais sobre a proibição dos nascimentos da ilha

As considerações finais deste artigo indicam o percurso das discussões e análises tecidas, a partir da categoria de análise denominada “expulsão”, para compreender as bases históricas, geográficas e políticas que contribuíram para sustentar a decisão política de exigir a saída da ilha das mães moradoras grávidas, a partir da 28ª semana, com o objetivo de parturirem no continente, mesmo durante um contexto limítrofe como a pandemia da COVID-19.

No contexto de produção de estudos acadêmicos sobre as infâncias, ressalta-se que os pesquisadores se encontraram diante de obstáculos metodológicos, notadamente com maior profundidade no ano de 2020, pois o necessário distanciamento social para a contenção do vírus, aliado ao pouco acesso a dados móveis e equipamentos de comunicação no Brasil ergueram-se como desafios na consecução desses estudos. No entanto, como a pesquisa com as crianças e sobre as crianças são institutos de fortalecimento dos seus direitos e da democracia, a busca por novas formas de investigar as realidades das infâncias na pandemia foram criadas por pesquisadores de todo o País.

Sobre os aspectos históricos, geográficos e políticos, percebe-se que desde as grandes navegações, em 1500, o Arquipélago de Fernando de Noronha constitui-se um espaço de disputas territoriais. Das invasões francesas e holandesas, passando pelas instalações dos fortes em 1737, pela Corte Portuguesa até a construção de um posto avançado de observações de mísseis pelos Estados Unidos entre 1957 e 1965, a natureza bélica do “paraíso” resta incontestável. A orientação, após a Constituição de 1988, de transformar o território em uma autarquia da administração indireta do Estado de Pernambuco instaurou uma nova forma de defender esse espaço insular, desta vez, expulsando as populações nativas a fim de consolidar as atividades turísticas rentáveis.

A decisão de endurecer as regras de controle migratório para os moradores da ilha, com obrigatoriedade de recadastramentos e a decisão de fechar a única maternidade da ilha no ano de 2024 desvelam a decisão estatal de valorizar o potencial turístico e fragilizar os direitos da população nativa, como o direito de parturir no próprio território. Visto que os lucros com o

turismo crescem na ilha, notadamente nos últimos anos, o argumento do Estado sobre a falta de estrutura do hospital não encontra amparo nas altas taxas recolhidas por meio da Taxa de Preservação Ambiental do Distrito Estadual de Fernando de Noronha (TPA) e de outros impostos que os turistas geram. Além de não ter fundamentação no que diz respeito à falta de recursos, o cuidado com a mãe e a criança não está na base dessa decisão, o que pode ser constatado com a remoção escoltada de uma mãe em plena pandemia. A lacuna entre o nascimento e a chegada na ilha faz parte da violência do Estado que imprime essas violações em nome de uma orientação de exploração turística do Arquipélago, evidenciando a compreensão do território como fonte de recursos e não como abrigo de cidadãos de direitos. Trata-se de um processo de inviabilização do território e do direito de morar.

A desterritorialização dos nativos e a transformação da ilha em território turístico pode agravar a degradação ambiental, pois os números crescentes de turistas pressionam o aumento do consumo de insumos da ilha. A proibição de nascimentos na ilha tira das mães que completam a 28ª semana o convívio nesses lugares e viola o direito das crianças de nascerem em suas comunidades e serem cercadas desses cuidados.

Como estudos posteriores indicam-se a cartografia dos bebês que nascem no continente e suas chegadas na ilha, bem como a cartografia dos territórios das infâncias em Fernando de Noronha. Esses estudos acadêmicos podem subsidiar novas políticas que estejam embasadas nos fundamentos da República Federativa do Brasil, como por exemplo o fortalecimento da participação política por parte da população nativa.

Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos; MONTINO, Mariany Almeida; NUNES, Claudio Pinto. Educação em tempos de pandemia: políticas, direitos, pedagogias, diversidade e diferença. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas-TO, v. 8, n. 61, p. 8-11, out. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/136>. Acesso em: 4 maio 2022.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; MONTINO, Mariany Almeida; NUNES, Claudio Pinto (org.). Educação em tempos de pandemia e outros cenários II. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas- TO, v. 8, n. 61, p. 7-10, out. 2021a. ISSN 2358 8322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/137>. Acesso em: 4 maio 2022.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; MONTINO, Mariany Almeida; NUNES, Claudio Pinto (org.). Educação em tempos de pandemia e outros cenários III. Revista Humanidades e Inovação, Palmas-TO, v. 8, n. 61, p. 8-11 out. 2021b. ISSN 2358 8322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/138>. Acesso em: 4 maio 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Fernando de Noronha. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/fernando-de-noronha/panorama>. Acesso em: 23 out. 2021.

BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacker. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p.1420-1445, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78165/45048>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLONNA, Elena. Direitos das crianças na segunda década de sua vida em Moçambique: desafios e oportunidades. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins (org.). A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras. Goiânia: Cãnone editorial, 2020. p. 33-41.

CORSARO, William A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011. Ebook.

DOCUMENTÁRIO revela que é proibido dar à luz em Fernando de Noronha. Revista Isto é, São Paulo, n. 2703, p. 1-3, 2021. Disponível em: <https://istoe.com.br/documentario-revela-que-e-proibido-dar-a-luz-em-fernando-de-noronha>. Acesso em: 23 out. 2021.

FARIAS, Mayrhone José Abrantes. “Tio, eu gosto é de treta...”: O cotidiano infantil nas mediações entre o Brincar e o brigar na escola. 2019. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FERNANDO DE NORONHA. Decreto Distrital nº 018, de 2004. Estabelece procedimentos, condições e requisitos, para o reconhecimento da não-incidência da Taxa de Preservação Ambiental Distrito Estadual de Fernando de Noronha e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Palácio São Miguel, 6 de fev. 2004a.

FERNANDO DE NORONHA. Instrução Normativa nº 1, de 2004. Dispõe sobre as condições e os procedimentos necessários ao cumprimento do Decreto Distrital nº 018/ 2004. Fernando de Noronha, 9 fev. 2004b. Disponível em: <https://www.noronha.pe.gov.br/instLegislacao.php?cat=10>. Acesso em: 23 out. 2021.

FRANCISCHINI, Rosângela. Crianças como sujeitos na investigação: contribuições teórico-metodológicas do campo científico interdisciplinar de estudos da criança. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins. A defesa do direito da criança: uma luta sem fronteiras. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020. p. 79-95.

GONSALVES, Elisa Pereira. Conversa sobre iniciação à pesquisa científica. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Moreira. Geografia das Infâncias, geografia dos bebês, das crianças e dos jovens e a geografia dos cuidados: veredas e coetaneidade e da alteridade. In: FERNANDES, Maria Lidia B.; LOPES, Jader Janer M; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. Geografia das Crianças, dos Jovens e das Família. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

MORAES, Antônio Carlos Robert. O sentido formativo da geografia. São Paulo: IEA, 2008. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/textos>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de; WIGGERS, Ingrid Dittrick. O direito à participação das crianças em pesquisas acadêmicas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40, 2021, Pará. Anais... Pará: ANPEd, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=21. Acesso em: 27 out. 2021.

PAGANO, Sandra Maria. Crescimento descontrolado ou desenvolvimento sustentável: a encruzilhada do turismo em Fernando de Noronha. 2000. 206 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

PAIXÃO, Wilma Barros da; CORDEIRO, Itamar José Dias; LEITE, Nathália Körössi. Efeitos da pandemia do COVID-19 sobre o turismo em Fernando de Noronha ao longo do primeiro semestre de 2020. Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo, São Paulo, v. 15, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7784/rbtur.v15i1.2128>. Acesso em: 23 out. 2021.

PERNAMBUCO. Agência estadual de planejamento e pesquisas de Pernambuco - CONDEPE. Calendário Oficial de Datas Históricas dos Municípios de Pernambuco. Recife: CEHM, 2006. v. 3. Distrito Estadual de Fernando de Noronha: aspetos históricos. Disponível em: http://www.condepefidem.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=18393234&folderId=18394117&name=DLFE-89560.pdf. Acesso em: 4 maio 2022.

PERNAMBUCO. Lei nº 10.403, de 29 de dez. de 1989. Institui os tributos no âmbito do Distrito Estadual de Fernando de Noronha, dispõe sobre a sua competência tributária e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Pernambuco, 29 de dez. 1989.

PERNAMBUCO. Lei nº 11.304, de 28 de dezembro de 1995. Institui o Distrito Estadual de Fernando de Noronha, aprova a sua Lei Orgânica, dispõe sobre medidas de natureza administrativa e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. Pernambuco, 28 de dez. 1995.

PERNAMBUCO. Ministério Público do Estado. Controle Migratório em Fernando de Noronha: perguntas e respostas. Recife: Procuradoria-Geral de Justiça, 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Saúde do Recife. Novo coronavírus: covid -19. Boletim Epidemiológico. Recife, n. 56, maio 2020. Disponível em: https://cievsrecife.files.wordpress.com/2020/05/boletim-recife_coronavc3adrus-10_05_2020.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

PERNAMBUCO. Sistema de informações da educação de Pernambuco. [2021]. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/informes/exibeChamadaInformeLista.do?idUnidadeFuncional=606159&idPaginaAvulsaPortal=&idGrupoPortal=12&idAtor=&idFormatoExibicaoFuncionalidade=3>. Acesso em: 23 out. 2021.

PRADO JUNIOR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo, Brasiliense, 2000.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. 7 aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

PROJETO GOLFINHO ROTADOR. Conheça Noronha. Fernando de Noronha, [2021]. Disponível: <https://golfinhorotador.org.br/>. Acesso em: 23 out. 2021.

REVISTA ZERO A SEIS. Editorial, Florianópolis, v. 22, n. esp., p. 1177-1503, dez. 2020. ISSN: 1980-4512. Dossiê especial: “As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia”. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3157>. Acesso em: 2 fev. 2021.

REVISTA ZERO A SEIS. Editorial, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 3-315, jan. 2021. ISSN: 1980-4512. Dossiê especial: “Educação infantil em tempos de Pandemia”. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6. ed. São Paulo: USP, 2014.

SASSEN, Saskia. *Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SILVA, Marieta Borges Lins e. Fernando de Noronha: cinco séculos de história. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SITE OFICIAL DO ARQUIPÉLAGO DE FERNANDO DE NORONHA. Acervo Documental: Institucional. [2013]. Disponível em: <https://www.noronha.pe.gov.br/instAcervo.php>. Acesso em: 23 out. 2021.

SITE OFICIAL DO ARQUIPÉLAGO DE FERNANDO DE NORONHA. Educação: Institucional. [2013a]. Disponível em: <https://www.noronha.pe.gov.br/instEducacao.php>. Acesso em: 23 out. 2021.

SITE OFICIAL DO ARQUIPÉLAGO DE FERNANDO DE NORONHA. História: Institucional. [2013b]. Disponível em: https://www.noronha.pe.gov.br/instHistoria_01.php. Acesso em: 23 out. 2021.

SITE OFICIAL DO ARQUIPÉLAGO DE FERNANDO DE NORONHA. Hospital São Lucas: Institucional. [2013c]. Disponível em: http://www.noronha.pe.gov.br/instAdmin_2_2.php. Acesso em: 23 out. 2021.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Ferreira. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. *Horiz. Antropol.*, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 60, p. 61-93, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/V7gGJ47rf86VqnxpH5vgvVw/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2021.

TEIXEIRA, Gabriela. O drama de ser gestante em Fernando de Noronha. *Revista Cláudia*, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/o-drama-de-ser-gestante-em-fernando-de-noronha/>. Acesso em: 23 out. 2021.

TEBET, Gabriela G. de C.; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4254>. Acesso em: 2 out. 2021.

TEBET, Gabriela G. de C.; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. *ETD- Educação Temática Digital*, v. 20, n. 4, p. 924-946, 14. out. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649692>. Acesso em 4 maio 2021.

TEBET, Gabriela G. de C.; COSTA, Julia. Bebês, lugar, espaço e território: um olhar cartográfico. In: FERNANDES, Maria Lidia B.; LOPES, Jader Janer M; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. Geografia das Crianças, dos Jovens e das Família. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

VESSONI, Eduardo. A ilha onde é proibido nascer: o que contam as grávidas de Noronha. UOL, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/05/22/gravida-obrigada-a-deixar-noronha-foi-levada-em-aviao-sem-autorizacao.htm>. Acesso em: 23 out. 2021.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia. 2003. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.