



¹ SILVA, Alexandre Antônio. **Ceilândia**. 2023. Pintura em tinta acrílica, diversas cores. 1,00 x 1,00mt.



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

**INFÂNCIA(S) NA CEILÂNDIA-DF:
O QUE CONTAM CRIANÇAS SOBRE SEUS INTERESSES E ESPAÇOS**

Angélica Aparecida Ferreira da Silva

Brasília, DF

2024



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

**INFÂNCIA(S) NA CEILÂNDIA-DF:
O QUE CONTAM CRIANÇAS SOBRE SEUS INTERESSES E ESPAÇOS**

Angélica Aparecida Ferreira da Silva

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.

Orientação: Dr^a Ingrid Dittrich Wiggers

Brasília, DF
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Si Silva, Angélica Aparecida Ferreira da
Infância(s) na Ceilândia-DF: o que contam crianças sobre
seus interesses e espaços / Angélica Aparecida Ferreira da
Silva; orientador Ingrid Dittrich Wiggers. -- Brasília,
2024.
254 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Infâncias. 2. Crianças. 3. Ceilândia-DF. 4.
Participação infantil. 5. Triangulação metodológica. I.
Wiggers, Ingrid Dittrich, orient. II. Título.



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

**INFÂNCIA(S) NA CEILÂNDIA-DF:
O QUE CONTAM CRIANÇAS SOBRE SEUS INTERESSES E ESPAÇOS**

Angélica Aparecida Ferreira da Silva

Defendida em: 13 de junho de 2024

Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Orientadora

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa (UnB)
Membro Interno

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva (UFMG)
Membro Externo

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias (UFMA)
Membro Externo

Profa. Dra. Benedetta Bisol (UnB)
Membro Suplente

Brasília, DF
2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e serenidade nos momentos adversos. A meus pais por sempre me apoiarem e incentivarem. A meus irmãos pela compreensão e companheirismo e aos meus amados sobrinhos Rafael, Vitor, Yasmin, Cecília, Murilo e Ravi por me proporcionarem tantos momentos de alegria e amor. Agradeço também à minhas tias, tios, primas, primos e cunhadas por me envolverem numa atmosfera de afeto.

À minhas queridas amigas Claudia, Gildete, Camilli, Cleide e Liliene por me ouvirem, motivarem e me fazer acreditar que conseguiria ter êxito nessa caminhada. Em especial a Edna por me ajudar com a leitura do texto e com seus precisos apontamentos. Também agradeço as amigas dos clubes de leitura, do futebol e da dança por me ajudar a aliviar o estresse e renovar as energias.

À professora Ingrid Dittrich Wiggers, minha orientadora, por sua confiança, incentivo e compreensão. Ao grupo Imagem pelo acolhimento e por oportunizar importantes debates sobre a realização de pesquisa com crianças. Em especial a Lucimara por seu companheirismo. Aos membros das bancas de qualificação e de defesa pelo diálogo respeitoso e suas valiosas contribuições para a formação da pesquisadora.

Agradeço as famílias que me permitiram entrar em seus lares para a realização da pesquisa e, em especial, as mães com quem mantive constante contato e que me acolheram de modo respeitoso e gentil. E, sobretudo, as crianças por aceitarem participar da investigação, por se dedicar na realização das atividades propostas e pela recepção curiosa, gentil e alegre que demonstraram durante nossos encontros.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, por me proporcionar a realização desta pesquisa. À Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pela oportunidade de formação. E aos funcionários da Biblioteca pública de Ceilândia pela receptividade.

Por fim, gostaria de agradecer a todas as pessoas que fizeram parte desta trajetória e contribuíram de algum modo para este momento de aprendizado.

RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo dos estudos sobre a(s) infância(s), na linha de pesquisas de Estudos Comparados em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A investigação tem por objetivo descrever e analisar o que conta um grupo de crianças, com idade entre 8 e 12 anos, moradoras de Ceilândia-DF acerca de sua(s) experiência(s) de infância(s), evidenciando seus interesses e desejos e as relações que estabelecem com o espaço onde vivem. Para tal investidura, esta tese se embasa nos aportes teórico-metodológicos do campo de estudos da(s) infância(s), dialogando com a Sociologia da Infância e, interdisciplinarmente, com a Geografia das Infâncias. É uma pesquisa com crianças que destaca a relevância de ouvir o que esses atores sociais têm a dizer sobre suas experiências de infância no contexto pesquisado. A investigação foi realizada no espaço residencial das crianças participantes, com o propósito de dialogar e ouvi-las em um ambiente diverso do escolar e como forma de desvinculá-las do papel de aluno. Para facilitar e ampliar a compreensão sobre o que elas tinham a dizer, foram utilizados desenhos, fotografias e conversas com as crianças sobre suas produções como estratégias metodológicas para o estabelecimento de um diálogo respeitoso e que valorizasse as suas diversas linguagens. Assim, a opção pela triangulação metodológica teve por finalidade a conjugação dessas diferentes ferramentas metodológicas, de modo a gerar dados e promover uma análise que prestigiasse a expressão dos conhecimentos e perspectivas das participantes da pesquisa. As crianças demonstraram interesse e desejo por ampliar o tempo de permanência e o acesso a espaços, institucionais e/ou públicos, que possibilitem a interação e a brincadeira com seus pares. As participantes reconheceram e ponderaram alguns fatores que limitam e restringem o seu acesso livre aos espaços públicos do setor onde residem. Além disso, tecem claras e objetivas avaliações sobre as condições e a organização dos espaços públicos do lugar onde residem, evidenciando a existência de poucos espaços que as crianças podem frequentar com segurança e liberdade. A pesquisa deixa evidente a potencialidade das falas das crianças, que revelam suas leituras de mundo.

Palavras-chave: Infâncias. Crianças. Ceilândia-DF. Participação infantil. Triangulação metodológica.

ABSTRACT

This research is part of the field of studies on childhood(s), in the line of research of Comparative Studies in Education, of the Postgraduate Program of the Faculty of Education of the University of Brasília (UnB). The investigation aims to describe and analyze what a group of children, aged between 8 and 12 years, living in Ceilândia - Federal District, say about their childhood experience(s), highlighting their interests and desires and the relationships they establish with the space where they live. For this purpose, this thesis is based on the theoretical-methodological contributions of the field of childhood studies, dialoguing with the Sociology of Childhood and, interdisciplinary, with the Geography of Childhood. It is a research with children that highlights the relevance of listening to what these social actors have to say about their childhood experiences in the researched context. The investigation was carried out in the residential space of the participating children with the purpose of dialoguing and listening to them in an environment different from the school environment and as a way of detaching them from the role of student. To facilitate and expand understanding of what they had to say, drawings, photographs and conversations with the children about their productions were used as methodological strategies for establishing a respectful dialogue that valued their different languages. Thus, the option for methodological triangulation aimed to combine these different methodological tools, in order to generate data and promote an analysis that honored the expression of the knowledge and perspectives of the research participants. The children demonstrated interest and desire to increase the length of stay and access to institutional and/or public spaces that allow interaction and play with their peers. The participants recognized and considered some factors that limit and restrict their free access to public spaces in the sector where they live. Furthermore, they provide clear and objective assessments of the conditions and organization of public spaces in the place where they live, highlighting the existence of few spaces that children can visit safely and freely. The research makes clear the potential of children's speeches, which reveal their readings of the world.

Keywords: Childhoods. Children. Ceilândia, Federal District. Children's participation. Methodological triangulation.

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 – Autorretrato de Artur (8 anos)	113
Desenho 2 – Autorretrato de Doom (10 anos).....	113
Desenho 3 – Autorretrato de Érica (9 anos)	113
Desenho 4 – Autorretrato de Fernanda (9 anos).....	113
Desenho 5 – Autorretrato de Gabriel (11 anos).....	114
Desenho 6 – Autorretrato de Geovana (12 anos)	114
Desenho 7 – Autorretrato de João (8 anos)	114
Desenho 8 – Autorretrato de Júlia (8 anos)	114
Desenho 9 – Autorretrato de Lucas (11 anos)	114
Desenho 10 – Autorretrato de Luiza (9 anos).....	114
Desenho 11 – Autorretrato de Maria (12 anos)	115
Desenho 12 – Autorretrato de Naruto (9 anos).....	115
Desenho 13 – Desenho livre de Geovana.....	129
Desenho 14 – A escola de Gabriel (11 anos).....	167
Desenho 15 – A casa e a rua de Lucas (11 anos)	172
Desenho 16 – Espaços importantes para Maria (12 anos).....	174
Desenho 17 – Desenho de Luiza (9 anos)	178
Desenho 18 – A rua de Artur (8 anos).....	183
Desenho 19 – Parquinho de Luiza (9 anos).....	189
Desenho 20 – Parquinho de Érica.....	190

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação metodológica.....	68
Figura 2 – Localização da Ceilândia no DF	95
Figura 3 – Nuvem de palavras que descrevem as crianças.....	116
Figura 4 – Setores de Ceilândia onde residem as crianças da pesquisa	164

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Câmeras fotográficas utilizadas na investigação	75
Fotografia 2 – Gravador das conversas com as crianças	78
Fotografia 3 – Material de orientação para os registros fotográficos (I)	91
Fotografia 4 – Material de orientação para os registros fotográficos (II).....	91
Fotografia 5 – Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia (I)	97
Fotografia 6 – Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia (II).....	97
Fotografia 7 – Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia (III)	97
Fotografia 8 – Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia (IV)	97
Fotografia 9 – Primeiro projeto arquitetônico de Ceilândia	98
Fotografia 10 – Vista aérea de Ceilândia na década de 1970.....	98
Fotografia 11 – Mapa atual da Região Administrativa de Ceilândia	98
Fotografia 12 – Caixa d'Água	101
Fotografia 13 – Feira Central de Ceilândia	101
Fotografia 14 – Casa do Cantador (I)	101
Fotografia 15 – Casa do Cantador (II).....	101
Fotografia 16 – Visão panorâmica da Ceilândia	101
Fotografia 17 – Animal de estimação de Doom (10 anos).....	126
Fotografia 18 – Animal de estimação de Doom (10 anos).....	126
Fotografia 19 – Animal de estimação de Doom (10 anos).....	127
Fotografia 20 – Animal de estimação de Érica (9 anos).....	127
Fotografia 21 – Animal de estimação de Fernanda (9 anos).....	127
Fotografia 22 – Animal de estimação de Gabriel (11 anos).....	127
Fotografia 23 – Animal de estimação de Geovana (12 anos).....	127
Fotografia 24 – Animal de estimação de Luiza (9 anos).....	127
Fotografia 25 – Animal de estimação de Maria (12 anos)	128
Fotografia 26 – Animal de estimação de Luiza (9 anos).....	128
Fotografia 27 – Brinquedo de montar de Artur (8 anos)	139
Fotografia 28 – Brinquedo de montar de Fernanda (9 anos).....	139
Fotografia 29 – Brinquedos de Doom (10 anos)	139
Fotografia 30 – Álbum de figurinhas de Gabriel (11 anos).....	142
Fotografia 31 – Bicicleta de Fernanda (9 anos).....	143
Fotografia 32 – Bicicleta de Gabriel (11 anos).....	144

Fotografia 33 – A bola para Artur (8 anos)	147
Fotografia 34 – A bola para Doom (10 anos)	147
Fotografia 35 – Celular de Naruto (9 anos)	150
Fotografia 36 – Televisão de Naruto (9 anos)	150
Fotografia 37 – Televisão de Artur (8 anos).....	151
Fotografia 38 – Videogame de Gabriel (11 anos)	151
Fotografia 39 – Desenho do Among Us de Artur (8 anos).....	156
Fotografia 40 – Desenho da Robô BOT X4 de Naruto (9 anos)	156
Fotografia 41 – Brincadeira favorita de Júlia (8 anos) (I)	158
Fotografia 42 – Brincadeira favorita de Júlia (8 anos) (II).....	158
Fotografia 43 – A escola de João (8 anos)	168
Fotografia 44 – A igreja de Lucas (11 anos)	175
Fotografia 45 – O mercado para Lucas (11 anos)	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Técnicas utilizadas nas pesquisas.....	51
Gráfico 2 – Delineamentos de pesquisa	52
Gráfico 3 – Abordagens teóricas nas pesquisas.....	53
Gráfico 4 – Composição das famílias.....	103
Gráfico 5 – Local de nascimento de mães e pais das crianças	104
Gráfico 6 – Escolaridade de mães e pais das crianças.....	104
Gráfico 7 – Atividade profissional de mães e pais das crianças.....	105
Gráfico 8 – Local da atividade profissional de mães e pais das crianças	106
Gráfico 9 – Renda familiar do grupo investigado	107
Gráfico 10 – Tipo de moradia do grupo de famílias participantes da pesquisa.....	108
Gráfico 11 – Religião a que a família pertence ou com que se identifica	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tempo de conversa gravada com as crianças participantes da pesquisa.....	84
Quadro 2 – Pseudônimos e idades das crianças participantes da pesquisa	86
Quadro 3 – Panorama dos procedimentos da pesquisa.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados quantitativos	50
Tabela 2 – Espaços representados pelas crianças	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAESB	Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal
CAICs	Centro de Atenção Integral à Infância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Companhia Energética de Brasília
CED	Centros Educacionais
CEE	Centro de Ensino Especial
CEF	Centro de Educação Fundamental
CEI	Campanha de Erradicação das Invasões
CEI	Centro de Educação Infantil
CEM	Centro de Ensino Médio
CEP-ET	Centro de Educação Profissional e Tecnológico
CILC	Centro Interescolar de Línguas
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DEAM	Delegacia Especial de Atendimento à Mulher
EC	Escolas Classes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPAT	Escola Parque
HRC	Hospital Regional de Ceilândia
IAPI	Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários
IFB	Instituto Federal de Brasília
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
LCD	Liquid Crystal Display
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra e Domicílio
PEI	Photo Eliciting Interviewing
PES	Pro Evolution Soccer
QNO	Quadra Norte “O”
QNQ	Quadra Norte “Q”
QNR	Quadra Norte “R”

RA	Região Administrativa
RCAAP	Repositório de Acesso Aberto de Portugal
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
UPAs	Unidades de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Objetivo geral	23
1.2	Objetivos específicos	23
2	REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1	Infância(s) e criança(s)	26
2.2	Sociologia da Infância	29
2.3	Geografia dos estudos da Sociologia da Infância	42
2.3.1	França.....	43
2.3.2	Estudos sobre a infância em língua inglesa.....	44
2.3.3	Portugal.....	46
2.3.4	Países da América do sul (hispanofalantes).....	47
2.3.5	Brasil.....	48
2.4	Produções acadêmicas de Brasil e Portugal	49
2.5	Diálogos interdisciplinares	55
3	METODOLOGIA	61
3.1	Aportes teóricos: o manual do quebra-cabeça	61
3.2	Procedimentos da pesquisa: manuseando as peças do quebra-cabeça	68
3.2.1	Os desenhos.....	69
3.2.2	As fotografias.....	72
3.2.3	As conversas.....	76
3.3	Desenho da pesquisa: organizando as peças do quebra-cabeça	79
3.3.1	Contato com os adultos.....	79
3.3.2	“Com” tato com as crianças.....	80
3.3.3	Organização de espaços e tempos para os encontros.....	82
3.4	Encontros: encaixando as peças do quebra-cabeça	83
3.4.1	Quem e como eu sou?.....	83
3.4.2	Por onde ando?.....	86
3.4.3	“É melhor você dizer o que é pra fazer...”.....	87
3.4.4	Fotografar, se expressar, se comunicar.....	89
3.5	Ceilândia: lugar de experiências infantis	95
3.6	Perfil familiar das crianças participantes da pesquisa	102

3.7	Procedimentos de análise: desvendando a figura do quebra-cabeça	109
4	QUEM SÃO AS CRIANÇAS DA PESQUISA? E QUAIS SÃO SEUS INTERESSES E desejos?	112
4.1	Ser criança... Sou? Sim, sou!!	120
4.2	Meu amigo é um bicho!!!	125
4.2.1	Sobre os sentimentos vivenciados e construídos no convívio com o animal de estimação	128
4.2.2	Momentos de interação com o animal de estimação	132
4.2.3	Responsabilidades de ter um bicho de estimação	133
4.3	Brinquedos e brincadeiras	135
5	CEILÂNDIA: ESPAÇO DE SER CRIANÇA??!!!	162
5.1	Produções e narrativas das crianças relacionadas ao comércio	177
5.2	Produções e narrativas das crianças sobre espaços associadas ao lazer e à diversão	182
5.2.1	Um pequeno paralelo entre infâncias	193
5.3	Narrativas das crianças sobre a violência no espaço urbano de Ceilândia	194
5.4	Avaliações e proposições das crianças sobre o acesso e usufruto dos espaços públicos	201
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	230
	APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA	232
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	234
	APÊNDICE D – ROTEIRO DAS CONVERSAS	236
	APÊNDICE E – MANUAL DE USO DA CÂMERA FOTOGRÁFICA	239
	APÊNDICE F – MODELO DO CRACHÁ	242
	APÊNDICE G – FORMULÁRIO SOCIOECONÔMICO	243
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	245
	ANEXO B – REPENTE DE MARIANO BEZERRA DA SILVA	251



Eloíse, 6 anos (*In memoriam*). Eloíse é irmã de um dos participantes da pesquisa. Ao observar um de nossos encontros pediu para fazer um desenho. Ao concluí-lo me entregou dizendo tratar-se de um dinossauro, apenas. Ela sabidamente deu um jeito de dizer que se interessava pelas conversas e que gostaria de ser incluída na conversação. Para sua produção escolheu o giz de cera azul (sua cor favorita) e folha A4. Infelizmente essa criança tão amada nos deixou prematuramente em razão de uma doença incurável, mas sua presença curiosa e alegre estará sempre em nossos corações e lembranças.

1 INTRODUÇÃO

A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais (Abramowicz, 2011, p.20).

Pensar a vida e as infâncias das crianças implica o reconhecimento das contradições e das relações de poder que se estabelecem nos diferentes contextos da cultura humana. Também significa refletir sobre como a representação da infância, enquanto relacionada a um sujeito com estatuto próprio que ocupa um lugar social específico, é uma construção delineada pela modernidade e ainda, essencialmente, edificada a partir de uma ótica adulta, que tem determinado as compreensões e as configurações de “normalidade” da experiência de infância (Francischini; Campos, 2008). Na busca por romper com essa lógica adultocentrada, procuramos realizar esta investigação com um grupo de crianças com idade entre 8 e 12 anos, ouvindo-as sobre seus conhecimentos e experiências de infância(s), visando contribuir para uma compreensão da infância que reflita os anseios e desejos dos sujeitos diretamente implicados nessa vivência e como forma de ampliar o entendimento da sociedade acerca de como elas veem a sua própria experiência de infância. Desse modo, optamos por fazer um trabalho com crianças em que a geração de dados ocorresse na residência delas, por considerarmos que esse ambiente pode revelar aspectos importantes sobre a infância sem os limites e condicionamentos que um ambiente institucional pode gerar e, principalmente, por entender que esse espaço pode tornar o nosso diálogo mais espontâneo, livre do controle do tempo, de interferências externas à nossa conversação e como uma forma de desvincular a pesquisa de uma atividade escolar.

Para tal pleito, nós nos embasamos nos preceitos da Sociologia da Infância, que defende o entendimento da infância como fenômeno social e geracional e da criança como agente social, buscando romper com uma lógica que universaliza e ignora as diversas possibilidades de se viver a infância e de ser criança (Abramowicz, Oliveira, 2010; Alderson, 2005; Corsaro, 1992, 2011; James; Jenks; Prout, 1998; Qvortrup, 2011; Sarmiento, 2003, 2004, 2008, 2018; Sarmiento; Pinto, 1997; Sirota, 2001). Outro compromisso assumido foi a constante preocupação por encontrar e pensar metodologias que tivessem como foco vozes, olhares, conhecimentos, experiências e perspectivas das próprias crianças (Christensen; James, 2005; Cohn, 2009; Corsaro, 2011; Gobbi, 2012; Jenks, 2005; O’kane, 2005; Roberts, 2005; Sarmiento, 2011b; Scott, 2005; Soares; Sarmiento; Tomás, 2005; Fernandes; Souza, 2020; Wiggers et al., 2021).

O estudo se insere na linha de pesquisa dos Estudos Comparados da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com foco na compreensão de diferentes formas de conhecer o outro, entendendo o processo comparativo como um “encontro de culturas, no qual é possível criar correlações e que, sobretudo, nos permite uma experiência de identidade e alteridade” (Ferreira; Vasconcelos; Wiggers, 2021, p. 9) sobre o que contam crianças de Ceilândia-DF sobre suas experiências de infância(s). Também se filia ao grupo Imagem (Grupo de pesquisa sobre Corpo, Infância e Educação – Universidade de Brasília), que tem por objetivo investigar a infância com particular atenção aos debates sobre a educação do corpo, as culturas infantis e suas interfaces com as mídias, em contextos formais e/ou informais de educação. O grupo tem empreendido, em suas investigações, um diálogo constante com as crianças, buscando dar atenção a metodologias que privilegiem suas diversas linguagens, particularmente no emprego do desenho infantil para o estabelecimento desse diálogo (Barreto, 2018; Farias, 2015, 2019; Ferreira, 2020; Ferreira, 2021; Freitas, 2015, 2020; Machado, 2013; Morais, 2023; Passos, 2013; Praça, 2016; Sousa; Pires, 2021; Wiggers et al., 2021).

Assim, a pesquisa se constitui para conversar com um grupo de 12 crianças, com idade entre 8 e 12 anos, moradoras da Região Administrativa (RA) de Ceilândia², a respeito de seus interesses e desejos e desvelar seus conhecimentos e percepções acerca de suas experiências de infância(s) no espaço em que moram. Tem por finalidade conhecer as crianças e compreender como estas entendem os modos como a sociedade organiza e pensa sua(s) infância(s), ou seja, “entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista” (Goldberg; Frota, 2017, p. 175). A ênfase está na escuta das crianças, visando ao estabelecimento de um diálogo respeitoso e sensível ao que elas contam. Essas conversas foram intermediadas por diversas linguagens comunicativas acessíveis e comuns às crianças, num posicionamento político de legitimação e “reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural” (Rocha, 2008, p. 46).

Nesse contexto, a presente pesquisa considera que ouvir e dialogar com as crianças reveste-se de relevância política, social e pedagógica. Nesse particular, consideramos que a investigação pode contribuir com três eixos de discussão para o campo de estudos sobre as infâncias(s), ao defender que: a) as produções infantis são importantes artefatos para reflexões

² A Lei Orgânica do Distrito Federal (Distrito Federal, 1993, art. 10), com vistas à descentralização administrativa, definiu que o Distrito Federal se organizará em RAs, que são subdivisões territoriais. Assim, Ceilândia é uma das 35 RAs que compõem o Distrito Federal.

e análises nas pesquisas acadêmicas; b) as crianças da RA de Ceilândia trazem importantes contribuições para se pensar a infância na contemporaneidade; c) a participação das crianças nas pesquisas legitimam sua agência e sua competência para produzir cultura e refletir sobre ela.

Assim, destacamos a importância dos desenhos e fotografias produzidos por crianças, principalmente quando associados à oralidade, como importantes linguagens comunicativas que podem contribuir para desvelar aspectos e temas que o olhar adulto já não consegue ver e/ou ignora. São importantes produções simbólicas e documentais (Gobbi, 2012) que expressam o universo tanto pessoal quanto social das crianças, visto que são produzidos a partir de um olhar particular sobre o contexto social, histórico e cultural e, portanto, são instrumentos que expressam conhecimento e cultura (Derdyk, 2010; Gobbi, 2012; Iavelberg, 2021; Sarmiento, 2011b). Nesta pesquisa, com as produções de desenhos e de fotografias pelas crianças, foi possível observar e conversar com estas sobre suas elaborações e seus conhecimentos sobre si e sua infância, bem como sobre as relações que estabelecem com o contexto no qual se inserem, desvelando seus interesses, suas rotinas, seus espaços sociais e suas preocupações, permitindo-nos vislumbrar um pouco como essas crianças veem o mundo no qual vivem e como entendem sua condição de criança nesse contexto. Além disso, a partir do olhar infantil, podemos conhecer a estrutura social e cultural do lugar onde residem e observar como essa estrutura as afeta na vivência de suas experiências de infância(s). Desse modo, consideramos que os desenhos e as fotografias conjugados à oralidade são instrumentos importantes para o pesquisador da(s) infância(s), porque criam condições para conhecer diversos aspectos da(s) infância(s) a partir da narrativa e da expressividade das próprias crianças.

Também argumentamos que aspectos relacionados ao lugar de moradia das crianças é questão relevante a ser levada em conta nas pesquisas sobre infância(s). Desse modo, as crianças de Ceilândia, como a RA que concentra a maior população infantil do Distrito Federal (CODEPLAN, 2020), precisam ter suas vozes consideradas e ouvidas, visto que suas falas ainda não foram focadas pelas pesquisas acadêmicas que tenham a Ceilândia como tema/local de investigação. Os dados apontados pelo Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indicam apenas 11 estudos, nenhum em nível de doutorado, congregam o tema “Ceilândia e crianças” e não há menções à participação ativa das crianças nas investigações, sendo a maioria de áreas de conhecimento relacionadas a saúde, biologia e saúde pública. Assim, em observação à carência de estudos acadêmicos com crianças de Ceilândia, empreendemos diálogos com um

grupo de crianças dessa populosa RA e destacamos que elas trouxeram importantes contribuições e suscitaram reflexões sobre experiências de infância(s) em zonas urbanas periféricas na contemporaneidade, principalmente sobre aspectos relacionados aos espaços públicos, ao enclausuramento das crianças e à segurança pública.

Outra contribuição da pesquisa foi criar condições para que as crianças participassem ativamente da investigação, procurando veicular uma voz mais participativa delas na geração de dados do que usualmente ocorre nas pesquisas sobre crianças. Nesse percurso, propomos estratégias que oportunizaram às crianças tempo e liberdade para escolha de pautas de discussão a partir da produção de desenhos e fotografias. Nesse particular, reafirmamos nosso compromisso de realizar uma pesquisa com crianças (Alderson, 2005; Buss-Simão, 2014; Campos, 2008; Christensen; James, 2005; Leite, 2008; Santos; Baptista, 2023), compreendendo sua participação como essencial e pressuposto para a organização e a realização da investigação, sendo que em vários momentos o leitor vai contemplar a desimportância da pesquisadora frente ao que foi dito pelas crianças. E, claro, nesse processo dialógico e reflexivo, buscamos conhecer e “explorar a contribuição única das crianças para a nossa compreensão e teorização sobre o mundo social que as perspectivas destas podem fornecer” (James, 2007, p. 262).

A pesquisa também tem por finalidade e assume o desafio de promover reflexões sobre a ação educativa, uma preocupação da pesquisadora-professora, defendendo que a participação das crianças deve ser naturalizada em vários espaços sociais, inclusive o escolar. Desse modo, o reconhecimento da agência das crianças precisa balizar a ação educativa e não apenas ser reconhecida nos textos legais e orientadores da prática pedagógica, mas como princípio que estabeleça uma permanente relação comunicativa entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais no espaço escolar e, assim, criar condições para que as crianças tenham espaços educativos potentes na criação de condições para a sua participação (Löffler; Coll Delgado, 2020; Rocha, 2008).

Em meio a justificativas, decisões metodológicas e compromissos assumidos, a presente pesquisa se articulou para responder a algumas questões norteadoras, a saber: quais conhecimentos as crianças têm sobre sua posição social de criança e sobre sua(s) infância(s)? Quais são seus principais interesses e quais desejos anseiam conquistar? Que conhecimentos e sentidos as crianças imprimem aos espaços que frequentam? Quais perspectivas e preocupações mostram sobre suas experiências de infância no espaço onde habitam? Dessa forma, a pesquisa se constitui para conversar com um grupo de 12 crianças moradoras da RA de Ceilândia a fim de responder aos objetivos geral e específicos do estudo.

1.1 Objetivo geral

- Conhecer, descrever e analisar o que conta um grupo de crianças moradoras de Ceilândia-DF acerca de sua(s) experiência(s) de infância(s), evidenciando seus interesses e desejos e as relações que estabelecem com o espaço onde vivem.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar o modo como um grupo de crianças de Ceilândia-DF caracteriza sua posição de criança e suas experiências de infância(s);
- Descrever e analisar o que conta um grupo de crianças de Ceilândia-DF sobre seus interesses e desejos;
- Descrever e analisar o que conta um grupo de crianças de Ceilândia-DF sobre as relações, os conhecimentos e as expectativas sobre o espaço onde vivem;
- Descrever e analisar as reivindicações e sugestões de um grupo de crianças de Ceilândia-DF para a melhoria do espaço onde residem.

A tese se organiza em seis partes, incluindo esta introdução, na qual destacamos os eixos que orientam a realização da pesquisa e apresentamos o referencial teórico e metodológico da investigação, indicando possíveis contribuições do trabalho, as questões norteadoras dele e os objetivos.

Aprofundamos, no segundo capítulo, o referencial teórico da pesquisa, discutindo alguns conceitos de infância e crianças, bem como abordando e enfatizando as contribuições da Sociologia da Infância para os estudos com as crianças. Destacamos também algumas características de pesquisas internacionais e nacionais do campo de estudos da(s) infância(s), além de apresentarmos e debatermos alguns conceitos da Geografia das Infâncias que balizam nossas discussões na investigação.

No terceiro capítulo, versamos sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, ressaltando a triangulação metodológica como estratégia para organizar a investigação, como a conjugação diferentes ferramentas metodológicas, com destaque para a produção de desenhos e fotografias pelas crianças, associados às suas narrativas. Também esclarecemos os procedimentos de análise dos dados gerados.

No quarto capítulo, apresentamos um entrelaçamento entre os conhecimentos e os interesses das crianças, enfatizando suas percepções sobre ser criança e suas experiências de

infância(s). Também destacamos os principais interesses e desejos das crianças, apontados em suas produções de desenhos e fotografias.

Já no quinto capítulo, damos destaque aos conhecimentos e percepções das crianças sobre o espaço onde residem, sobre os quais elas revelam, por intermédio de suas produções, os locais mais importantes e frequentados por elas. Indicamos suas percepções sobre a pouca autonomia que têm para circular nos espaços públicos e suas avaliações e proposições sobre o acesso e o usufruto dos espaços públicos em Ceilândia.

Por fim, as considerações finais reúnem as interpretações e as provocações suscitadas pela pesquisa.



Cecília (6 anos) é irmã de um dos participantes da pesquisa. Em quase todos os encontros pediu para fazer um desenho e o entregou a pesquisadora. Dentre os diversos desenhos produzidos este foi o escolhido por ela para estar na pesquisa. Ela informou que é um desenho de seus amigos da escola e fez questão de registrar seu nome para determinar a autoria do desenho. Para produção do desenho utilizou lápis, lápis de cor e folha A4.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Infância(s) e criança(s)

É comum convivermos com diferentes concepções sobre as crianças e suas infâncias. Atualmente estudos sociais sobre as crianças têm procurado desconstruir a concepção da criança como um ser passivo, advogando para o reconhecimento dela como agente social e sujeito de direitos. Alguns marcos se mostraram importantes e contribuem para a construção dessa nova percepção, entre os quais destacamos a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1989) e no Brasil a promulgação da Constituição Federal de 1988, no campo sociojurídico. Importa salientar que, embora sofram críticas e precisem ser analisados em razão de seus contextos históricos, são textos que “instalaram discursos e práticas sobre a infância e as crianças contemporâneas” (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 964).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança constitui um importante passo para introduzir a criança nos debates políticos e sociais e posteriormente, junto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), consolida-se como instrumento na defesa dos direitos das crianças e provoca repercussões legais em diversos países que se comprometeram a assiná-la. No Brasil, sua ratificação inspira o art. 227³ da Constituição Federal de 1988, que inova na representação de infância e dos direitos das crianças e define os direitos que a sociedade brasileira precisa garantir a elas. Esses desdobramentos também despertam o interesse por investigações no campo científico que busquem ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas vidas (Gaitán Muñoz, 2006; Nascimento, 2011, 2018; Rosemberg; Mariano, 2010). Tomás (2014) reafirma a importância desses documentos, mas alerta que é necessário refletir sobre eles e problematizá-los, para não permitir que produzam um modelo de consenso universal referente às crianças e aos seus direitos.

A Sociologia da Infância emerge propondo novos olhares sobre a infância e as crianças, dando ênfase à pluralidade destas e ressaltando essa diversidade, bem como promovendo o debate e a crítica a concepções desenvolvimentistas e sobre a socialização das crianças. A nova perspectiva sobre a infância rompe com tendências até então vigentes na produção teórica e nos discursos e práticas referentes à infância e às crianças (Rosemberg; Mariano, 2010). Nesse contexto a Sociologia da Infância vai enfrentar uma dupla tarefa:

³ Brasil (2016, art. 227): “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”.

“criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância com um fenômeno contemporâneo e instável” (Prout, 2010, p. 733).

James, Jenks e Prout (1998) vão argumentar sobre a existência de dois momentos que expressam a representação científica da infância na modernidade, sendo uma a fase pré-sociológica, e a outra, a sociológica. No primeiro momento, os autores apontam que os estudos sobre infância compreendiam a criança como um ser sem relação com o contexto cultural e histórico, caracterizando-a como: a criança má; a criança inocente; a criança imanente; a criança naturalmente desenvolvida; e a criança inconsciente. Explicam que na fase sociológica também há diferentes formas de compreender a criança, mas o contexto cultural, histórico e social começa a ser considerado. Os autores discorrem sobre quatro enfoques dessa fase: criança socialmente construída; criança tribal; criança integrante de um grupo minoritário; e criança socioestrutural.

A partir do diálogo com os autores, exporemos as conceituações da fase sociológica, pois elas se aproximam das perspectivas presentes nos estudos atuais sobre as crianças e a infância, contudo é importante salientar que conceitos da fase pré-sociológica não são completamente excluídos do imaginário social e cultural das sociedades. No que tange à compreensão da criança como socialmente construída, as investigações têm como pressuposto desconstruir essa percepção como um conceito universal e defender o entendimento de que os aspectos sociais, políticos, históricos e morais devem ser considerados. Os estudos que investigam a criança na perspectiva tribal vão se concentrar nas relações sociais das crianças entre pares e as interações desses grupos de pares com os adultos. Já as investigações que veem a criança como grupo minoritário concentram-se no debate sobre as relações de poder entre crianças e adultos. Por fim, as pesquisas que enxergam a criança como parte socioestrutural da sociedade focam tanto o debate sobre o reconhecimento da infância como fenômeno geracional quanto a interdependência entre as gerações na estrutura social (James; Jenks; Prout, 1998; Nascimento, 2009; Sarmiento; Marchi, 2008). É relevante esclarecer que esses debates e compreensões não são excludentes entre si, sendo possível haver diálogos e aproximações entre as perspectivas.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) também apontam para uma distinção entre os entendimentos sobre criança e infância, caracterizando-as entre perspectivas modernistas e pós-modernistas. Segundo os autores, os enfoques modernistas concebem a criança como um “sujeito unificado, reificado e essencializado sendo considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (Dahlberg; Moss; Pence, 2008, p. 63). Argumentam que, na ótica da modernidade, também há diferentes discursos sobre as crianças, os quais veem as

crianças como reprodutoras de conhecimento, identidade e cultura; como seres inocentes; como seres naturais ou científicos; e como fatores de suprimento do mercado de trabalho. Argumentam que esses entendimentos produzem sentidos para compreender a criança como “um sujeito autônomo, estável, centrado, cuja natureza humana inerente e pré-ordenada é revelada por meio de processos de desenvolvimento e maturidade, a qual pode ser descrita em termos de conceitos e classificações científicas” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 69).

Nos estudos ancorados na abordagem pós-modernista, a criança é considerada coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura, sendo entendida, portanto, como “rica em potencial, forte, poderosa, competente” (Malaguzzi, 1993, p.11). Essa compreensão não difere da apresentada por James, Jenks e Prout (1998); ao contrário, apenas a corrobora, ao afirmar que as crianças elaboram e constroem sua(s) infância(s) a partir das relações que estabelecem com o local, o tempo, a cultura e as questões socioeconômicas, entendendo-as como atores sociais que participam da construção e da determinação das suas próprias vidas e dos que as cercam (Dahlberg; Moss; Pence, 2008; James; Jenks; Prout, 1998; Sarmiento; Pinto 1997).

Corsaro (2011) não foge ao debate e defende que as imagens sobre as crianças passaram por diferentes construções que estão intrinsecamente relacionadas a entendimentos sobre a socialização. Define-as em modelos deterministas e modelos construtivistas, propondo o modelo de teia global como alternativo para compreender a socialização e as crianças, a partir do conceito de reprodução interpretativa. De acordo com o autor, no modelo determinista a socialização das crianças é compreendida como um processo em que a sociedade se apropria da criança, buscando treiná-la e controlá-la com o fim de torná-la membro competente e que contribui para a continuidade e a reprodução dos preceitos sociais vigentes. A criança, nessa perspectiva, é considerada um ser passivo que apenas internaliza as concepções e os preceitos da sociedade. O modelo construtivista, por sua vez, vai considerar a criança um ser ativo que se apropria da sociedade e que constrói o seu mundo social. Nessa perspectiva, a criança se envolve na apropriação das informações de seu ambiente para usá-las na organização e na construção de sua própria interpretação do mundo (Corsaro, 2011). Contudo, o autor critica esse modelo por considerar que ele privilegia a ação individual e subestima as ações coletivas construídas com e pelas crianças.

Corsaro (2011), a partir da defesa do conceito de reprodução interpretativa, propõe o modelo de teia global, evidenciando os diversos locais em que as crianças participam e produzem uma série de culturas de pares. Esse modelo, de acordo com o autor, considera que as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo, mas se esforçam para interpretá-

lo, dar sentido a ele e participar da sua cultura. E assim, “na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares⁴” (Corsaro, 2011, p. 36). Segundo o autor, o diferencial desse modelo entre os demais reside em considerar que o desenvolvimento social das crianças se dá de modo coletivo e não linear, ponderando ainda que “as culturas infantis de pares são produções coletivas inovadoras e criativas” (Corsaro, 2011, p. 39).

Esse breve debate não busca esgotar as discussões a respeito das diferentes concepções sobre a criança e a infância nos discursos sociais, mas visa demonstrar que essas compreensões conduzem a diferentes tratamentos e interpretações que interferem no cotidiano e nas experiências das crianças. Consideramos que cada discurso carrega em si o potencial para influenciar o entendimento do papel que a criança assume nas relações que estabelece com seus pares, com os adultos, com as instituições e com a sociedade. Importa salientar que as relações e as construções conceituais nas sociedades não são imutáveis e exclusivas, sendo possível que diferentes visões convivam indiscriminadamente no contexto social, podendo o discurso se adaptar e variar a cada experiência ou campo institucional (família, instituição religiosa, instituição educativa, a rua etc.) que a criança frequente.

No presente estudo, adotamos a compreensão de que as crianças são agentes sociais que interpretam e constroem cultura, com capacidade para exercer ação, opinar e apresentar suas percepções sobre questões que as envolvam, principalmente no que tange a este estudo sobre sua experiência de infância. Também entendemos a infância como construção social e fenômeno geracional, considerando que sua constituição e sua experiência são envolvidas por questões de ordem social, política, histórica, moral, cultural e econômica, revelando assim sua pluralidade e sua variabilidade. Nesse sentido, a Sociologia da Infância nos ajuda a refletir sobre esses conceitos e nos instrumentaliza para, reconhecendo essas características nas crianças, buscar ouvir e entender as percepções das crianças sobre suas infâncias e também “sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (Sarmiento, 2005, p. 361).

2.2 Sociologia da Infância

A infância sempre esteve direta ou indiretamente presente em pautas de pesquisa da Sociologia, contudo isso não implica dizer que esse foi o assunto principal nas investigações. Ela apareceu, muitas vezes, como assunto secundário ou complementar, principalmente discutida na Sociologia da Família e da Educação e normalmente relacionada a debates sobre

⁴ Cultura de pares infantil é um conjunto estável de atividades de rotina, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais (Corsaro, 2011, p. 128).

a socialização das crianças nesses contextos (Corsaro, 2011; Gaitán Muñoz, 2006; Pires, 2008; Prout, 2010; Sarmiento; Marchi, 2008). No entanto, é importante ressaltar que nessas pesquisas a socialização foi, por muito tempo, compreendida com a internalização e a adaptação das crianças aos valores, normas e condutas da sociedade, na qual a criança assume um papel essencialmente passivo, sendo vista como alguém “apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (Corsaro, 2011, p. 19).

A partir das décadas de 1980 e 1990, a Sociologia da Infância emerge e procura problematizar os conceitos de “criança”, “infância” e “socialização” (Gaitán Muñoz, 2006), assumindo o desafio de buscar explicações sobre a vida, o comportamento e a participação das crianças na sociedade. Os estudiosos da Sociologia da Infância assumem a incumbência de elaborar novas abordagens teóricas e estratégias de investigação que lhes possibilitem o diálogo com as crianças e lhes permitam conhecer e discutir, a partir de suas perspectivas, a socialização, a criança e a infância, estabelecendo o que seria, de acordo com Gaitán Muñoz (2006, p. 10, tradução nossa), os três principais objetivos da Sociologia da Infância:

a) contribuir para o crescimento das ciências sociais em geral, incorporando a visão de um dos grupos componentes da sociedade, muitas vezes esquecido; b) fornecer explicações sociológicas na necessária abordagem interdisciplinar de um fenômeno complexo como a infância; c) dar visibilidade às crianças como atores sociais, em consonância com as diretrizes da Convenção Internacional, que reconhece as crianças como sujeitos de direitos.

Desse modo, a Sociologia da Infância, como campo de pesquisa, abre caminho para uma nova forma de entender e realizar estudos nas Ciências Sociais sobre a infância e as crianças, na medida em que defende a infância como componente da estrutura social e as crianças como atores sociais, promovendo também uma revisão crítica sobre a socialização. Em adição a isso, ela se propõe a questionar “a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (Sarmiento; Marchi, 2008, p. 363).

Sarmiento (2005) vai defender que a Sociologia da Infância constitui um campo científico estabelecido, porque possui delimitação conceitual ao definir a infância como categoria social e as crianças como atores sociais concretos. Explicando que o campo dispõe de produção de teorias e quadros conceituais e interpretativos distintos, essa abordagem apresenta uma definição sobre procedimentos analíticos e de metodologias investigativas, orientados para seus objetos-sujeitos (as crianças e a infância). Tem se consolidado na

constituição de dispositivos, encontros e intercâmbios entre seus pesquisadores e é o foco de múltiplas reuniões científicas, publicações em revistas e coleções temáticas de livros especializados, como também já conta com programas de estudos em nível de pós-graduação a ela direcionados. Voltarelli (2017, p. 54) aponta que há “elementos que expressam o desenvolvimento do campo da Sociologia da Infância em diversos países do mundo, composto por movimentos de luta em prol das crianças e da infância”.

Os estudos da Sociologia da Infância, em seu nascedouro, são influenciados por abordagens teóricas da Sociologia que tendem, inicialmente, a provocar uma suposta dicotomia entre seus conteúdos de investigação (Corsaro, 2011; Gaitán Muñoz, 2006; Sarmiento; Marchi, 2008; Pires, 2008; Prout, 2010). Contudo, pode-se verificar que, mesmo que estejam sob a égide de abordagens teóricas distintas, os estudos da Sociologia da Infância têm contribuído para ampliar as perspectivas sobre a infância e seus debates não se mostram antagônicos entre si, mas se distinguem ao privilegiar e discutir quadros conceituais, temas e metodologias diferentes.

Os estudos da Sociologia da Infância estão aportados em várias abordagens teóricas, não havendo uma unicidade em suas investigações, contudo buscaremos usar as abordagens que têm exercido maior influência no campo de pesquisa, considerando e ressaltando que elas não se mostram excludentes entre si, mas sim apresentam particularidades que as diferenciam.

Primeiramente destacamos o enfoque estrutural dos estudos da Sociologia da Infância, por dar ênfase à infância como categoria geracional, apresentar a infância como um fenômeno social e concentrar seus estudos numa perspectiva de macroanálises. A abordagem estrutural visa estudar o que é comum a todas as crianças ante o que as diferencia uma das outras (Gaitán Muñoz, 2006).

Para Qvortrup (2010), a infância é uma categoria geracional e estrutural permanente, rompendo com uma concepção pessoal e temporal do conceito. Ele afirma que a infância não pode ser compreendida simplesmente como um período, porque isso a individualiza e demarca seu começo e seu fim. Assim, segundo o autor, esse enfoque rompe com planos de vida individual e centra-se no desenvolvimento da infância como parte estrutural e estável da sociedade. Em adição, ele argumenta:

Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes (Qvortrup, 2010, p.635).

Essa abordagem se propõe a pensar a organização social como uma estrutura geracional, considerando que a infância (categoria geracional) sempre esteve integrada à estrutura social em todo período da história, de modo que seria impossível imaginar a existência humana sem a experiência da infância, mas compreende também que a permanência dessa categoria não depende da mobilidade de seus constituintes, tornando-a permanente na estrutura social. Os estudos sob a égide dessa orientação não desconsideram a importância da participação das crianças na infância e na sociedade, porém concentram-se em produzir dados que visem identificar o que é comum a todas as crianças, dando menos ênfase a questões que as diferenciem ou individualizem. Sarmiento (2005, p. 364) aponta que a perspectiva estruturalista trabalha em seus estudos com o seguinte conceito de geração:

[...] uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e económicos da sociedade. A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos. A geração é o que permanece, como categoria estrutural, sendo prioritariamente definida por factores igualmente estruturais.

No entanto, Qvortrup (2010) vai argumentar que defender a compreensão da infância como categoria geracional e parte da estrutura social não ignora que contextos históricos produzem configurações sociais de infância diferentes e que esta é o resultado de fortes relações entre os parâmetros⁵ prevalentes nas sociedades, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais na produção das configurações sociais, inclusive as de infância.

Nesse enfoque de estudo, a noção de infância se apresenta como um fenômeno social que se estabelece a partir dos parâmetros sociais, e não das características individuais das crianças. Desse modo, os estudos de abordagem estrutural consideram e visam “relacionar qualquer fato relevante observado no nível de vida das crianças com o do contexto do nível macrossocial em que ocorrem e explicá-lo em relação às estruturas e aos mecanismos sociais que operam neste contexto macro e geram eventos ao nível do grupo infantil” (Gaitán Muñoz, 2006, p. 20, tradução nossa).

Prout (2010) vai sublinhar que esse enfoque tende a centrar esforços na busca por um conceito padronizado e homogeneizado de infância em determinada sociedade, ao considerar que a infância pode ser moldada por fenômenos distantes dela, espacial e temporalmente. Assim, essa abordagem visa estabelecer padrões de comparação dentro da ordem

⁵ Qvortrup (2010) classifica os parâmetros em econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos, bem como ideológicos e/ou discursivos, que representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância.

macroestrutural. O autor ressalta ainda que essa abordagem pode negligenciar aspectos relacionados à ação dos atores individuais no contexto pesquisado.

Gaitán Muñoz (2006), por sua vez, reconhece a importância de estudos sob a ótica geracional, por compreender que esta pode oferecer uma perspectiva macro sobre a infância e se mostrar útil na medida em que permite realizar estudos comparativos entre grupos geracionais e sobre as condições e circunstâncias em vivem os membros de determinada categoria. Isso possibilita o estabelecimento de avaliações e considerações políticas e socialmente significativas.

Qvortrup (2010, 2011) reafirma seu posicionamento ao defender que pesquisas sobre a infância como categoria geracional permitem definir o lugar ocupado pela infância na sociedade e podem estabelecer padrões comparativos que possibilitem mostrar um quadro positivo ou negativo das condições de vida das crianças em geral. Significa considerar também que eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade, e que elas, como sujeitos de direitos e ativos na sociedade, precisam ter suas reivindicações consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior (Qvortrup, 2010). Assim, para o autor, uma das principais questões nas pesquisas estruturalistas é descobrir e analisar o impacto que as macrovariáveis têm na experiência de infância das crianças. Para defender suas hipóteses e considerações, Qvortrup (2011) apresenta nove teses que visam apresentar as ideias e os fundamentos teóricos principais para estudos e pesquisas que buscam relacionar a infância com as demais macroestruturas sociais.

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade;

Tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico;

Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural;

Tese 4: Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho;

Tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade;

Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular;

Tese 7: A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar;

Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças;

Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras (Qvortrup, 2011, p. 203-210).

Gaitán Muñoz (2006) destaca que, das nove teses apresentadas, seis se dedicam a conceituar a infância como parte da estrutura social, duas em definir o papel e a posição das

crianças na sociedade, e uma trata sobre a ideologia da sociedade sobre as crianças, incidindo em questões de dependência e invisibilidade delas na sociedade.

Outro aspecto a se ressaltar nas pesquisas com enfoque estrutural é a tendência metodológica para macroanálises nas relações sociais utilizando preferencialmente, mas não exclusivamente, métodos quantitativos. Os pesquisadores dessa linha de pesquisa justificam tal escolha metodológica por considerar que padrões de larga escala podem explicar a ação dos atores sociais individuais e coletivos (Gaitán Muñoz, 2006; Prout, 2010; Qvortrup, 2005, 2010). Por considerarem que a infância é separada da criança como indivíduo, compreendem que o método para conseguir captar percepções históricas e geracionais sobre a infância não depende, necessariamente, que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas. Argumenta que o objetivo é conhecer o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas (Qvortrup, 2010).

Revisando alguns pontos importantes sobre o enfoque estrutural, destacamos que ele se dedica a conceituar a infância como parte da estrutura social, procurando estabelecer relações entre a criança e a estrutura macrossocial. Desse modo, optam pela variável estrutural infância como unidade de análise. O termo “infância”, é óbvio, é o mais frequentemente utilizado, acompanhado pela compreensão e pela defesa do conceito de criança como ator social que coconstrói a própria infância e sociedade, sendo sujeita aos mesmos parâmetros/forças sociais que as demais categorias geracionais, considerando também que as crianças afetam e são afetadas por grandes eventos e transformações sociais. Tem particular interesse por metodologias quantitativas para discutir macroperspectivas sobre a infância, contudo não exclui outras possibilidades de investigação que possam complementar a aproximação e a compreensão da realidade social da categoria infância (Corsaro, 2011; Gaitán Muñoz, 2006; Pires, 2008; Prout, 2010; Qvortrup, 2005, 2010, 2011; Sarmiento, 2005).

O enfoque construcionista se propõe a discutir a pluralidade de infância(s), considerando e colocando em debate a existência de distintas construções sociais sobre a infância. Advoga que a infância é uma construção social, formada para e pelas crianças, num processo de negociação entre as relações sociais que vivenciam. Defende que a infância precisa ser contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Contrapõe a ideia de infância natural e universal e defende a premissa de uma pluralidade de infâncias e crianças (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

Nesse sentido, o enfoque construcionista vai problematizar e contrapor abordagens psicológicas e biológicas que contribuíram para difusão da compreensão da criança e da

infância como fenômenos naturais e universais, colaborando para esconder e/ou evitar a discussão sobre a importância delas como atores e fenômenos sociais (Jenks, 2002). Os construcionistas, opondo-se a essas crenças e esses posicionamentos naturalistas e deterministas, defendem que a criança e a infância são fenômenos socialmente construídos e relacionados com os contextos sociais, políticos, históricos e morais (James; Jenks; Prout, 1998), ou seja, dizem respeito e se relacionam a um contexto cultural particular delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das sociedades, são incorporados na estrutura social e se manifestam através de determinados tipos de conduta que simultaneamente constroem (Jenks, 2002).

James e Prout (1990, p. 15-16) apresentam algumas considerações que são relevantes para a compreensão dessa perspectiva nas investigações sociológicas da infância:

- 1) A infância é entendida como uma construção social. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.
- 2) A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica.
- 3) As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito, independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos.
- 4) As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as cercam e das sociedades onde vivem.
- 5) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inquéritos.
- 6) A infância é um fenômeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais (Giddens). Que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também se engajar no processo de reconstrução da infância na sociedade.

A abordagem construcionista, consubstanciada nessas proposições, busca reconhecer e reforçar a compreensão das crianças como seres ativos nas relações que estabelecem com o mundo, bem como destacar a agência delas na construção e na determinação de suas próprias vidas, da vida daqueles que as cercam e das sociedades onde vivem. Em razão dessas premissas, as investigações com essa abordagem têm pesquisado preferencialmente temas relacionados a questões da prática cotidiana da criança, compreensões de infância e criança como construções sociais, a ação social (*agency*) das crianças, as interações intra e intergeracionais, as culturas infantis, as crianças no interior das instituições, o jogo, o lazer, a cultura lúdica infantil, as visões e representações das crianças (Corsaro, 2011; Gaitán Muñoz, 2006; James; Jenks; Prout, 1998; James; Prout, 1990; Pires, 2008; Sarmento; Marchi, 2008).

É importante salientar que a abordagem construcionista também reconhece a infância como categoria geracional e parte da estrutura social, não se opondo, nesse aspecto, a algumas questões basilares do enfoque estruturalista. Contudo, os construcionistas se interessam preferencialmente por compreender e investigar a existência de diferentes construções simbólicas de infâncias e crianças, reconhecendo a importância das distintas elaborações sobre e a partir do contexto social. Já os estruturalistas buscam identificar aspectos comuns a todas as crianças num determinado contexto, visando ao estabelecimento de uma perspectiva comum (padrão) de infância que lhes permita estabelecer relações e comparações sobre questões estruturais e geracionais da sociedade.

A forte oposição à compreensão de criança e infância como fenômenos naturais e universais pelos construcionistas enseja questionamentos que afetam concepções tradicionais de socialização, principalmente nos estudos das crianças e das infâncias. A ascensão de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas nas Ciências Sociais e na sociologia também contribuirá para novas formas de conceituar as crianças e a infância.

Para Sirota (2001), é, sobretudo, por oposição à concepção da criança como objeto passivo da socialização que se fixarão os primeiros elementos para uma sociologia da infância. A pesquisadora argumenta que ela

deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator (Sirota, 2001, p. 9-10).

A autora vai explicar que o conceito de socialização como o processo pelo qual a criança é vista como sujeito passivo que internaliza e se adapta à sociedade passa a ser fortemente questionado pelos estudiosos da infância (Dahlberg; Moss; Pence, 2003; Gaitán Muñoz, 2006; James; Prout, 1990; James; Jenks; Prout, 1998; Jenks, 2002; Sarmiento; Pinto, 1997; Prout, 2010; Sarmiento; Marchi, 2008). Os pesquisadores dessa perspectiva buscam argumentar que as crianças desempenham papel ativo tanto na construção de suas próprias vidas e das demais pessoas com quem vivem quanto na construção da sociedade da qual fazem parte.

Assim, para o enfoque construcionista, a agência das crianças na construção da sociedade e de sua infância é fator preponderante. Por tal razão, enseja-se a adoção de uma abordagem metodológica que privilegie o diálogo com as crianças e o desenvolvimento de técnicas que busquem introduzir a perspectiva da criança nos debates do mundo social. As

pesquisas são, em sua maioria, qualitativas, e os enfoques etnográficos assumem papel importante nessas investigações (Gaitán Muñoz, 2006; Sarmiento, 2004).

A preferência pela utilização do enfoque etnográfico nas pesquisas construcionistas é justificada porque consideram que ele possibilita o acesso e a observação intensiva aos sujeitos e viabiliza a participação das crianças na pesquisa, permitindo descobrir como é “a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos” (Corsaro, 2011, p. 63). Defendem que a abordagem etnográfica possibilita colocar as crianças no centro das discussões e análises e apresenta a visão das crianças sobre o mundo social. Possibilita também observar e descrever a cultura das crianças como algo diferenciado do mundo adulto, com sistemas de crenças e práticas estranhas para os olhos dos adultos, a partir dos quais as crianças estabelecem suas próprias regras (Gaitán Muñoz, 2006). Tebet (2013) argumenta que pesquisas etnográficas de nível micro tanto podem sustentar a tese da pluralidade da infância, procurando as distinções entre as infâncias, como nos estudos etnográficos de James e de Prout, como podem almejar os elementos comuns a todas as infâncias, tal como nos estudos de Corsaro.

Os críticos à perspectiva construcionista consideram que essa percepção, se levada ao extremo, pode levar a um discurso que defenda a existência de uma ruptura entre os mundos sociais das crianças e dos adultos, ao ignorar a influência das relações entre crianças e adultos nas construções infantis.

Em suma, a abordagem construcionista busca estabelecer o entendimento da infância como construção social, destacando a agência das crianças. Realiza uma crítica a concepções tradicionais sobre o conceito de socialização, defendendo a participação das crianças nas construções de suas infâncias e nas relações que estabelecem com seus pares e adultos. Contudo, não desconsidera que elas podem ser e são influenciadas por fatores relacionados a cultura, tempo, local, classe, gênero e outras condições socioeconômicas. Privilegia enfoques metodológicos que procurem revelar as perspectivas das crianças, reconhecendo a importância destas na compreensão de seus contextos e experiências infantis. Não se opõe à ideia da infância como parte da estrutura social, querendo, no entanto, investigar aspectos relacionados ao cotidiano, às rotinas, às culturas infantis, às interações e à agência das crianças em seus contextos.

Corsaro (2011, p. 31), um dos promotores da perspectiva interpretativa, objetiva em seus estudos conhecer a perspectiva das crianças e aprofundar conhecimentos sobre o mundo de vida delas, defendendo que as teorias sociológicas da infância devem se afastar da doutrina

individualista e que a socialização precisa ser compreendida como um “processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. Destaca a importância da atividade coletiva e conjunta das crianças que negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si. O autor propõe a utilização da expressão “reprodução interpretativa” em substituição a “socialização”, justificando que o segundo termo carrega em si uma conotação histórica, individualista e progressista. Defende a reprodução interpretativa explicando-a assim:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram (Corsaro, 2011, p. 31-32).

Importa salientar que a proposta de Corsaro (2011) como nova perspectiva sobre socialização, sendo adotada ou não, impõe e propõe um novo olhar para a infância e as crianças, pois a reprodução interpretativa defende que as crianças produzem culturas e que esse processo não é somente uma imitação ou internalização do mundo social adulto, mas que há agência das crianças, ou seja, é uma apreensão criativa dos processos de constituição social. Essa perspectiva privilegia os estudos sobre a ação social das crianças; a interação intra e intergeracionais; as culturas da infância; as relações das crianças nas instituições; as crianças no espaço urbano; crianças e mídias; a brincadeira, o jogo, o lazer e a cultura lúdica (Nascimento, 2011; Sarmiento, 2008). Pires (2008) adverte que é preciso precaução para não levar essas considerações ao extremo e entender as crianças como sujeitos plenos de sua própria socialização, pois não se pode desconsiderar a importância e a influência dos adultos nesse processo. Assim, é preciso considerar as diversas nuances e interações sob os quais os processos de reprodução e produção acontecem.

Os estudos da Sociologia da Infância abrangem enfoques e discussões que não se esgotam aqui, havendo a proposição de outras abordagens que questionam e complementam as já apresentadas. Gaitán Muñoz (2006) acrescenta a essas correntes teóricas a que denomina de “relacional”, embasada nas perspectivas da obra de Berry Mayall (2002), que dialoga com os estudos feministas e desenvolve seus trabalhos a partir de uma compreensão das crianças como grupos minoritários.

Gaitán Muñoz (2006) informa que essa abordagem considera a infância um processo relacional estabelecido nas relações entre as crianças e os adultos, de modo a entender que a

infância somente existe em razão das relações que estabelece com a fase adulta, pois cada fase (de infância/adulta) constitui uma referência para a definição da outra. Assim, o conceito de geração se mostra fundamental para compreender as relações entre esses dois grupos geracionais. Mayall (2005) destaca a importância de considerar o conhecimento das crianças, por considerá-las participantes competentes em um mundo compartilhado, mas sempre considerando o poder exercido pelos adultos. As pesquisas na perspectiva relacional dão ênfase às perspectivas das crianças e ao modo como estas compreendem o mundo adulto do qual são chamadas a participar. Além disso, ponderam que a infância e as crianças não são e estão em um mundo separado do adulto e não pertencem a uma particular cultura. Suas investigações assumem a perspectiva qualitativa de investigação.

Sarmiento e Marchi (2008) também argumentam sobre a presença de diferentes correntes teóricas na Sociologia da Infância, classificando-as em estrutural, interpretativa e estudos ancorados na perspectiva crítica. Segundo os autores, a perspectiva crítica se “sustenta na concepção de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma ‘condição social’, ou seja, um grupo que vive condições especiais de exclusão” (Sarmiento; Marchi, 2008, p.3). Advogam que a Sociologia da Infância precisa ter por finalidade contribuir para a emancipação social da infância e consideram que o trabalho investigativo e analítico das pesquisas precisa discutir a aplicação de formas e meios de intervenção no contexto pesquisado. Desse modo, os estudos sob a ótica crítica optam, preferencialmente, por pesquisa-ação e/ou pesquisa participante no campo de investigação. Por se disporem a discutir a emancipação social da infância, apresentam em seu quadro investigativo questões relacionadas a dominação cultural da infância, patriarcado, dominação de gênero, maus-tratos, políticas públicas e movimentos sociais que direta ou indiretamente se relacionam com a infância.

Além disso, defendem que a perspectiva crítica na Sociologia da Infância pode contribuir para enfrentar o desafio de articular conceitos-chaves (estrutura, ação e práxis) e fugir de compreensões dualistas em suas investigações. Evita-se, assim, a exclusão de aspectos importantes para compreender a complexidade do mundo social no qual as crianças e a infância se constituem. Sarmiento e Marchi (2008) estabelecem um quadro esquemático no qual apresentam aspectos que consideram importantes e que precisam ser considerados e analisados nos estudos da Sociologia da Infância crítica, quais sejam:

- I) prioridade analítica às crianças excluídas/furtivas/ausentes, as crianças das margens sociais; II) desconstrução da reflexividade institucional da infância, em que se cristalizam as concepções normativas, com contínuo descortinamento das relações entre poder e saber; III) colocação como alvo de crítica do processo

hegemônico de globalização e do individualismo institucional e do modo como opera na infância; IV) historização do processo social de construção das relações intergeracionais, em diálogo com a sociologia histórica; V) adoção de uma perspectiva que cruze estrutura e ação, seguindo os mundos sociais e culturais da infância e das suas práticas sociais; VI) abertura para o estudo transcultural dos processos de socialização e recusa de qualquer etnocentrismo cultural, social ou geracional; VII) adoção de uma perspectiva ética e política da pesquisa (Sarmiento; Marchi, 2008, p. 23-24).

Os autores resumizam essas linhas de orientação e advertem para a relevância de integrar essas discussões e evitar um dualismo que impeça uma análise mais ampla sobre as complexidades que envolvem a infância e a criança. Alertam para a necessidade do debate sobre a diversidade de infâncias e sobre a normatização e a minimização das desigualdades entre as crianças. Também consideram que a perspectiva crítica pode suscitar essa discussão e evitar a contradição do entendimento de que a desigualdade na infância é apenas uma “lamentável contingência de contextos sociais e culturais diferenciados” (Sarmiento; Marchi, 2008, p. 22). Para eles, os estudos críticos provocam e criam um quadro analítico com construtos teóricos que possibilitam o questionamento, a desconstrução e a relativização da norma⁶ moderna de infância.

Prout (2010), por sua vez, alerta para a necessidade de os estudos da Sociologia de Infância reverem posicionamentos que possam de algum modo fomentar dualismos entre as várias formas de compreender a infância e as crianças. Considera que visões dualistas podem produzir uma visão parcial sobre a infância e impedir uma compreensão mais global a respeito da realidade e dos contextos das infâncias. O autor sugere a adoção de uma postura investigativa que assuma a infância como um fenômeno complexo, repelindo o entrenchamento de posições teóricas e buscando um caminho próprio que não exclua o diálogo entre os vários enfoques epistemológicos que a infância pode ensejar. Prout (2010) denomina essa perspectiva de “o terceiro excluído”, na procura por uma via alternativa de pesquisa que inclua, perceba e investigue a infância em todas as suas dimensões e implicações. Indica, ainda, cinco conceitos-chave que considera essenciais para promover essa mudança epistemológica nos estudos sobre a infância: I) interdisciplinaridade, II) hibridismo, III) rede e mediações, IV) mobilidade e V) análise relacional: geração e trajetória de vida.

⁶ Os autores consideram que a instituição moderna da condição infantil, juntamente com a elaboração e o reconhecimento progressivo dos direitos das crianças, elaborou sua própria normatividade. Assim, “ser criança” supõe o desempenho de papéis sociais institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de “duplo ofício”: em primeiro lugar é preciso ser “filho” (não de qualquer família, pois essa instituição também é regida por normas) e, em seguida, “aluno” (Sarmiento; Marchi, 2008).

Ao defender a infância como um fenômeno complexo, o autor vai apregoar a necessidade de ampliar e intensificar a **interdisciplinaridade** dos estudos da infância com os demais campos de investigação, de modo a explorar a base comum e as diferenças entre eles, a fim de ampliar as conexões sobre a temática.

O reconhecimento da complexidade da infância é resultante do caráter híbrido desta. O autor se utiliza dos conceitos de Latour (1993) para explicar o **hibridismo** da infância, esclarecendo que ele emerge de redes onde natureza, discursos e sociedade, concomitantemente, relacionam-se (Prout, 2010), não podendo optar por reconhecer apenas uma dessas dimensões que compõem o ser infantil, de modo a afirmar que os fenômenos sociais (infância) são entes complexos que se estabelecem num misto de natureza e cultura. Assim, o caráter híbrido da infância se dá porque esta é parte natural e parte social. Portanto, é desaconselhável a separação entre o mundo social e o mundo natural que regem a vida da criança e a distinção entre o mundo das crianças e o dos adultos nos estudos da infância, asseverando-se que a tarefa deveria consistir “em saber quantas versões distintas de crianças ou adultos emergem da complexa interação, rede e orquestração entre diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos” (Prout, 2010, p. 740).

O autor considera o conceito de **rede**⁷ primordial para ordenação da infância, pois permite o estabelecimento de relações entre as oposições polarizadas (social/natureza, estrutura/ação) apresentadas pela teoria social moderna. Nesse contexto, os atores são compreendidos “como híbridos de cultura e natureza, produzidos por redes de conexão e desconexão”, sendo vistos como redes e entendendo-se que por detrás deles “há uma rede complexa, mais ou menos unida, de pessoas e coisas” (Prout, 2010, p. 741).

Já o conceito de **mobilidade** busca questionar o entendimento da sociedade como uma entidade fixa, distinta e delimitada, pois, contemporaneamente, ela se mostra afetada por vários fatores que envolvem deslocamentos de pessoas, informações e produtos. O autor considera relevante discutir os processos de mobilidade na sociedade, porque entende que eles têm implicações na/para a infância, não podendo ser ignorados na medida em que constroem produtos, informações, imagens, ideias, interações, valores, discursos e socializações que interferem nas construções e experiências das crianças.

⁷ Prout (2010) considera que a que a teoria de ator-rede de Latour (1993) se mostra uma opção para evitar o estabelecimento dessas relações antagônicas, pois sugere que a infância pode ser vista como um conjunto de ordens distintas, às vezes concorrentes e às vezes em conflito. Essas ordens podem ser frágeis, mas podem também se fragilizar-se e se difundir. O conceito de rede pode oferecer uma linguagem de ordenação, que se situa entre oposições polarizadas.

Por fim, o autor aponta para a necessidade de promover investigações que considerem e façam uma **análise relacional** das experiências sociais que circundam a vida das pessoas, buscando distinguir as contribuições de pesquisas que visam ao estabelecimento de relações entre gerações das que investigam a trajetória de vida. Defende as possibilidades das pesquisas com enfoque na trajetória de vida, pois entende que elas podem mostrar a variação “que se move entre tempo histórico, tempo individual e tempo institucional”, ou seja, tal abordagem se “mostra aberta aos efeitos de um amplo leque de fatores humanos e não humanos na construção de múltiplas versões da infância e da idade adulta à medida que se modificam ao longo do tempo” (Prout, 2010, p. 748-749). Conclui defendendo o enfoque do “terceiro excluído”, que pode, nos estudos da Sociologia da Infância, introduzir uma visão de pesquisa que fuja da dicotomização da teoria social. Para o autor, essa perspectiva se mostra capaz de sustentar e considerar a desestabilização e a pluralidade da infância, como também de compreender as diversas mobilidades e redes que influenciam a constituição de determinada infância.

A exposição dessas diversas abordagens teóricas presentes na Sociologia da Infância tem por finalidade destacar a diversidade de discussões nesse campo e levar à reflexão sobre as contribuições dessas discussões para o avanço e a consolidação das pesquisas sobre a infância. No entanto, é preciso destacar que as discussões não se esgotam nestas poucas linhas, que não são capazes de explicitar todos os quadros teóricos e metodológicos a que o campo da Sociologia da Infância tem movimentado.

O presente estudo se aproxima da perspectiva interpretativa por considerar que a criança é um agente social que desempenha um papel ativo na formulação da sua própria infância e do mundo social; e que a infância é uma categoria geracional e uma construção social, histórica e cultural. Contudo não desconsidera as contribuições que os outros enfoques podem acrescentar para a pesquisa, as interpretações e o debate sobre a infância e as crianças.

2.3 Geografia dos estudos da Sociologia da Infância

Como pudemos observar, o campo da Sociologia da Infância tem se apresentado teórica e metodologicamente diverso em suas pesquisas e tem ensejado diferentes formas de pensar e discutir a infância. Nesse particular, apresentaremos agora um panorama de como as pesquisas da Sociologia de infância têm se estruturado e se consolidado em diversas partes do mundo, a partir de um levantamento de pesquisas que visaram traçar um panorama sobre o desenvolvimento do campo da Sociologia da Infância em determinado país ou região. Contudo, ressaltamos que esses apontamentos não são capazes de mostrar o constante

movimento nesse campo de estudo; apenas nos permite vislumbrar a diversidade e a complexidade que envolvem as diferentes formas de pensar e fazer pesquisa sob essa perspectiva.

2.3.1 França

Sirota (2001), ao realizar uma retrospectiva sobre os estudos da Sociologia da Infância na França, buscou apresentar as diferentes linhas e forças que estruturaram esse campo de pesquisa no país. A autora vai destacar a importância dos estudos da Sociologia Interacionista, da fenomenologia e das abordagens construcionistas para a construção de paradigmas teóricos, na Sociologia da Infância, e que fomentaram a crítica e uma nova compreensão sobre o conceito de socialização na infância e da criança como ator social. Faz referência à importância dos estudos do pesquisador francês Àries, como precursor de uma visão da infância como construção social, relacionada ao contexto social e ao discurso intelectual. Aponta que nos anos iniciais da década de 1990 já havia iniciativas no campo científico francês que discutiam a infância, destacadamente a Sociologia da Família e na Sociologia da Educação.

Para a autora, os desafios do campo científico francês para as discussões sobre a infância e a criança têm residido na discussão sobre as noções de “ofício de criança” e “ofício de aluno”. Ela considera que os estudos da Sociologia da Infância provocam rupturas no modo de pensar a criança, a infância e suas relações com/no ambiente institucionalizado, refletindo-se, principalmente, nos estudos da Sociologia da Educação. Sirota (2001) apresenta uma análise das nuances desse processo de construção e desconstrução e das noções que refletiram a respeito das compreensões de socialização e dos papéis desempenhados pelas crianças nos contextos institucionais e sociais das pesquisas sobre a infância na França.

Descreve as várias etapas e discussões pelas quais os estudos sobre a infância passaram, expondo compreensões iniciais de criança passiva no exercício desse papel (ofício) e nas relações que estabelecia com as estruturas e instituições sociais até a proposição e a compreensão da experiência infantil como propulsora de sua educação. Nessa perspectiva, as crianças (atores) se socializam mediante “diferentes aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de dominar sua experiência, de se tornar os autores de sua própria educação” (Sirota, 2001, p.17). Ainda, considera que os estudos caminham para o entendimento da criança como ator social e da infância como construção social e apresenta um panorama sobre as temáticas desenvolvidas nos estudos francófonos da infância, apontando para a existência de diversos quadros teóricos que fundamentam as pesquisas, mas

argumenta ser necessário ampliar as discussões francesas sobre a socialização para além dos contextos escolares.

2.3.2 Estudos sobre a infância em língua inglesa

Montandon (2001) examina alguns dos primeiros textos produzidos em língua inglesa⁸ sobre os estudos da infância. A autora constata o interesse por estudos sociológicos sobre a infância já nos anos 1920. Contudo, essa atenção inicial não se mostrou consistente nos anos subsequentes, renascendo posteriormente na década de 1980, com eventos e pesquisas mais diretamente ligados à infância, impulsionados por perspectivas interacionistas, interpretativas e etnometodológicas de investigação. Montandon (2001) esclarece que os dados apresentados se referem às investigações divulgadas em língua inglesa constituídas a partir dos anos 1980, organizando-as em quatro categorias temáticas: a) os trabalhos que tratam das relações entre gerações; b) os que estudam as relações entre crianças; c) os que abordam as crianças como um grupo de idade; d) os que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças.

A autora indica que, nos estudos que abordaram as relações entre gerações, há uma diversidade de enfoques que discorrem sobre relações geracionais entre crianças e adultos. As investigações, em sua maioria, apresentam as crianças como sujeitos do processo de socialização e têm como temáticas principais a discussão sobre mudanças no comportamento parental, comparações sobre relações geracionais e efeitos causados na mudança da estrutura familiar na vivência das crianças. Já os estudos que abrangem a categoria interações e cultura das crianças contribuíram e foram essenciais, segundo a autora, para uma tomada de consciência sobre a inadequação dos paradigmas teóricos existentes para os estudos da infância. Com base nas perspectivas interpretativas e construtivistas, esses estudos passaram a se interessar pelo mundo infantil, com suas trocas, brincadeiras, significações individuais e coletivas de mundo e, assim, começaram a considerar as contribuições das crianças na produção e na transformação da cultura dos grupos de pares e na cultura adulta. Isso implica a defesa da compreensão de que a “socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução” (Montandon, 2001, p. 43). Ainda, a autora aponta que os métodos etnográficos e etnometodológicos foram os mais utilizados por esses pesquisadores.

⁸ Os textos analisados foram escritos em língua inglesa, mas não se restringem aos países anglo-saxônicos e escandinavos. Incluem contribuições provenientes de países e regiões como Alemanha, África do Sul, Austrália, Europa do Leste e Europa do Sul (Montandon, 2001).

O grupo de pesquisas que discutiram a categoria crianças como grupo social buscou esclarecer a posição da infância nos diferentes contextos da vida cotidiana e nas estruturas de poder político e econômico. Tais pesquisas defendem a infância como segmento da sociedade e consideram a existência de um núcleo cultural específico para distinguir um conjunto de traços que crianças de determinada região, num dado momento, em determinadas estruturas econômicas e políticas, realizando pesquisas comparativas para observar essas questões. Apontam que compreender a infância como categoria social pode auxiliar na construção e na identificação de dados estatísticos e indicadores socioeconômicos que demonstrem o estatuto social das crianças.

As investigações que se propuseram a analisar os dispositivos institucionais criados para as crianças discutiram os efeitos provocados por eles nas famílias e nas próprias crianças. Elas indicam que as instituições têm organizado e influenciado a vida cotidiana das crianças e discutem sobre o desempenho dos papéis das crianças nesses contextos. É possível considerar que esses estudos mantêm uma aproximação com as pesquisas francesas, apontadas por Sirota (2001), no que concerne ao debate sobre os “papéis de criança e aluno” nas instituições e experiências infantis. Contudo, Montandon (2001) explica que, nos estudos em língua inglesa, é possível reconhecer a compreensão sobre o exercício ativo das crianças nas instituições. Mas ainda há pesquisas com enfoque na Psicologia do Desenvolvimento. Outros estudos apontam para um controle rigoroso sobre a infância nas instituições, o que tem provocado a individuação⁹ e a individualização das crianças.

Montandon (2001) faz um balanço sobre as pesquisas em língua inglesa e suas principais discussões temáticas sobre a infância no período investigado, destacando e identificando a presença de renomados pesquisadores de diversas correntes teóricas e metodológicas que são referência para o campo de estudos da infância na contemporaneidade. A autora, assim como Sirota (2001), mostra o caminho inicial de como tem se constituído esse campo de estudo, em seus respectivos espaços de investigação. Aponta-se para a consolidação desse campo como parte das Ciências Sociais, destacando-se o processo de reflexão conduzido por essas pesquisas para a rediscussão da socialização das crianças e para a defesa da infância como parte da estrutura e como construção social.

⁹ Individuação significa que os direitos e as responsabilidades se aplicam aos indivíduos, e não às famílias (ou aos casais) (Montandon, 2001).

2.3.3 Portugal

Sarmento (2018), por sua vez, menciona as contribuições da Sociologia da Infância portuguesa para o campo dos estudos sociais da infância. Destaca ser um campo recente no país, mas que já há cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Sociologia da Infância e seus pesquisadores participam das principais associações científicas da Europa e do mundo ligadas a esse campo de pesquisa. Aponta que a Sociologia da Infância portuguesa mantém um amplo diálogo com os estudos anglófonos e francófonos e firma parcerias de investigação com o Brasil e demais países lusófonos. Enfatiza que a Sociologia da Infância portuguesa tem contribuído para a discussão sobre a normatividade infantil e a pluralidade das condições de geração¹⁰. Além disso, a orientação na teoria crítica e a participação das pesquisas nos debates públicos têm contribuído para incentivar e fomentar a produção de pesquisas no campo da Sociologia de Infância em Portugal.

Para o autor, uma das principais contribuições da Sociologia da Infância portuguesa é promover o debate sobre a normatividade do conceito de infância ao questionar a naturalização e a aceitação de definições do que é próprio e impróprio para as crianças, principalmente quando se discute a vulnerabilidade das crianças pobres. Ele considera que o debate sobre normatividade infantil incide sobre o posicionamento hegemônico que tem produzido uma visão universalista, ocidental e eurocêntrica sobre a infância, causando consequências no campo teórico e político porque ignora as diferenças culturais e sociais das crianças em situação periférica e de subalternidade. Nesse particular, os estudos portugueses concentram em investigações sobre as práticas culturais das crianças em contextos periféricos, admitindo a importância de conhecer suas formas de expressão e de conhecimento do mundo, suplantando as análises sobre os contextos escolares.

Segundo Sarmento (2018), a Sociologia da Infância portuguesa, ancorada no pensamento crítico, tem procurado orientar seus estudos para uma articulação com projetos de emancipação social. Utiliza metodologias de investigação que buscam a participação social transformadora, visando à construção de uma sociologia de intervenção pública. O reconhecimento público da relevância das pesquisas sobre a infância confere aos pesquisadores um diálogo com a sociedade portuguesa que extrapola a via acadêmica e tem contribuído para ações que promovem a transformação da realidade social de suas

¹⁰ Para o autor, as gerações distinguem-se umas das outras, e a sua diferenciação é constitutiva de cada uma delas. Elas são socialmente construídas a partir da criação de normas sociais que estabelecem as respectivas relações e garantem o que é aceitável, admissível e adequado – ou, inversamente, o que é ilegítimo, interdito ou impróprio (Sarmento, 2018).

crianças. Ele ressalta a participação do trabalho teórico da Sociologia da Infância portuguesa na avaliação e na construção de políticas públicas em Portugal para a infância, constituindo-se também numa sociologia pública. Sarmiento (2018) conclui que o diálogo entre o campo acadêmico, o poder público e a sociedade é promissor, pois pode contribuir para garantir direitos às crianças, como também envolver sua participação nas decisões que as envolvem.

2.3.4 Países da América do sul (hispanofalantes)

Voltarelli (2017) apresenta um mapeamento das investigações sobre a infância nos países sul-americanos hispanofalantes. A autora, a partir de um amplo e diversificado levantamento, constata que há produção e interesse acadêmico em todos os países desse bloco geopolítico. Ancorada nos apontamentos de Bourdieu (1983), ela analisa como o campo da Sociologia da Infância tem se consolidado nesses países, focalizando sua análise na Argentina e no Chile.

No que se refere ao campo de estudos da infância na Argentina, a autora destaca que este tem se desenvolvido de modo interdisciplinar, estabelecendo comumente diálogos com as Ciências Sociais e a Antropologia. Destaca que as temáticas mais discutidas nas pesquisas se relacionam a questões socioantropológicas da infância, políticas sociais para a infância, direitos das crianças, crianças em situação de rua e inclusão social da infância. Já no Chile, o campo de estudos da infância advém dos estudos da Sociologia da Juventude, mantendo um diálogo mais frequente com a sociologia. As publicações concentram-se na área das ciências sociais e da educação. As temáticas mais frequentes nas investigações chilenas são a conceituação de infância, as relações intergeracionais e as representações de gênero.

Após a análise dos textos reunidos e de entrevista com pesquisadores, a autora aponta que, nos dois países, o enfoque relacional (Gaitán Muñoz, 2006) se mostra prevalente entre os procedimentos investigativos e teóricos nas pesquisas sobre a infância. Ela indica que as principais temáticas investigadas se relacionam a políticas sociais para a infância, trabalho infantil, crianças em situação de rua, relações intergeracionais e representações de gênero. Sobre os referenciais teóricos das pesquisas, nesses países, eles comumente dialogam com autores americanos e europeus. A autora vai alertar para a necessidade de movimentos no campo que busquem estruturar caminhos e diálogos com pesquisas locais para uma construção teórica que considere as especificidades do hemisfério sul (Voltarelli, 2017).

2.3.5 Brasil

No Brasil, desde o pioneirismo do estudo de Florestan Fernandes (2004), o interesse por pesquisas sobre a infância tem aos poucos se consolidado. O autor inaugura no Brasil o interesse por fazer pesquisas com crianças, ouvindo-as sobre suas brincadeiras e como se organizam para tal atividade. Diversos estudos já buscaram traçar um panorama sobre como as produções acadêmicas têm apresentado e discutido a infância e as crianças no contexto brasileiro (Abramowicz, 2018; Abramowicz; Oliveira, 2010; Goulart de Faria; Finco, 2011; Martins Filho, 2012; Molina, 2011; Nascimento, 2011; Oliveira e Silva; Luz; Faria Filho, 2010; Quinteiro, 2002; Rocha, 1999; Strenzel, 2000; Silva, 2014). Esses estudos apontaram para a existência de uma diversidade de áreas de pesquisa que se interessam pelas temáticas infância e criança no Brasil, dando destaque para o campo da educação. Também indicam a pluralidade de conceitos e compreensões sobre a criança e a infância nas produções brasileiras, evidenciando uma progressiva e constante influência da Sociologia da Infância nos estudos, sendo influenciados pelos variados aportes teóricos e metodológicos desse campo científico. Ainda, destacam a influência de pesquisadores com produção científica em língua inglesa e o importante e intenso intercâmbio com os investigadores portugueses.

A presença, no Brasil, de vários grupos de pesquisa que têm a infância e as crianças como foco de investigação também é um indicativo da ampliação dos debates sobre a infância e tem possibilitado a intensificação das discussões, permitindo que os debates extrapolem os assuntos sobre contexto institucionalizado, políticas públicas e os adultos/educadores (Oliveira e Silva; Luz; Faria Filho, 2010). Os estudos que se identificam com a Sociologia da Infância também têm impactado e contribuído para o interesse por investigar as crianças para além de sua condição de aluno ou de seres em desenvolvimento, buscando conhecê-las “nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas” (Nascimento, 2011, p. 51).

Para Quinteiro (2002), os estudos sobre a infância e as crianças no Brasil estiveram focados, inicialmente, na situação das crianças pobres e nos aspectos relacionados a socialização e sua educação escolar, o que de modo algum se difere do que ocorreu nos outros cantos do mundo. É possível considerar que as pesquisas brasileiras têm avançado e permitido modificações no olhar sobre as infâncias e na compreensão da criança como ator no campo social. Contudo ainda estamos construindo os “faróis de análise” que permitam observar, ouvir e interpretar as vozes da infância e as culturas infantis e garantir o respeito à criança (Quinteiro, 2002). Nesse particular, a possibilidade de construir uma Sociologia da Infância

brasileira a partir de uma perspectiva antropofágica¹¹ (Abramowicz, 2011) se mostra tentadora por presumir que, do “comer” e do aproveitar os conhecimentos já produzidos (“estrangeiros”) e “digeri-los” para produzir o novo, possa nascer uma Sociologia da Infância brasileira que privilegie e inclua, em suas elaborações teóricas e metodológicas, as particularidades das crianças e dos contextos brasileiros.

2.4 Produções acadêmicas de Brasil e Portugal

Depois de lançar um olhar geral sobre pesquisas que investigam a(s) infância(s) e as crianças, buscamos focar os estudos de Brasil e Portugal para procurar caracterizar como eles têm se constituído para tornar as vozes e falas das crianças parte essencial de seus trabalhos. A escolha se justifica porque esses dois países mantêm constantes diálogos e intercâmbios para a consolidação de pesquisas com crianças, compromisso também assumido pela investigação que estamos realizando.

Para ter acesso a essas produções acadêmicas, optamos por realizar o levantamento nas plataformas *on-line* da CAPES, no Brasil, e do Repositório de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)¹², de Portugal. Como referência para a busca, utilizamos as expressões-chaves “falas das crianças” e “vozes das crianças” separadamente, por compreendermos que obteríamos mais indicações e que, caso houvesse duplicidade no aparecimento de estudos, estes seriam excluídos em fases posteriores. A escolha destas expressões visou conhecer estudos que explicita e primordialmente buscaram dar atenção ao que diziam as crianças.

O levantamento inicial apresentou um total de 26 estudos no Brasil e 5 estudos em Portugal. Importa salientar que esses dados se referem a uma pequena parcela de estudos com as crianças nesses dois países e decorrem de um recorte temporal específico. Contudo, consideramos que são dados importantes e promissores, porque já indicam um considerável volume de estudos que se interessam por ouvir o que dizem as crianças.

Para delimitar a análise dos textos, iniciamos a fase de escolha dos documentos, que, segundo Bardin (2011), é essencial para a fundamentação da interpretação dos dados. Desse modo, definimos os seguintes critérios para selecionar e definir os estudos objetos de análise: estudos de doutorado (teses) da área de educação e apresentados entre os anos de 2017 a 2021. Realizado esse refinamento inicial e de posse do conjunto de estudos, procedemos à

¹¹ Referência ao “Manifesto antropófago”, escrito por Oswald de Andrade (1999) e publicado em 1928. O manifesto tinha por objetivo repensar a dependência cultural brasileira.

¹² O portal RCAAP tem como objetivo a recolha, a agregação e a indexação dos conteúdos científicos em acesso aberto (ou acesso livre) existentes nos repositórios institucionais das entidades nacionais de ensino superior e outras organizações de pesquisa e desenvolvimento. Constitui-se como um ponto único de pesquisa, descoberta, localização e acesso a milhares de documentos de caráter científico e acadêmico.

leitura flutuante¹³ (Bardin, 2011) dos resumos para obter informações e determinar quais teses seriam analisadas. A Tabela 1 apresenta o quantitativo de estudos selecionados para análise.

Tabela 1 – Dados quantitativos

Expressões-chave	Brasil (CAPES)					Portugal (RCAAP)					Total
	2017	2018	2019	2020	2021	2017	2018	2019	2020	2021	
Falas das crianças	1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	3
Voices das crianças	1	1	-	1	-	-	-	-	1	1	5
Total	2	1	-	2	-	-	-	1	1	1	8

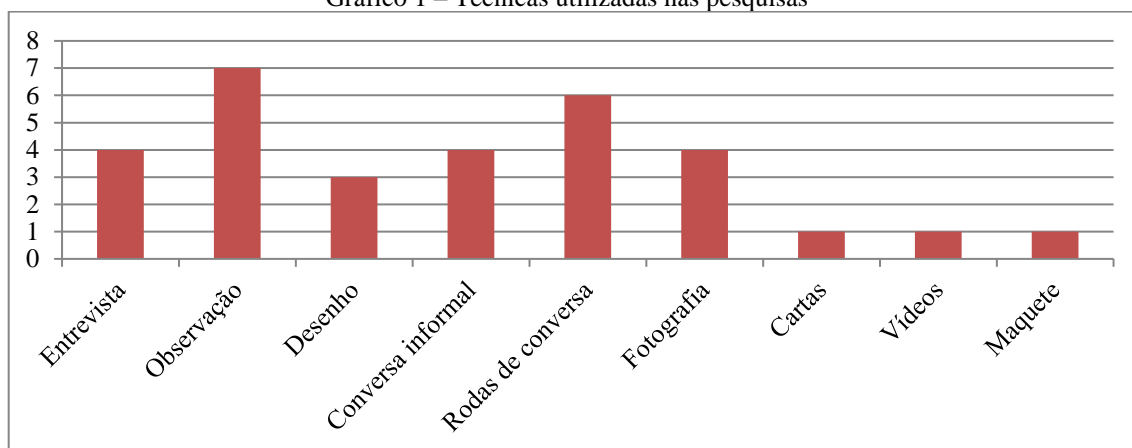
Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Esse levantamento tem por objetivo saber como as produções acadêmicas desses dois países têm incluído a percepção das crianças em suas pesquisas, procurando evidenciar as escolhas teóricas e metodológicas das investigações objeto de análise. Também busca explicitar o diálogo e o intercâmbio entre os dois países no que tange às pesquisas com crianças. Não pretende, portanto, estabelecer comparações, mas apresentar e acompanhar as articulações e contribuições que as pesquisas dos dois países fomentam para pensar, discutir e reconhecer a importância das crianças como sujeitos ativos na pesquisa e como agentes sociais e de direito.

Nota-se uma pluralidade de temáticas no grupo de teses em análise, que apresentam discussões sobre os seguintes assuntos: questões étnico-raciais, culturas infantis, transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, brincadeiras com videogame, exercício da cidadania, práticas curriculares, participação infantil nas instituições escola e família. Todas procuram dar atenção ao que dizem as crianças sobre as temáticas principais de suas investigações. Para atender a esses objetivos, as autoras¹⁴ se utilizam de várias técnicas visando estabelecer o diálogo e apresentar as percepções das crianças, como mostra o Gráfico 1.

¹³ Para Bardin (2011), a leitura flutuante é uma leitura prévia que consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecê-los, deixando-se invadir por impressões de orientações.

¹⁴ Utilizaremos o termo “autoras”, visto que o *corpus* de análise (teses) desta revisão de literatura é composto, em sua totalidade, por pesquisadoras.

Gráfico 1 – Técnicas utilizadas nas pesquisas¹⁵

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2021).

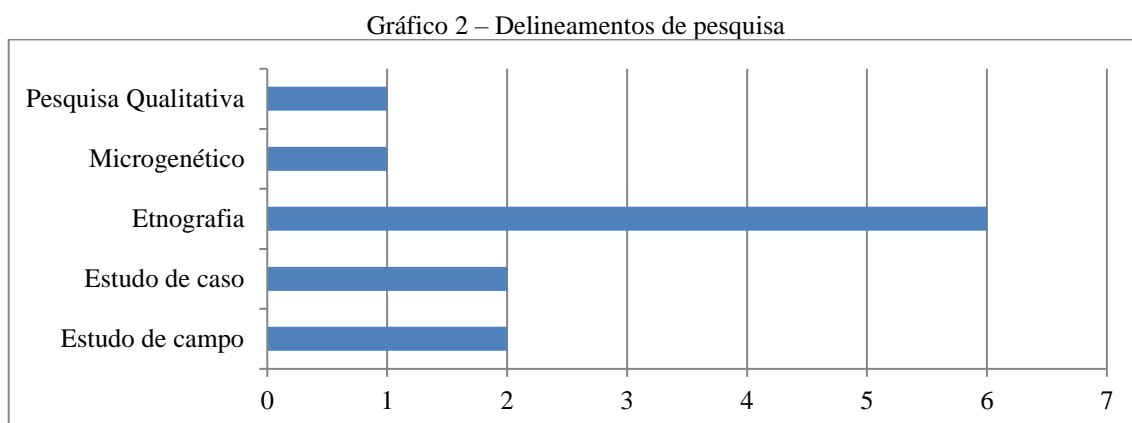
Todas as autoras defendem o uso de várias técnicas de pesquisa para ouvir as crianças e dialogar com elas. Consideram que essa estratégia metodológica pode possibilitar uma melhor compreensão do ponto de vista das crianças sobre questões que se relacionam a elas. Argumentam que essa escolha tem por finalidade “promover condições de olhar e ver, ouvir e escutar o que as crianças têm a dizer, para além de proposições de dar-lhes voz, buscando entender como experienciam, vivenciam e se apropriam dos elementos da cultura” (Gonçalves, 2020, p. 101).

Entre as técnicas utilizadas, a observação se destaca como a mais predominante, pois é considerada um meio promissor para descobrir como é a vida cotidiana da criança, suas crenças, suas linguagens e seus valores (Carvalho, 2020; Correa, 2017; Gonçalves, 2020; Loureiro, 2017; Mendes, 2020; Mesquita, 2018; Teófilo, 2021). Juntamente com a observação, as estratégias de entrevista, conversas informais e rodas de conversa são também frequentes nas investigações e são escolhidas pelas pesquisadoras por promoverem o diálogo direto entre estas e as crianças, legitimando o ponto de vista das últimas. As autoras compreendem que o uso concomitante dessas estratégias é essencial para permitir a aproximação entre pesquisadoras e crianças e lhes possibilita fazer questionamentos diretos e intencionais sobre as temáticas das pesquisas (Mendes, 2020).

Desse modo, é possível constatar que as pesquisas têm por objetivo escutar e dar atenção ao que dizem as crianças, procurando praticar, em seu cerne, o reconhecimento das crianças como atores sociais, produtoras de cultura e de suas próprias histórias (Carvalho, 2020; Correa, 2017; Gonçalves, 2020; Loureiro, 2017; Mendes, 2020; Mesquita, 2018; Pereira, 2019; Teófilo, 2021). Mesquita (2018) destaca que a escolha por metodologias que

¹⁵ Utilizamos a nomenclatura utilizada pelas pesquisadoras ao indicarem suas opções metodológicas.

privilegiem a escuta das crianças é política e ideológica, e não somente pedagógica ou epistemológica. Fazem uma forte defesa por estudos que mantenham e busquem uma aproximação direta com as crianças, sendo a etnografia a opção metodológica mais comum nos textos, como mostra o Gráfico 2.



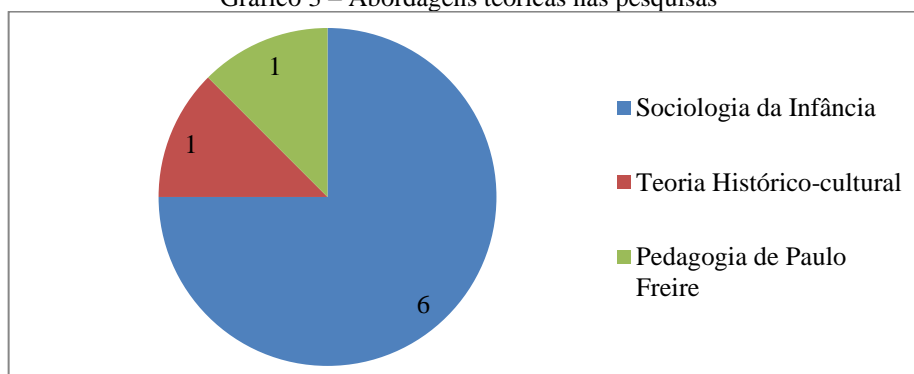
Fonte: *Corpus da pesquisa* (2021).

Importa salientar que há estudos que não fazem uma clara alusão ao tipo de delineamento de pesquisa utilizado, e, por vezes, há também a indicação complementar de mais de um tipo. Para a elaboração do Gráfico 2, buscamos evidenciar e respeitar o apontamento feito pelas autoras das pesquisas.

Sendo que defesa do uso da etnografia nas pesquisas com as crianças é justificada, pelas autoras, por considerar que permite a inclusão e a utilização de várias estratégias metodológicas que proporcionam a identificação de perspectivas, crenças, pontos de vista e valores das crianças envolvidas no processo investigativo, possibilitando à pesquisadora tecer interpretações e ampliar sua compreensão sobre o cenário sociocultural no qual a pesquisa se insere (Carvalho, 2020; Correa, 2017; Loureiro, 2017; Mendes, 2020; Mesquita, 2018; Teófilo, 2021). O estudo etnográfico é considerado pelas pesquisadoras um meio capaz de possibilitar o adentramento no contexto em que se inserem as crianças, permitindo o contato com estas em seu contexto, como também visualizar de que modo se constituem como grupo social e como produzem formas, modos, saberes, competências e significações partilhadas e incorporadas na constituição de suas identidades enquanto crianças (Loureiro, 2017).

No que se refere às abordagens teóricas dos estudos, a maioria mostra alinhamentos com as perspectivas da Sociologia da Infância, sem, contudo, explicitar determinado enfoque, como demonstra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Abordagens teóricas nas pesquisas



Fonte: *Corpus* da pesquisa (2021).

As autoras destacam a importância da Sociologia da Infância para apoiar as discussões sobre a infância como uma construção social e geracional e as crianças como atores sociais, com voz e ação (Carvalho, 2020; Correa, 2017; Loureiro, 2017; Mendes, 2020; Pereira, 2019; Teófilo, 2021). A partir desse referencial, reconhecem o desafio de empreender pesquisas com crianças, alertando para a necessidade de a pesquisadora romper com o olhar etnocêntrico sobre a cultura, afastar a visão adultocêntrica sobre a infância e as crianças e, nessa perspectiva, buscar garantir às crianças o lugar social de participantes ativos, e não passivos, da/na investigação (Teófilo, 2021). Todos os estudos reconhecem o potencial das crianças para debater e opinar sobre diversas temáticas, particularmente as que envolvem o contexto infantil. É importante ressaltar que as pesquisas que se apoiam nos aportes da Pedagogia de Paulo Freire e da Teoria Histórico-cultural também reconhecem as crianças como sujeitos ativos (Gonçalves, 2020; Mesquita, 2018) e tentam explorar possibilidades de compreensão de mundo com e a partir das percepções das crianças. Também argumentam sobre a não existência de uma única infância, considerando que “as formas de ser criança vêm sendo transformadas ao longo do tempo a partir de suas relações sociais” (Gonçalves, 2020, p.100).

A escolha dos locais para a realização das pesquisas também chama atenção, pois a instituição educativa (escola) é quase exclusivamente a opção das pesquisadoras, sendo o local de sete dos oito estudos analisados. Não há argumentos explícitos que justifiquem essa escolha, sendo possível inferir que essa eleição pode ocorrer em razão da naturalização do pensamento de que a instituição educativa é parte incontestável da experiência e do cotidiano das crianças. Isso nos leva a refletir sobre a institucionalização da infância e as concepções sobre o “ofício de criança” e o “ofício de aluno” (Chamboredon; Prévot, 1986; Sarmiento, 2011a; Sirota, 2001), que pesam atualmente sobre as crianças, podendo estar, de certo modo, e de maneira implícita, presente nas concepções das autoras. Apesar disso, as autoras destacam a importância dessas instituições para as pesquisas com crianças, ao facilitarem todo

o processo e serem considerados locais seguros para o contato, a interação, a observação e o diálogo das pesquisadoras com as crianças.

Há apenas um trabalho que se propôs fazer pesquisa com crianças fora do ambiente escolar, optando por realizar a investigação no parque, a fim de compreender como as culturas infantis se consolidam nesses espaços. A autora dessa investigação destaca as dificuldades enfrentadas para conseguir estabelecer contato com as crianças no parque, em razão da desconfiança gerada em crianças e familiares no contato inicial, por ser um encontro inesperado e “suspeito” do ponto de vista da segurança e do zelo pelo bem-estar da criança. Nesse particular, a autora destaca que, mesmo não fazendo pesquisa no ambiente institucional, precisou recorrer às instituições educativas próximas ao *locus* da pesquisa (parque) para se apresentar e explicar às crianças (que por ventura frequentassem o parque) e seus responsáveis o objetivo de sua pesquisa, de modo a legitimar e esclarecer uma provável aproximação. A autora chama atenção para o fato de até mesmo o ambiente público aberto ser marcado por normas, prescrições e interdições adultocêntricas, contudo as crianças agem de modo ativo e criativo e conseguem ressignificar as condições impostas à sua experiência de infância nesses espaços públicos (Teófilo, 2021).

A análise dessas pesquisas nos permite considerar que nos estudos com/sobre crianças, no Brasil e em Portugal, há o reconhecimento das crianças como agentes sociais, ativos e criativos e da infância como fenômeno social e geracional, explorando as diversas lentes teóricas que as embasam. A pouca quantidade de estudos fora do ambiente escolar instiga a reflexão sobre a necessidade de entender como as crianças compreendem sua infância fora desse local, procurando descobrir como elas (re)produzem suas culturas, movimentam-se no espaço-tempo e organizam-se enquanto grupo social para além do contexto escolar. Nesse sentido, é relevante refletir e nos desnudarmos de concepções que definem os papéis que delegamos às crianças, seja nas pesquisas ou no trato social.

Esse breve e importante levantamento contribuiu para nossa tomada de decisões sobre os delineamentos da presente investigação. A partir da reflexão sobre pontos apresentados nessa análise, decidimos realizar uma investigação com crianças e concentrada em prestigiar suas diversas linguagens, propiciando momentos para sua livre e espontânea participação. Optamos por fazer a pesquisa fora do ambiente escolar, visto que o levantamento indicou que as pesquisas com crianças ainda estão muito vinculadas ao ambiente escolar, e também para a utilização de várias estratégias de geração de dados e como meio para facilitar a aproximação e o diálogo com as crianças.

2.5 Diálogos interdisciplinares

Diferentes áreas do conhecimento têm se preocupado em compreender e refletir sobre as construções de sentido sobre a infância e como esses conceitos afetam as crianças, visto que as subjetividades infantis são sempre enigmáticas, plurais e relacionais, havendo, portanto, uma multiplicidade de maneiras de conhecer a infância e a criança, pois estas são múltiplas, variáveis e emergentes (Aitken, 2019). Assim, o presente estudo vê a necessidade de estabelecer diálogos interdisciplinares com outras áreas do conhecimento ante a complexidade e a diversidade dos temas que as discussões sobre as crianças e a(s) infância(s) podem pautar.

Nesse sentido, os estudos comparados sobre as crianças e as infâncias nos instigam a refletir sobre alteridade¹⁶ para compreender e promover comparações e correlações culturais entre o mundo infantil e o adulto (Friedmann, 2020). Corsaro (2011) nos auxilia na reflexão sobre a interlocução entre esses dois mundos sociais e culturais quando apresenta a reprodução interpretativa, tornando evidente a comunicabilidade entre essas duas culturas e o modo como ambas se interconectam, se complementam, se diferenciam e se assemelham, bem como asseverando que as crianças “negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” e se “apropriam criativamente do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (Corsaro, 2011, p. 31). Desse modo, embora se caracterizem pela diferença, complementam-se e interrelacionam-se, e para compreender o mundo infantil é preciso o exercício da alteridade para com as crianças.

Nesse sentido, a comparação aqui não visa de modo imediato “apoiar futuras tomadas de decisões” sobre o tema investigado (Bray, 2015, p.47), mas sim, a partir do exercício da alteridade, estabelecer comparações e compreender a experiência do outro/criança – no caso em particular, conhecer o ponto de vista de meninos e meninas de Ceilândia sobre suas vivências de infância(s). Entendemos que o exercício da alteridade nos faz confrontar, comparar e refletir sobre o modo como concebemos as crianças e a(s) infância(s) e compreender os modos pelos quais as crianças decodificam as relações sociais por elas vivenciadas (Santos; Baptista, 2023). Assim a experiência infantil vivenciada pela pesquisadora e suas compreensões sobre esse período são constantemente confrontadas e comparadas com as percepções que as crianças desvelam em suas análises e apontamentos. Em vista disso, Sarmiento (2005, p.263) argumenta que a alteridade pode ajudar a descortinar

¹⁶ Alteridade vem do latim *alteritas* e significa “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (Abbagnano, 1998, p. 34-35). Portanto, designa o exercício de colocar-se no lugar do outro, de perceber o outro como pessoa singular e subjetiva.

aspectos incluídos nas teorias tradicionais sobre as crianças e a infância e contribuir para auxiliar na instituição de “novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e os trajetos de vida na actual situação da modernidade” sobre as crianças e sua(s) infância(s).

Neste estudo, o exercício da alteridade foi fundamental para conhecer as crianças, bem como para nos reconhecer como o outro e as crianças como participantes que nos fazem rever e comparar nossas posições de adultas e de pesquisadoras na relação estabelecida com elas e no modo como agir com as demais crianças com quem venhamos a ter relação (Silva; Barbosa; Kramer, 2008). Sobretudo, buscamos caracterizar a particularidade da infância de um grupo de crianças de Ceilândia para conhecer e apresentar as singularidades de suas formas de expressão.

O estudo também considera a importância que o espaço exerce na constituição das experiências de infância(s) das crianças. Entendemos que no espaço se estabelecem relações de alteridade e reconhecimento do mundo, bem como ele pode expressar e reforçar a existência e a experiência de um mundo diverso e múltiplo (Fernandes; Lopes, 2018ab; Paim, 2019). Nesse sentido, a Geografia da Infância pode nos auxiliar a compreender as crianças e sua(s) infância(s) a partir do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram (Lopes, 2013).

A partir dos aportes teóricos da Geografia da Infância, consideramos que a infância se constitui num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas, do lugar, das instituições e das territorialidades de criança (Aitken, 2019; Fernandes; Lopes, 2018ab; Melgarejo, 2018; Lopes, 2008; Lopes; Vasconcellos, 2006). Reafirmamos a defesa da criança como ser ativo na produção de cultura e do espaço, entendendo que elas gerem e dão significados às suas espacialidades e, assim, constroem lugares, territórios e paisagens infantis (Lopes, 2008). Destacamos a compreensão de que o conceito de espaço está relacionado a “processos de identificação e relação de identidade do ser humano no contato com seu ambiente” (Araujo, 2016, p.109).

Portanto, consideramos que as crianças, ao se apropriarem dos espaços ou territórios, constroem suas identidades, estabelecendo suas territorialidades por meio das culturas infantis e da interação com todos que fazem parte desse contexto, mas principalmente do contato com seus pares (Lopes, 2008; Maletta; Silva, 2020). Assim, espaços ou territórios são entendidos como “o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (Santos, 1999, p. 9). Já o lugar, segundo Rasmussen

(2004, p. 165, tradução nossa), “refere-se a um cenário especial, mais delimitado que o espaço, um espaço com significados e atributos específicos”. Logo, os lugares são compreendidos como espaços com valor significativo e subjetivo, e é na experiência humana que se transforma um espaço em lugar (Paim, 2019).

Para Santos (2002, p.10), o território não deve ser compreendido apenas como um “conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas”, mas como “território usado” como o “chão mais a identidade”. Desse modo, entendemos que é nas experiências vivenciadas nos espaços que as crianças dão sentido e significados a eles, tornando-os lugares importantes para suas infâncias e definindo-os como parte das suas territorialidades e/ou como territórios infantis. Dessa maneira, a dimensão territorial passa a ser vista a partir de “diferentes interrelações marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo confere e delimita em seu espaço de vivência que pode ou não coincidir com fronteiras oficialmente estabelecidas e, em muitos casos, conflitar com as mesmas” (Lopes; Vasconcellos, 2006, p.119).

Contudo, é preciso considerar que o entendimento e a conceituação que uma sociedade constrói sobre a criança e a infância influencia a forma como os espaços são organizados e pensados para o uso delas, assim como também a forma como a própria criança se autoidentifica nesse contexto. Lopes (2018, p. 24) considera que a influência de aspectos culturais e sociais também se expressa na relação que a criança estabelece com o espaço:

Toda criança é criança de um local. De forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites de sua vivência. Ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias.

Assim sendo, os espaços ou territórios são variáveis importantes na constituição e na vivência da(s) infância(s), já que podem fomentar experiências diversas e diferentes às crianças, principalmente nas relações que estabelecem com o espaço e neste com seus pares. Importa salientar que as vivências das crianças nos espaços também são tecidas por aspectos de ordem social, política, histórica, cultural e econômica, ou seja, o acesso a diferentes e múltiplos espaços estão, de algum modo, condicionados a esses fatores. Para Corsaro (2011) pensar e refletir sobre os locais ou campos institucionais que as crianças frequentam são essenciais para compreender como as culturas de pares se constituem e quais conhecimentos são construídos pelas crianças nas relações e interações ocorridas nestes. O autor argumenta e apresenta o modelo de teia global para explicar como a reprodução interpretativa acontece e de como as crianças, envolvidas nessa teia, produzem e participam de uma série de culturas de

pares, estabelecidas a partir da constituição destes espaços e das interações que neles acontecem. Assim a cultura de pares é entendida como as “produções incorporadas na teia de experiências que elas tecem com outras pessoas por toda a vida” (Corsaro, 2011, p. 39).

Qvortrup (2005), ao discorrer sobre as experiências das crianças, destaca dois conceitos que considera importantes para a caracterização da infância na modernidade: a *domesticação* (*Verhäuslichung*) e a *insularidade* (*Verinselung*), ressaltando que ambos estão relacionados com o espaço e as experiências das crianças. E assim põe-se a explicá-los:

Domesticação refere-se à observação de que, historicamente, existiu uma tendência geral de retirar as crianças das ruas e de outras áreas abertas e confiná-las a espaços limitados, protegidos por cercas, muros e assim por diante. A institucionalização é apenas um caso especial desta tendência. A *insularidade* faz referência a outra tendência secular, nomeadamente, aquela mobilidade mais aberta e maior das crianças foi substituída por “ilhas” em diferentes partes da cidade, devido a uma crescente diferenciação de funções (Qvortrup, 2005, p.81).

Sob essas perspectivas, é possível argumentar que as experiências infantis no espaço têm sofrido a influência das concepções dos adultos e sobre como eles compreendem e interpretam a sua utilização pelas crianças. E no mesmo sentido, têm estabelecido e avaliado, segundo seus conceitos, se determinado espaço é adequado ou não para as crianças. Essas concepções e tendências afetam o modo como as crianças vivenciam e experimentam os espaços e impactam as suas experiências de infância(s), pois a particularização dos espaços também restringe e limita as relações sociais e, conseqüentemente, afeta a criação de novas e vibrantes culturas de pares. Para Sarmiento (2018), as desigualdades no acesso e as restrições aos espaços urbanos afetam também a concretização dos direitos sociais das crianças. O autor argumenta que o acesso à cidade e a seus espaços é importante para a constituição da cidadania das crianças, visto que elas, como cidadãs, deveriam participar das decisões sobre a organização e a construção de espaços na cidade, principalmente sobre os espaços que as afetam em particular, como ter acesso seguro a eles e poder usufruí-los de acordo com seus interesses e desejos.

No entanto, como assinalamos antes, é possível reconhecer que, mesmo com essas “limitações”, as crianças se apropriam criativamente desses lugares e podem, a partir das relações estabelecidas em suas culturas de pares, construir e criar novos sentidos para a utilização, a experiência e a interpretação desses espaços/territórios. Ao assumir essa perspectiva, faz-se necessário admitir que as opiniões das crianças precisam ser ouvidas e respeitadas como condição para compreendermos como elas se organizam e constituem suas percepções sobre sua própria infância e a experiência nos espaços que frequentam. Sarmiento e Pinto (1997) consideram que ouvir o que as crianças dizem sobre si nos permite descortinar

uma realidade social desconhecida pelos adultos, que emerge das interpretações infantis sobre seus mundos, podendo revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

A importância de ouvir e reconhecer as crianças como sujeitos produtores de memória social ativa também é ressaltada por Melgarejo (2018). Segundo a autora, as crianças, por meio de relacionamentos intergeracionais, produzem apropriações e múltiplas construções/criações configuradas em topos-lugares – “zonas de vivência infantil¹⁷”. Ela argumenta que é imperativo ouvir as crianças para que entender as maneiras como são produzidas as zonas de convivência infantil e como elas se relacionam às suas experiências infantis.

Nesse sentido, procuramos dar ênfase ao protagonismo das crianças na investigação, objetivando dialogar com elas para conhecer os espaços e lugares que consideram importantes no seu cotidiano e quais limitações ou restrições lhes são impostas no seu uso e no acesso a eles. Entendemos que interpretações e conjecturas produzidas pelas crianças podem ensejar e provocar novas perspectivas e formas de entender e viver em Ceilândia e no mundo.

No próximo capítulo abordaremos os aspectos metodológicos que circunscrevem as escolhas e definições dos procedimentos para a realização da pesquisa.

¹⁷ “Zonas de experiência infantil são as formas como os diferentes espaços de prática se cruzam socioculturalmente no sentido histórico, onde os sujeitos se constituem a partir dos processos de subjetivação política, articulando redes intersubjetivas de ação” (Melgarejo, 2018, p.693, tradução nossa).



David (4 anos) é irmão de um dos participantes da pesquisa. Um dia pediu para participar e fez um desenho que presenteou a pesquisadora. Não quis explicar muito o desenho apenas disse que tinha corações e crianças. Para a produção do desenho utilizou giz de cera e folha A4.

3 METODOLOGIA

3.1 Aportes teóricos: o manual do quebra-cabeça¹⁸

Acho que a criança é mais poeta porque ignora as receitas. Ignora as prescrições. Essas ignorâncias subtraem as crianças dos regulamentos, do sério (Barros, 2010).

Para que a apresentação de “um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as organizações mentais e técnicas que possibilitaram a sua verificação” (Gil, 2011, p. 8), de modo que é essencial apresentar os regulamentos, protocolos e lentes interpretativas nas quais o estudo se baseia. Assim, iniciamos nosso pequeno compêndio ao indicar que a pesquisa adota a abordagem qualitativa e se propõe a realizar uma investigação interpretativa, visando compreender “os significados que as crianças constroem nas suas ações situadas num contexto cultural e nos estados mutuamente intencionais de interação dos participantes” (Graue; Walsh, 2003, p. 59). Consideramos que o enfoque qualitativo possibilita a exposição de uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas e compreendendo que fatos e valores estão intimamente relacionados (Gatti; André, 2010). É essencial salientar que cabe ao pesquisador não esquecer dos contextos das crianças e refletir sobre eles, uma vez que tais crianças “estão vivendo contextos específicos, com experiências específicas e em situações de vida real” (Graue; Walsh, 2003, p. 25).

A investigação está orientada pelos princípios teóricos do campo de estudos da(s) infâncias(s) e pautada pelas proposições da Sociologia da Infância, no que tange às compreensões das crianças como seres ativos na construção de sua infância, nas relações sociais e na construção de cultura, conhecimento e identidade, bem como no entendimento da infância como um fenômeno social, cultural e geracional (Christensen; James, 2005; Cohn, 2009; Corsaro, 2009, 2011; Fernandes; Souza, 2020; James; Jenks; Prout, 1998; Jenks, 2002; Prout, 2010; Sarmiento; Pinto, 1997; Sarmiento, 2003, 2004, 2005; Mayall, 2005; Qvortrup, 2011). Em razão da multiplicidade de fatores que circundam as discussões sobre as crianças e a(s) infância(s), esta pesquisa dialoga com a Geografia da Infância, a Pedagogia da Infância, a Antropologia, a Psicologia e os Estudos Comparados, numa perspectiva interdisciplinar.

O trabalho do pesquisador implica tomar decisões que orientam a execução da pesquisa, sendo a escolha do local onde será feito o estudo uma dessas particularidades.

¹⁸ A figura do quebra-cabeça busca fazer alusão ao desafio de construir/apresentar um quadro ou imagem que não se sabe inicialmente como se constituirá.

Sendo assim, este estudo foi realizado na Ceilândia, uma das RAs do Distrito Federal¹⁹, local de residência das crianças participantes desta investigação. A escolha de Ceilândia se deu em razão de sua história e sua importância, por ter a maior população infantil do Distrito Federal (CODEPLAN, 2020) e também devido à relação profissional, de pesquisa e de moradia da pesquisadora. Nesse local, em meio à teia global na qual as crianças se inserem, “a casa e a escola são dois dos mais importantes” (Scott, 2005, p. 103) contextos/campos institucionais para as crianças. Portanto, optamos por realizar a investigação na residência das crianças, por avaliar que esse contexto nos daria mais liberdade para dialogarmos com elas sobre diversos aspectos de suas vidas, inclusive o escolar se elas assim desejarem.

A escolha da casa das crianças também visa propiciar a elas um ambiente de diálogo mais leve, livre e seguro, como também busca “dissipar a associação das atividades produzidas com fins de pesquisa às tarefas escolares” (Sousa; Pires, 2021, p. 16). A escala dos dias e horários para os encontros foram definidos de acordo a disponibilidade e o interesse das crianças e suas famílias, cabendo à pesquisadora se adaptar a esses termos e fazer os deslocamentos até as residências e fornecer os materiais necessários para a produção dos desenhos e fotografias pelas crianças.

Destacamos que essa escolha exige do pesquisador paciência, ponderação e persistência para conduzir a pesquisa, visto que para sua realização é necessária a orquestração de várias questões e condições, inclusive procurar evitar que sua presença nas residências altere demasiadamente o cotidiano das famílias. Como bem comenta Scott (2005, p. 104), pesquisar com crianças “em casa consome mais tempo e comporta, conseqüentemente, mais custos” ao pesquisador, mas também pode ser, como se mostrou na presente tese, um excelente espaço para fazer pesquisas com crianças.

Em meio às discussões sobre a importância dos espaços onde as crianças vivem sua(s) infância(s), empreendemos um debate sobre o modelo teia global (Corsaro, 2011), segundo o qual a reprodução interpretativa das crianças se estabelece em diferentes campos institucionais onde estas compartilham, negociam e criam cultura. Esse modelo compreende que as crianças, ao participarem de diversos campos institucionais, têm a oportunidade de produzir e participar de uma série de culturas de pares e que, a partir das relações estabelecidas nesses campos, tecerão suas próprias teias (interpretações). Assim, a investigação se organizou a partir de dois focos temáticos (os interesses e desejos das crianças

¹⁹ A Lei Orgânica do Distrito Federal (Distrito Federal, 1993, art. 10), com vistas à descentralização administrativa, definiu que o Distrito Federal se organizará em RAs, que são subdivisões territoriais. Assim, Ceilândia é uma das 35 RAs que compõem o Distrito Federal.

e os espaços para/das crianças) a fim de conhecer, analisar e refletir sobre como crianças de Ceilândia-DF conhecem e apresentam sua(s) infância(s), procurando relacionar essas construções às interações ocorridas nos campos institucionais dos quais fazem parte.

Consideramos que a proposição de diálogos com as crianças sobre essas temáticas pode nos auxiliar na compreensão de como as experiências nos campos institucionais dos quais elas fazem parte influem no conhecimento e na vivência de sua(s) infância(s). Entendemos que esse processo empírico sobre aspectos relacionados ao lugar e aos interesses, categorias centrais na existência humana, pode contribuir para o desvelamento de um olhar infantil sobre a(s) infância(s). Desse modo, retomamos que a pesquisa tem como objetivo geral conhecer e analisar o que conta um grupo de crianças moradoras de Ceilândia acerca de sua(s) experiência(s) de infância(s), evidenciando seus interesses e desejos e as relações que estabelecem com o espaço onde vivem.

Um aspecto determinante na investigação é o compromisso com as crianças, uma vez que as consideramos protagonistas e informantes privilegiadas e competentes para narrar suas experiências e seus entendimentos sobre suas infâncias, procurando contribuir para promover a superação de perspectivas adultocentradas nas análises sociais sobre a(s) infância(s) (Buss-Simão, 2014; Leite, 2008; Rocha, 2008; Rosa; Ferreira, 2019; Santos; Baptista, 2023). O reconhecimento das crianças como coprodutoras também pressupõe um processo de empoderamento delas nas pesquisas e em outros aspectos da vida social. Em diálogo com tais pressupostos, caracterizamos a presente investigação como um estudo *com* crianças. A definição metodológica reconhece a coparticipação das crianças na geração²⁰ de dados da investigação, vendo-as como atores sociais que podem e têm conhecimento, opinião e capacidade para avaliar e expressar seus conhecimentos e pontos de vista sobre diversas questões, particularmente sobre sua infância.

O estabelecimento de um diálogo direto e/ou por meio de outras linguagens com as crianças pode nos permitir saber como estas conhecem sua(s) infância(s), quais pontos de vista constroem sobre ela(s) e quais análises realizam a respeito de aspectos dela(s). Também pode tornar perceptíveis nuances e análises que o olhar adulto da pesquisadora já não se mostra capaz de identificar e/ou considerar importante. É certo que a experiência empírica confrontou a pesquisadora e provocou nela reflexões sobre aspectos e conceitos intrinsecamente normatizados como ideais e adequados para e sobre as experiências de

²⁰ Utilizaremos a expressão geração a invés de coleta de dados, por considerar que estes não podem ser coletados ou recolhidos simplesmente, mas decorrem das relações que o pesquisador estabelece com o campo e com os sujeitos da pesquisa (Buss-Simão, 2014; Graue; Walsh, 2003).

infância das crianças. É a partir desse constante processo analítico-reflexivo que reafirmamos que “escutar as crianças é algo central para reconhecer e respeitar o seu valor como seres humanos” (Roberts, 2005, p. 247) e como sujeitos sociais que constroem cultura a partir de suas interações, experiências e interpretações sobre o contexto no qual estão inseridas.

Rocha (2008, p. 48) defende que ouvir as crianças nas pesquisas científicas pode possibilitar um debate multidisciplinar sobre contextos sociais, argumentando que “conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através de sua ação social”. Kramer (2002, p.10) acrescenta que “a pesquisa com crianças é também um modo de compreendermos criticamente a produção cultural de nossa época, e os lugares sociais que os adultos e crianças ocupam neste processo de criação”.

Reafirmamos a compreensão sobre a agência das crianças e destas como narradoras privilegiadas para nos contar a respeito de questões que envolvem suas próprias vidas. Nesse sentido, foi de fundamental importância o convite para que participassem da pesquisa e nos contassem como conhecem e compreendem os assuntos relacionados a elas e suas experiências de infância(s). Contudo, para que a pesquisa e o convite às crianças ocorressem de modo ético e legal, foi necessário o cumprimento de regulamentos e regras que condicionam e autorizam o contato direto com as crianças (Brasil, 2012, 2016), sendo a autorização pelo Comitê de Ética um dos primeiros requisitos a ser observado nessa dinâmica. Assim, com o compromisso ético para com as crianças e seguindo as orientações e determinações do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, a pesquisa obteve decisão favorável à sua realização por intermédio do Parecer nº 5.320.769 (Anexo A).

Para além das questões regulamentares e burocráticas a que a participação das crianças nas pesquisas está condicionada, há ainda o fato de que, mesmo que as compreendamos como coparticipantes da investigação, elas estão sujeitas a uma assimetria de poder (crianças-pesquisadora) no exercício e na participação da pesquisa. Contudo, trabalhamos com a perspectiva de que “assimetria não significa o apagamento do sujeito criança e a imposição do sujeito pesquisador” (Francischini; Campos, 2008, p. 107), mas decorre das diferentes posições e papéis sociais assumidos por esses sujeitos na vida social e na própria objetivação/concretização da produção científica. O reconhecimento dessa assimetria nos provoca no sentido de exercitar a alteridade no diálogo com as crianças, buscando apresentar a experiência do outro (crianças) e refletir sobre ela a partir da expressão de seus próprios

pontos de vista. Esse compromisso e esse exercício visam diminuir esse desequilíbrio e evitar que o pesquisador projete apenas o seu olhar sobre as crianças e sua(s) infância(s).

Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 90) reconhecem que o exercício de “alteridade é fundamental para o conhecimento do outro, de mim como um outro e, portanto da criança como um outro que me faz rever uma posição de pesquisador e minha identidade de adulto”. O exercício de alteridade no diálogo com as crianças vai se traduzir, nesta investigação, no esforço por se colocar no lugar do outro e tentar apresentar o que o outro – a criança – procura contar. É, portanto, um posicionamento político e um grande desafio para a pesquisadora, na medida em que demanda um esforço contínuo por transcender a fronteira da idade, as formas de pensar adultas e a autoridade que traz consigo nas relações habitualmente estabelecidas com as crianças. No entanto, por maior que seja o esforço que empreendemos, jamais conseguiremos ver “o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria” (Graue; Walsh, 2003, p. 56).

Emerge, assim, o debate ético sobre como apresentamos e entendemos as contações que as crianças compartilham conosco. Para Graue e Walsh (2003), agir eticamente é agir do modo como agimos com as pessoas que respeitamos. Por conseguinte, consideramos que agir eticamente na pesquisa com crianças é assumir o compromisso de respeitar e valorizar todo o conhecimento compartilhado pelo outro (a criança), procurando lhe oferecer conforto, segurança e liberdade para se expressar. Significa também buscar abandonar concepções conservadoras de exercício do poder e de tutela sobre a criança “para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais” (Soares, 2006, p. 32).

Desse modo, compreendemos que as questões éticas nas pesquisas com crianças precisam ser pautadas “por um equilíbrio entre respeito, autonomia e proteção, onde a ética de investigação com as crianças seja fundamentalmente informada pela concepção das crianças como um grupo social com direitos” (Soares, 2006, p. 31). A presente pesquisa vai dialogar com os sete requisitos apresentados por Soares (2006) para a realização ética de pesquisas com crianças, empreendendo o esforço para: a) apresentar um estudo que se traduza em conhecimento válido acerca dos cotidianos, das experiências, dos sentimentos e das competências das crianças; b) constantemente avaliar o próprio desenho da investigação, para evitar questões que possam acarretar consequências em termos de tempo, medo, coerção ou ansiedade nas crianças; c) preservar a privacidade e a confidencialidade das crianças envolvidas; d) considerar o conhecimento que os pais ou responsáveis legais da criança têm do processo de investigação; e) deixar claro e acessível as informações aos envolvidos sobre

os critérios de seleção das crianças para a composição da equipe de investigação; f) explicar e solicitar o consentimento das crianças, f) garantir e informar que estas podem recusar sua participação ou desistir dela; g) considerar e discutir com as crianças as técnicas mais adequadas e confortáveis de pesquisa.

Em meio a todas essas definições para agir eticamente na pesquisa, nós nos deparamos com as ponderações de Kramer (2002) sobre autoria das crianças nas pesquisas, ao questionar a manutenção do nome verdadeiro das crianças e o uso de suas imagens. A autora argumenta que omitir os verdadeiros nomes das crianças (marcas importantes de suas identidades pessoais) seria negar a autoria delas, relegando-as novamente ao anonimato. Essas ponderações são potentes e nos levaram a constantes reflexões sobre o modo como compreendemos os direitos e as liberdades das crianças. O assunto ainda é controverso, e no meio acadêmico não há um posicionamento pacificado sobre tais questões, visto que há modos diversos de proceder. Neste estudo, entendemos ser essencial preservar a privacidade das crianças e solicitamos que elas escolhessem um nome fictício que substituiria o seu verdadeiro; e também solicitamos, de seus responsáveis e delas próprias, autorização para o uso de suas imagens. Posteriormente, apresentaremos aos leitores os nomes definidos pelas crianças e que foram usados na investigação.

O fato de buscarmos, caminhos e adaptações a estratégias metodológicas como meio para facilitar, incluir e garantir a participação livre e segura das crianças e, de algum modo, diminuir a disparidade de poder entre adultos e crianças não tira o caráter científico da investigação. Consideramos, assim como Delgado e Castelli (2020, p.7), que pesquisar com crianças implica “manter o rigor científico, isto é, trabalhar com métodos de pesquisa já validados, mas adaptando e refinando às particularidades das gerações infantis, mantendo uma abertura para o novo, que emerge do encontro com as crianças”. E foi assim que, na tentativa de apresentar o conhecimento e a experiência do outro (as crianças), buscamos realizar uma pesquisa em que as crianças são tomadas como sujeitos colaborativos na investigação. Decidimos reavaliar e adequar os métodos e assuntos de pesquisa, de modo a garantir que elas tivessem segurança e liberdade para “falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (Alderson, 2005, p. 423), além de tornar esse diálogo um momento agradável e tranquilo para as crianças.

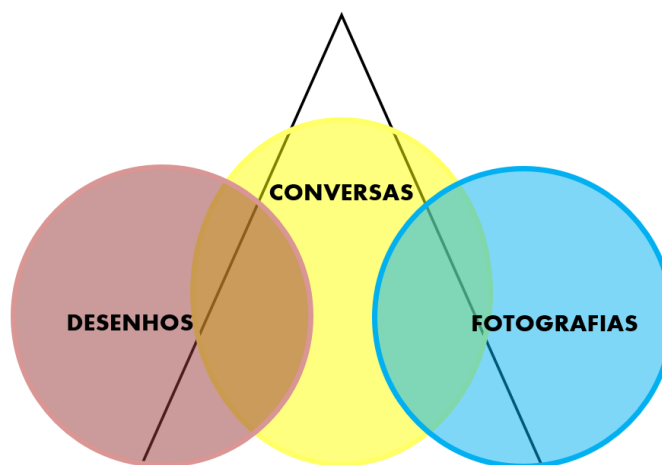
Coll Delgado e Müller (2008) entendem que a investigação com crianças é um desafio e deve se constituir num contínuo processo criativo que precisa valorizar, criar e viabilizar novas maneiras de ouvir e observar as crianças. Nesse sentido, a escolha das estratégias metodológicas pode determinar o nível de envolvimento das crianças na investigação,

tornando-as mais ou menos colaborativas nesse processo. Em vista disso, em respeito às crianças e na busca por dialogar com estas sobre sua(s) infância(s), optamos por empregar uma triangulação metodológica que objetivasse, na geração de dados, o entrelaçamento crítico de informações obtidas por meio das várias fontes, técnicas, métodos ou estratégias, a fim de conseguir captar uma versão ampla e cheia de detalhes a respeito do objeto ou fenômeno estudado (Flick, 2009; Minayo; Gómez-Minayo, 2003; Sá; Henrique, 2019; Santos; Baptista, 2023). Em particular, consideramos que a adoção de diversos instrumentos de geração de dados também pode facilitar e contribuir para as conversas com as crianças, permitindo que elas se expressem a partir de diversas linguagens e se sintam mais confortáveis, motivadas e seguras para participar da pesquisa.

Flick (2009, p. 65) compreende que o cruzamento entre dados provenientes de diferentes instrumentos de pesquisa pode contribuir para superar as limitações no uso de cada método, permitindo uma compreensão mais aguçada de determinadas questões, algumas delas previstas antecipadamente e outras emergentes que vão surgindo no decorrer do trabalho de campo. Entendemos que, na pesquisa com crianças, a triangulação, ao conjugar diferentes ferramentas metodológicas, pode auxiliar na compreensão dos “ditos, os não ditos, os interditos e os contraditos em torno dos modos ativos, interativos e interpretativos de inserção das crianças nas práticas sociais” (Santos; Baptista, 2023, p. 26-27).

Assim, na perspectiva da triangulação metodológica, buscamos conjugar os desenhos, as fotografias e as conversas com as crianças para a geração de dados na investigação. Inferimos, preliminarmente, que as crianças têm familiaridade com essas linguagens e desse modo se sentiriam mais à vontade e seguras para iniciar, participar e manter o diálogo com a pesquisadora. Essa premissa se confirmou, e pudemos constatar a motivação e o envolvimento das crianças nos diálogos promovidos por essas diferentes formas de expressão e comunicabilidade. Também tornaram nossos encontros leves e agradáveis. A dinâmica triangular entre esses instrumentos de geração de dados pode ser visualmente representada conforme a Figura 1.

Figura 1 – Triangulação metodológica: desenhos – conversas – fotografias.



Fonte: Idealização e produção da pesquisadora.

Desse modo, os achados da investigação são resultantes da triangulação entre os dados gerados por esses instrumentos, o que nos possibilitou apresentar a congregação de conhecimentos e entendimentos do grupo de crianças participantes da pesquisa sobre questões que envolvem sua(s) experiência(s) de infância(s).

Assim, por intermédio desse pequeno “manual”, indicamos as diretrizes e a lógica organizacional do presente estudo, tendo no bojo deste texto a apresentação do trabalho que consiste em um estudo qualitativo com crianças, que tem aportes teóricos nos estudos da(s) infância(s) e que se utiliza dos desenhos, das fotografias e de conversas com as crianças para gerar dados, visando conhecer e analisar o que conta um grupo de crianças moradoras de Ceilândia acerca de sua(s) experiência(s) de infância(s), de modo a evidenciar seus desejos e interesses e as relações que estabelecem com o espaço onde vivem. As experiências e os achados foram promissores, e acreditamos que esse percurso reflete e faz compreender um pouco como as crianças conhecem, vivenciam e apresentam suas experiências de infância(s), mas certamente há ainda muito a conhecer.

3.2 Procedimentos da pesquisa: manuseando as peças do quebra-cabeça

A pesquisa com crianças requer atenção especial, principalmente na adoção de procedimentos que intermediarão o contato/diálogo entre as crianças e a pesquisadora e, conseqüentemente, afetarão os achados do estudo. Na presente tese, a escolha de tais procedimentos foi balizada em cinco preceitos. O primeiro reafirma o compromisso em reconhecer as crianças como informantes capazes e privilegiados para falar sobre sua(s) infância(s); o segundo busca diminuir a assimetria de poder entre a pesquisadora e as

crianças; o terceiro se preocupa em utilizar instrumentos para a geração de dados que ofereçam conforto e segurança para as crianças; o quarto visa oferecer mais de um instrumento de comunicabilidade às crianças, oportunizando diferentes formas e meios para elas se expressarem; e em quinto lugar, pretende garantir a privacidade das crianças. A partir desse conjunto de princípios, tivemos o propósito de realizar uma pesquisa que respeite as crianças e valorize suas formas de expressão.

3.2.1 Os desenhos

O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria (Andrade, 1975, p. 2).

O desenho infantil traz em sua essência uma complexidade de sentidos e elaborações que fogem, muitas vezes, à compreensão imediata do adulto. A beleza de sua completude está não somente na concretização dos traçados, mas também nas infinitas possibilidades de narrativas que o desenho pode conter, de modo que essa criação infantil tem potencial para constituir apenas uma cena, ou para ser o cenário inicial de uma elaborada história, de uma experiência vivida ou imaginada pelas crianças. Assim, o desenho é compreendido aqui como uma expressão comunicativa das crianças, que, ao desenharem, buscam concretizar material e visivelmente a experiência de existir (Derdyk, 2010). Além disso, essa atividade tem o poder de promover “a integração entre pensamento e imaginação, podendo expressar a cultura infantil de um tempo e de um lugar” (Wiggers; Soares, 2019, p. 318).

Os desenhos das crianças são compreendidos, neste estudo, como uma produção interativa, histórica, socialmente construída e como uma materialização das ideias e pontos de vista das crianças sobre o mundo (Calarge, 2017; Derdyk, 2010; Gobbi, 2010, 2012, 2014; Goldberg, 2019; Iavelberg, 2012, 2021; Iavelberg; Penha, 2021; Santos, 2010; Sarmiento, 2011b; Sousa; Pires, 2021; Wiggers; Aguiar; Barreto, 2021). São instrumentos privilegiados para dialogar com as crianças sobre questões que as envolvem direta ou indiretamente, mas também um meio para compreender suas percepções sobre o mundo social no qual estão inseridas. Reafirmamos nosso reconhecimento das crianças como agentes sociais que participam da construção de cultura, identidade e conhecimento, considerando que seus “desenhos são suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida” (Gobbi, 2012, p. 136).

Dialogaremos com o conceito de “desenho cultivado” (Iavelberg, 2012, 2021), considerando-o um objeto simbólico e cultural, expressivo e construtivo, individuado e

influenciado pelas culturas. E que cada criança edifica o seu desenho em função de suas características pessoais, ao longo do seu processo de desenvolvimento, e sua produção será influenciada pelos sistemas dos diferentes ambientes e das culturas que experiênciam. Desse modo, o desenho é uma representação que expressa a síntese das experiências de produção e de interação das crianças, levando em conta também sua agência nesses esquemas de produção e elaboração. Para Iavelberg (2021, p. 71), o desenho se constitui na integração entre cognição, ação, imaginação, percepção e sensibilidade da criança, de modo que esta, por intermédio do desenho, “pode expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular”.

Sarmiento (2011b, p. 29), por sua vez, dialoga com tais preceitos ao considerar que o desenho infantil não é apenas a representação de uma realidade que é exterior à criança, mas também transporta, “no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo”. O autor defende que o desenho das crianças são produções simbólicas em que se articulam as dimensões subjetivas, socioculturais e geracionais das crianças e recomenda que, para compreender como esses artefatos sociais podem comunicar as perspectivas das crianças, é necessário analisá-los a partir de um triplo enquadramento:

[...] primeiro, como um acto realizado por um, sujeito concreto para o qual são mobilizados saber, vontade, capacidade físico-motora, destreza técnica, emoções e afectos que identificam o sujeito como realidade singular e como produtor cultural único; segundo, no quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança [...]; terceiro, como uma expressão geracional específica, distinta da expressão plástica dos adultos, veiculada de formas e conteúdos expressivos e representacionais que necessitam de ser lidos de acordo com uma gramática interpretativa das culturas da infância (Sarmiento, 2011b, p.31).

Tais recomendações de Sarmiento (2011b) são objeto de atenção neste estudo, visto que reforçam a compreensão das crianças como agentes sociais ativos e dos desenhos como produções simbólicas, artísticas, históricas, culturais e sociais das crianças. Desse modo, os desenhos das meninas e dos meninos, apresentados nesta pesquisa, são importantes instrumentos comunicativos e metodológicos para compreender e significar a(s) infância(s) das crianças participantes do estudo. É também uma estratégia para conhecer e mostrar perspectivas criança-centradas sobre a infância, corroborando a defesa delas como sujeitos capazes para falar sobre seus direitos e sobre questões que lhes são particularmente caras.

Gobbi (2012, 2014) complementa essas concepções ao entender os desenhos das crianças como documento histórico e fonte documental²¹, pois, segundo a autora, eles podem

²¹ Gobbi (2014) entende que os desenhos são marcantes e inventivas maneiras de expor diferentes assuntos que documentam o cotidiano e guardam memórias de infância e seus conhecimentos sobre diversos contextos sociais

documentar, guardar memórias de infância, apresentar conhecimentos e ordenar as percepções de mundo das crianças. Assim, defende que o desenho é uma experiência de vida e um convite a ver e compreender o outro a partir do seu ponto de vista cultural, histórico e social (Gobbi, 2014). Contudo, ressaltamos que, embora reconheçamos o potencial comunicativo dos desenhos, não os vemos como uma representação da realidade (Gobbi, 2012, 2014; Iavelberg, 2021; Sarmiento, 2011b), pois neles estão contidos aspectos da subjetividade do desenhista, não sendo expressão de neutralidade nem um produto que consegue expressar o todo de uma realidade. Para Sarmiento (2011b, p. 9), os desenhos das crianças “são actos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representações de uma realidade exterior”.

Pastore (2022) lembra que a utilização do desenho como metodologia de pesquisa é também um meio de possibilitar a participação das crianças em diversas formas, saberes e fazeres dos dados e suas análises numa determinada investigação. Sendo um poderoso instrumento para ver, ouvir e escutar o que as crianças têm a dizer, possibilita ao pesquisador um encontro com as infâncias, pluralidades, diversidades e singularidades do ser criança e viver a infância. A autora considera que, a partir dessa experiência dialógica estabelecida entre o pesquisador e a criança por intermédio do desenho infantil, é possível “teorizar e agir no e com o entendimento delas, e com elas em relação a questões de mudanças políticas e sociais” (Pastore, 2022, p. 75), e/ou desvelar formas diferentes de perceber e viver a infância.

Por sua vez, Gobbi (2014) nos alerta para a precaução que devemos ter ao analisar e entender o desenho das crianças, argumentando que o nosso olhar é socialmente educado e pode, por vezes, estar inclinado a compreendê-lo de modo a satisfazer nossos objetivos, interesses e conceitos. Considera que pensar e analisar os desenhos das crianças “implica questionar o que se vê, quando e como. O olhar não é isento ou neutro. E, nesse sentido, vale a ressalva de que é preciso desnaturalizar nosso modo de ver e compreender o que desenhos de crianças nos apresentam” (Gobbi, 2014, p. 151). Com isso, consideramos essencial ouvir as narrativas das crianças sobre seus desenhos como meio de garantir que suas intenções e seus conhecimentos sejam de fato apresentados, com pouca intromissão do adulto em suas contações. Entendemos que, apesar de os desenhos falarem por si, a leitura dos adultos pode incorrer em distanciamentos das intenções poéticas das crianças. Sendo assim, escutar as narrativas das crianças sobre seus desenhos pode nos ensinar a realizar uma leitura que envolve as vozes de seus criadores (Iavelberg, 2021).

e culturais. Não significa que possam ser vistos como cópias da realidade, mas é uma forma da criança ordenar sua percepção de mundo e nos apresentar em seus traçados assuntos selecionados.

Assim, neste estudo procuraremos aliar a descrição dos desenhos a partir da observação de elementos visuais conjugada às narrativas realizadas pelas crianças. Para tanto, nos encontros com as crianças aplicamos diferentes estratégias para a produção dos desenhos. Os diferentes procedimentos visaram criar condições para que as crianças tivessem mais liberdade em criar suas produções e, em algumas ocasiões, mais tempo para que refletissem sobre a temática proposta para o desenho. Nos encontros onde o uso do desenho era instrumento de geração de dados, propusemos três estratégias para a produção e o diálogo com as crianças. No primeiro momento, a proposta era de que a criança fizesse um desenho de si mesma, e à medida que desenhava fomos conversando sobre questões relacionadas às suas características. No segundo momento, propusemos que fizessem um desenho sobre o lugar onde moravam e aguardamos a conclusão de sua produção, de modo a permitir que se concentrassem nessa atividade para que, posteriormente, iniciássemos a conversa sobre a ilustração e os temas correlacionados. Já na terceira ocasião, deixamos o material para que fizessem sozinhas, sem a presença da pesquisadora, um desenho livre onde poderiam escolher a temática que desejassem e, num novo encontro, conversamos sobre o desenho produzido e temas correlacionados.

Consideramos que essas diferentes estratégias metodológicas para a produção dos desenhos pelas crianças foram, cada uma a seu modo, importantes, porque lhes oportunizaram diferentes modos e tempos para elaborar suas produções e expressar seus conhecimentos e experiências. Também entendemos que permitiu uma maior participação das crianças na pesquisa, pois elas puderam, de algum modo, definir pautas e/ou conduzir, a partir de seus desenhos, quais questões seriam conversadas com base na pauta proposta pela pesquisadora. Evidentemente, não se trata de um estudo pioneiro sobre a utilização de desenhos com as crianças, mas pudemos evidenciar a potência dos desenhos para mediar o diálogo com as crianças e como eles permitiram que elas pudessem ser ativas na pesquisa ao propor e conduzir a discussão sobre pautas nesta investigação.

3.2.2 As fotografias

Fotografia é o codinome
da mais aguda percepção
que a nós nos vai mostrando
e da evanescência de tudo,
edifica uma permanência
cristal do tempo no papel
(Andrade, 1983, p. 12).

As fotografias têm o poder de despertar memórias sobre pessoas, lugares, momentos e fatos que guardam significados e sentimentos impossíveis de serem descritos em toda a sua complexidade, pois cada pessoa constrói sua própria relação com o que fica registrado na imagem. A descrição objetiva e visual é possível, mas nela não está contida toda a extensão que o registro é capaz de gerar. Nesse sentido, a linguagem fotográfica gera em nós uma dupla sensação ao nos colocar de frente a algo que, ao mesmo tempo, está e não está ligado ao que chamamos de realidade, porque nos fornece dados reais sobre os lugares, as pessoas, as épocas e os acontecimentos, mas também é constituída por subjetividades nas escolhas, nos desejos, nas imaginações e nas representações daquele que fotografa e daqueles que observam as imagens fotografadas (Wunder, 2006).

A fotografia é compreendida neste estudo como um instrumento potente para o diálogo com as crianças, na medida em que considera a importância das imagens como ilustrações descritivas e como possibilidade narrativa que pode desvelar elementos complexos de análise a partir do campo da visualidade (Carrano; Magalhães, 2022; Clark-Ibáñez, 2004; Coll Delgado, 2010; Gobbi, 2012; Harper, 2002; Kossoy, 2001; Lima; Nazario, 2014; Monteiro, 2006; Rios; Costa; Mendes, 2016). Nesse sentido, as fotografias e os diálogos a respeito delas constituem meio importante para nos aproximarmos das hipóteses que as crianças constroem sobre suas experiências de infância e “instrumento potente para preservar a memória e compor subjetividade, visto que possibilita ser revisitada sempre que se deseja” (Lima; Nazario, 2014, p.492).

A fotografia como metodologia de pesquisa qualitativa e como objeto de cultura nos permite vislumbrar o entrelaçamento das subjetividades do fotógrafo e de seus contempladores (Kramer, 2002), como também um detalhe de uma determinada realidade. Para Monteiro (2006), a fotografia é um recorte do real, um fragmento escolhido pelo fotógrafo e uma produção que, por intermédio de uma câmera, transforma o tridimensional em bidimensional. Gobbi (2012, p. 12) alerta para que não consideremos as fotografias uma prova incontestável e definitiva e um dado da realidade, pois ambos – fotógrafo e receptor – “criam realidades a partir de seus próprios objetivos e de suas experiências culturais”. Desse modo, o estudo entende que a fotografia não é uma representação da realidade, mas uma produção que se constitui a partir do desejo de um indivíduo que captura alguns elementos de um contexto, ou seja, ela “congela alguns fragmentos de um instante de vida das pessoas, das coisas, da natureza...” (Kossoy, 2001, p. 39). Esse entendimento não diminui a importância da fotografia para as pesquisas, mas reconhece os limites a que ela pode estar condicionada.

Contudo, as fotografias podem gerar dados que ampliam a compreensão sobre aspectos abordados nas investigações, pois podem apresentar detalhes que instigam os participantes a refletir sobre suas realidades culturais (Harper, 2000). No caso da pesquisa com crianças, a fotografia constitui um importante instrumento, pois pode resguardar a memória e construir subjetividades, permitindo que as crianças possam se ver e ver o outro e a situação em que vivem. Para Warren (2008), a natureza iconográfica da fotografia nos permite agir como se estivéssemos nos relacionando com a coisa retratada quando vemos a fotografia e a mostramos a outras pessoas. Assim, pensamos na fotografia como uma possibilidade narrativa de a criança registrar (congelar) ideias e percepções sobre objetos, lugares, pessoas e momentos que considera importantes para a sua experiência de infância.

Com o objetivo de propiciar às crianças maior participação na pesquisa, buscamos utilizar técnicas que permitissem a elas uma participação mais efetiva e colaborativa com a geração de dados. Nesse sentido, optamos pela técnica de entrevista por foto elicitación²² (Photo Eliciting Interviewing– PEI), que consiste numa metodologia que se utiliza de fotografias nas entrevistas para favorecer a elaboração de narrativas e, conseqüentemente, a geração de informações (Carrano; Magalhães, 2022; Clark-Ibáñez, 2004; Harper, 2002; Rios; Costa; Mendes, 2016; Warren, 2008). O termo “elicitación” –“fazer sair”, “expulsar”, “extrair”, “lançar para fora”– já expressa o propósito da metodologia: descortinar algo que não é possível intuir numa simples análise visual. Harper (2002, p. 13) defende que “as imagens evocam elementos mais profundos da consciência humana do que as palavras; as trocas baseadas apenas em palavras utilizam menos a capacidade do cérebro do que as trocas em que o cérebro está processando imagens e palavras”. Segundo o autor, essa seria, portanto, a grande vantagem da entrevista por foto elicitación, pois ela pode evocar um tipo diferente de informação à pesquisa, a qual conecta o participante “a ‘definições centrais do eu’, à sociedade, à cultura e à história” (Harper, 2002, p. 13). Desse modo, discutir as fotografias é um ato social, porque pode levar os sujeitos a uma nova consciência sobre sua existência social (Harper, 2002; Warren, 2008).

Clark-Ibáñez (2004) complementa que a entrevista por foto elicitación é uma metodologia que permite expandir questões e revelar informações necessárias à pesquisa que, de outro modo, não seriam possíveis de obter, proporcionando aos participantes uma forma única de comunicar aspectos de suas vidas. A autora considera que a entrevista por foto elicitación ajuda a captar aspectos tangíveis e intangíveis na vida sujeitos da pesquisa.

²² A *photo-elicitation-interviewing* também pode ser conhecida por *auto-driving*, *photo-novella*, *photo-interviewing* e *respondent led photography*, um modelo de colaboração visual (Warren, 2008).

As fotografias, as imagens são elementos essenciais na realização desta metodologia, e há diferentes formas de consegui-las. Elas podem ser trazidas ou produzidas pelo pesquisador ou pelos participantes da investigação. A estratégia escolhida neste estudo foi propor às crianças a produção de fotografias sobre o que quisessem apresentar, oportunizando liberdade para decidirem o desejavam contar. No entanto, as crianças custaram a acreditar nessa possibilidade e nos solicitaram maiores esclarecimentos e direcionamentos sobre o que fotografar. Na tentativa de esclarecer sem direcionar muito o olhar delas para o que registrar, usamos expressões como: “o que você quiser fotografar”, “coisas de que gosta ou de que não gosta”, “o que você quer me contar sobre você”, “coisas, lugares, pessoas que considera importantes”, “você é quem escolhe”, “coisas da infância”, “coisas de criança”.

Para a realização desse procedimento metodológico, disponibilizamos câmeras fotográficas às crianças. Para tal pleito, dispusemos de seis câmeras fotográficas digitais do acervo do Grupo Imagem (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Câmeras fotográficas utilizadas na investigação



Fonte: Acervo da pesquisa.

A câmera modelo Samsung S760 possui um monitor de LCD e dispõe de dispositivos que permitem apagar a foto, aproximar e afastar o foco do objeto a ser fotografado e gravar pequenos vídeos (não objeto desta investigação). Embora tenhamos inicialmente pensado numa quantidade de fotos por crianças, um fator técnico foi o definidor dessa quantidade, pois a câmera dispunha de memória interna o tamanho suficiente para seis registros fotográficos, sendo esse o fator preponderante para delimitação. Ressaltamos que a possibilidade de apagar as fotos deram às crianças também liberdade para selecionar e aprimorar seus registros. Consideramos que a limitação da quantidade de fotos e o tamanho da memória do aparelho

não foram algo que atrapalharam ou limitaram as ações das crianças, mas contribuíram para melhor organização e seleção do que queriam demonstrar. Esclarecemos também às crianças que, após a conclusão de seus registros fotográficos, retomariamos nossas conversas sobre essa produção, de modo a conhecer suas narrativas sobre cada registro. Posteriormente, detalharemos os procedimentos para o uso da foto elicitação nas conversas com as crianças.

Também salientamos que o acervo fotográfico da pesquisa inclui os registros fotográficos, feitos pela pesquisadora, de momentos da pesquisa e de algumas questões em cuja explicação a fotografia poderia auxiliar.

3.2.3 As conversas

[...] a palavra é companheira, uma vez que com ela a imagem se enriquece, ganha contornos, torna-se icástica (Jobim e Souza; Lopes, 2002, p.64).

Neste estudo, a reflexibilidade e a compreensão sobre os desenhos e as fotografias produzidas pelas crianças participantes da pesquisa são enriquecidas pelas conversas realizadas com elas a partir de suas produções e sobre as temáticas que o material produzido suscitava. Entendemos que a expressão verbal das crianças sobre suas produções contribui para a promoção de um redimensionamento nas relações delas com suas obras e também lhes confere poder para definir e guiar os diálogos a partir de assuntos e pautas que consideram importantes. Assim, ouvir o que as crianças têm a dizer juntamente de suas produções visa explorar e conhecer as linguagens que elas utilizam para expressar ideias, conhecimentos e opiniões sobre si e o mundo que as envolve, mas significa também estar junto delas, respeitando e valorizando o potencial de suas explicações.

Para Corsaro (2011, p. 32), a linguagem é um dos elementos principais para a reprodução interpretativa, considerando a língua fundamental à participação das crianças em sua cultura, compreendendo-a “como um ‘sistema simbólico’ que codifica a estrutura local, social e cultural e uma ferramenta para estabelecer (isto é, manter, criar) realidades sociais e psicológicas”. Nessa perspectiva, Derdyk (2010, p. 93) defende que “a linguagem verbal e a linguagem gráfica participam de uma natureza mental, cada uma com sua especificidade e sua maneira particular de participar uma imagem, uma ideia, um conceito”. Iavelberg (2021, p. 137) complementa afirmando que “as narrativas das crianças sobre seus desenhos como expressão de ideias”, ao lado do desenho e, porque não, das fotografias, “expandem nossa compreensão da arte das infâncias”.

O conhecimento e o domínio da linguagem verbal foi fator determinante na escolha do grupo etário que participa da investigação. Consideramos que crianças entre 8 e 12 anos já

teriam experimentado muitas situações de aprendizagem e apresentariam certo domínio e proficiência sobre a linguagem verbal, facilitando e garantindo uma maior participação das crianças na investigação. Outro fator foi ouvir dos próprios autores dos desenhos e fotografias quais eram suas intenções e proposições com a produção desses artefatos, de modo a evitar ou diminuir suposições enviesadas sobre as obras. Delgado e Castelli (2020) entendem que, quando se pesquisa com crianças que já dominam a linguagem verbal, é possível lançar mão de métodos mais sistemáticos de geração de dados, como a utilização de desenhos e do registro fotográfico por parte das crianças, de modo que eles podem vir a ser comentados posteriormente por elas. Assim, argumentamos que essa condição etária também poderia possibilitar um diálogo mais equilibrado entre a pesquisadora e as crianças, oportunizando segurança e conforto para que as crianças se utilizassem de várias linguagens, inclusive a verbal, para expressar ideias e conhecimentos.

Desse modo, buscamos congrega os desenhos, as fotografias e as conversas com as crianças na pesquisa, de modo a conhecermos e compreendermos como as crianças participantes expressam seus conhecimentos e perspectivas sobre sua(s) infância(s). Aplicamos diferentes estratégias para iniciarmos as conversas com as crianças, ora no momento em que realizavam suas produções, ora após a conclusão de um desenho, ou posteriormente, em um dia informado por elas, depois de concluída a produção do desenho ou da fotografia. As conversas com as crianças foram todas gravadas por intermédio de um pequeno gravador (Fotografia 2), observando o consentimento destas e de seus responsáveis. Inicialmente, foi uma novidade e fonte de interesse para as crianças, então fizemos pequenos testes, nos quais gravávamos uma pequena fala das crianças e depois ouvíamos o que havia sido gravado. De modo particular, todas ficaram surpreendidas e animadas com a gravação de suas falas, comentando sobre a diferença com a voz “normal”. Informei-as que, caso quisessem, após nossas conversas poderíamos ouvir todo o diálogo, para que, se quisessem, não incluíssemos na pesquisa alguns trechos determinados por elas. Contudo, em nenhum momento dos encontros as crianças solicitaram a escuta da gravação ou a retirada de algum trecho. Houve, claro, alguns pedidos de segredo que foram respeitados pela pesquisadora. Destaco também que no decorrer dos encontros as crianças já nem notavam ou se intimidavam com a presença do gravador, mesmo ele estando diante delas.

Fotografia 2 – Gravador das conversas com as crianças



Fonte: Acervo da pesquisa.

Embora tenhamos organizado previamente algumas questões para mediar nossas conversas, não as consideramos entrevistas no sentido rigoroso do termo, mesmo porque, ainda que tenhamos as elaborado, foram as crianças que orientaram o transcurso da conversa, propondo temáticas ou até mesmo desviando/evitando alguns questionamentos, ou seja, elas guiaram de acordo com seus interesses os rumos das conversas. Salientamos que preferimos chamar de “conversas” as interrogações e os diálogos com as crianças, porque buscamos uma relação dialógica com elas, de maneira que estas também fossem consideradas pesquisadoras e pudessem perguntar e posicionar-se, e assim construirmos juntos o *corpus* da pesquisa (Solon; Costa; Rosseti-Ferreira, 2008, p. 210). Entendemos, assim, que as narrativas das crianças orientaram a nossa compreensão sobre seus desenhos e fotografias.

Entretanto, é importante salientar que as crianças em geral estão “pouco acostumadas a serem convidadas a falar e expressar-se, demoram às vezes a perceber esse momento como algo que procura valorizá-las, colocá-las no centro, como protagonistas das ações” (Leite, 2008, p. 135). Nesse sentido, fizemos diferentes proposições para a escuta e a conversa com as crianças, visando proporcionar uma ambiente leve e seguro e evitando uma perspectiva inquisitorial para nossos encontros. Buscamos, na medida do possível, deixar as crianças à vontade para nos contar sobre seus conhecimentos, interesses e desejos. Contudo, não estamos dizendo que as crianças não tinham reservas sobre o que nos contar; notamos isso nos seus silêncios, nas mudanças de assunto, no uso de monossílabos para afirmar ou negar algo. Estamos cientes de que, na maioria das vezes, elas só nos contaram o que consideravam seguro e oportuno, mas evidenciamos que, aos poucos, as crianças foram ficando mais

confiantes e nos disseram muitas e importantes coisas sobre suas vidas. Esse comportamento só reforça a potência e o protagonismo das crianças nas pesquisas, pois determinam e influem nos limites, nas elaborações e nas inferências que os pesquisadores podem apresentar como dados e conclusões das pesquisas. No entanto, procuramos respeitar seus limites e desejos e entendemos que, na breve relação que estabelecemos, era apenas isso “tudo” o que era possível confidenciar. De todo modo, somos gratas por tão prontamente terem se disposto a compartilhar e nos contar um pouquinho sobre suas vidas.

3.3 Desenho da pesquisa: organizando as peças do quebra-cabeça

[...] tudo termina sem acabar e acaba sem terminar e a melhor parte vai começar (Marques, 2004, p.7).

Não podemos dizer que encerramos aqui as discussões e apreensões sobre os conhecimentos produzidos pelo grupo de crianças participantes da pesquisa sobre sua(s) infância(s), mas queremos crer que contribuímos para reflexões sobre como elas se inserem, constroem e vivenciam esse período de suas vidas e, assim, de algum modo apresentar e documentar as atividades das crianças num determinado contexto (Prout, 2005).

3.3.1 Contato com os adultos

Uma pesquisa se inicia muito antes da entrada em campo, com a definição dos procedimentos da pesquisa, do local onde ela ocorrerá e do perfil do grupo que participará da investigação (crianças entre 8 e 12 anos, moradoras da cidade de Ceilândia). Assim, ao definir os elementos essenciais à realização empírica da pesquisa e com a autorização pelo Conselho de Ética (Anexo A), começamos, em abril de 2022, a busca por interessados em participar da pesquisa e concluímos os encontros com os participantes em março de 2023. Para tal pleito, utilizamos o aplicativo WhatsApp para acessar a rede profissional e pessoal da pesquisadora e fazer um contato inicial com famílias que se interessassem em fazer parte da investigação. A rede inicial de apoio foi expandida à medida que eram compartilhadas as mensagens. Importa salientar que, já na mensagem de convite, indicávamos um pequeno perfil para a participação das crianças – em resumo, dizíamos que era uma pesquisa de doutorado (Universidade de Brasília) com o objetivo de ouvir crianças entre 8 e 12 anos, moradoras de Ceilândia, sobre seus conhecimentos e experiências. Deste modo foi possível delimitar um perfil etário sobre os participantes, sem, contudo, intervir sobre outros condicionantes da vida social e cultural das crianças que aceitassem participar da pesquisa.

Embora o recurso tecnológico, por um lado, amplie e possibilite o contato com várias pessoas de modo quase que simultâneo, por outro lado não garante uma resposta imediata nem o convencimento e o comprometimento dos receptores, pois a mensagem pode simplesmente cair num limbo em que pouca ou nenhuma pessoa lhe responda. Foi necessário insistir nas conversações, esclarecer bem os objetivos da investigação e fazer contatos individuais para alcançar resultado. Após algumas investidas, obtivemos sucesso com o aceite de dez famílias, formando um grupo inicial com seis meninas e quatro meninos. A preocupação em manter certa simetria entre os participantes, em relação ao gênero, fez com que mantivéssemos a busca e conseguíssemos a inclusão de mais dois meninos. Assim, o grupo se consolidou com 12 crianças, sendo seis meninas e seis meninos. Cabe salientar que, nesse processo inicial de conversa via WhatsApp, solicitamos aos responsáveis que consultassem as crianças antes que confirmassem a inclusão delas na pesquisa. Dizemos “de modo inicial” porque, depois, conversamos pessoalmente com todas as crianças para consultá-las sobre o seu desejo ou não de participar da pesquisa. Todo esse trâmite inicial nos fez refletir sobre como a participação das crianças ainda está condicionada a escolhas e interferências dos adultos, mas entendemos que toda essa atuação se constitui num posicionamento ético-reflexivo sobre direitos e medidas de proteção e defesa das crianças (Beazley *et al.*, 2011; Campos, 2008; Christensen; James, 2005; Kramer, 2002; Leite, 2008).

Com a assertiva dos responsáveis, por intermédio do celular, marcamos um encontro pessoal com os responsáveis pelas crianças para lhes esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa e também para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e do Termo de Autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa (Apêndice B). Os encontros com os responsáveis foram realizados em suas residências ou em seus locais de trabalho, sendo o deslocamento feito pela pesquisadora de acordo com os horários e tempos dos responsáveis. Nesses encontros, solicitamos aos responsáveis a marcação de um momento presencial com as crianças para lhes explicar a pesquisa. Entendemos que, mesmo que os pais tenham autorizado a realização da pesquisa com as crianças, era essencial uma conversa franca e direta com as crianças, com a finalidade de esclarecer pontualmente suas curiosidades e saber delas próprias sobre seu interesse e sua disponibilidade para participar da investigação.

3.3.2 “Com” tato com as crianças

Em nosso primeiro contato procurei me apresentar às crianças como uma pesquisadora-aluna que estava realizando uma atividade importante para sua formação e que

necessitava da ajuda delas para conseguir concluir seu trabalho. Esperava, com tal apresentação, construir uma relação de camaradagem e ser um meio para desconstruir a percepção hierárquica de poder normalmente convencionada entre adultos e crianças, de modo a nos aproximar como estudantes. No entanto, é claro que as crianças entendiam que falavam com uma adulta, mesmo porque essa condição geracional é evidente (Mayall, 2005), e sabiam também de todos os condicionantes que isso pode impor, mas à medida que os encontros foram acontecendo percebemos o estabelecimento de uma relação de cumplicidade e respeito, inferindo que elas estavam à vontade para dialogar com essa “adulta diferente”.

Naquele momento, também lhes foi explicado os objetivos da pesquisa e relatado quais seriam os procedimentos escolhidos para a realização da investigação, inclusive informando que faríamos a gravação de nossas conversas com um gravador. Foi curioso perceber o estranhamento das crianças ao perceberem que aquele momento era uma conversa na qual buscávamos saber delas qual era seu desejo e seu posicionamento a respeito da participação da investigação. Foi muito comum ouvir a expressão “Mas meus pais não já disseram que vou participar?”, denotando de algum modo que a decisão cabia essencialmente a seus responsáveis e que a elas competia cumprir a determinação. Esclarecemos que, embora os pais tivessem autorizado a sua participação na pesquisa, o “querer delas” era mais importante. Explicamos que não havia nenhum problema caso não quisessem participar e a qualquer momento poderiam mudar de opinião e nos comunicar. No decorrer da conversa, informamos que nossos encontros seriam marcados de acordo com sua disponibilidade e que seriam em suas casas. Também solicitamos que, para o próximo encontro, escolhessem um nome fictício que substituiria o seu verdadeiro no corpo da pesquisa, explicando que essa estratégia visava dar liberdade para que contassem o que quisessem, para preservar sua privacidade e para garantir a confidencialidade do que fosse dito.

As crianças demonstraram entender as explicações e fizeram poucas perguntas sobre a pesquisa, sendo a maioria de seus questionamentos sobre o porquê do interesse em saber suas opiniões sobre suas vidas e coisas particulares sobre a pesquisadora (se tinha filhos, se era professora, onde trabalhava, se tinha algum bicho de estimação, como conhecia seus pais, se morava em Ceilândia, quantas crianças iriam participar da pesquisa – essas eram as mais comuns). Depois de toda essa conversa, apresentamos o Termo de Assentimento (Apêndice C) às crianças para sua assinatura, informando que esse documento era a autorização delas para que iniciássemos a pesquisa, ressaltando novamente que elas podiam a qualquer tempo desistir de participar. Ficou evidente o cuidado e o contentamento das crianças em preencher o documento, havendo uma preocupação em fazer bem-feita a sua assinatura.

3.3.3 Organização de espaços e tempos para os encontros

Os dias e horários dos encontros foram definidos pelas famílias, ouvindo sempre as crianças para a determinação desses momentos. Assim, os encontros ocorreram nos mais diversos horários, acontecendo nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), de acordo com a disponibilidade das famílias. Também aconteceram em quase todos os dias da semana, exceto nos domingos. Em todos os encontros, a recepção foi feita por um adulto, e, depois dos cumprimentos habituais, anunciava-se a presença da pesquisadora às crianças, sendo elas que conduziam a pesquisadora aos locais onde iriam ser realizadas as atividades e conversas. Os locais escolhidos para os encontros foram, preferencialmente, a sala, o quarto das crianças, a cozinha e a área (garagem). Houve pouca variação na escolha desses locais, e a escolha inicial normalmente se manteve em quase todo o transcurso da pesquisa. Nesses locais, utilizamos móveis comuns da casa (mesas e cadeiras), móveis infantis (mesinhas plásticas) e sentávamos ao chão, escrivatinhas dos quartos e camas, pequenas mesas decorativas adaptadas para nosso uso e o sofá. Percebemos que houve uma preocupação da família em oferecer um local confortável para todos, mas que também fosse adequado para que as crianças produzissem seus desenhos.

Ressaltamos que, embora algumas áreas fossem de uso comum dos membros da família, no momento em que iniciávamos nossos encontros, esses locais eram ocupados apenas pela criança e pela pesquisadora, com a preocupação e o cuidado de nos oferecer privacidade. Contudo, nas proximidades do local, em outro cômodo da casa, sempre havia um adulto vigilante e/ou um irmãozinho curioso²³, mas nossos encontros sempre transcorreram sem grandes interrupções. Eventualmente ouvíamos barulhos e conversas entre os familiares ou os vizinhos, mas nada que pudesse intervir no conteúdo dos nossos diálogos. Salientamos que os responsáveis pelas crianças respeitaram e não procuraram intervir nos momentos em que estávamos com as crianças; e mesmo depois, numa eventual conversa entre nós, adultos, não houve qualquer tentativa de saber quais assuntos e o quê as crianças contaram. Isso não quer dizer que o mesmo ocorreu quando a conversa era com as crianças (pais e crianças), mas estas em nenhum momento nos relataram qualquer tentativa interferência.

O estudo propôs um diálogo com as crianças sobre duas temáticas: interesses e desejos das crianças, e o espaço/lugar onde vivem. Assim, foram organizados três momentos em que os desenhos intermediaram as conversações, e um para as elaborações de narrativas com

²³ Os irmãos de alguns participantes da pesquisa também se interessaram e quiseram produzir desenhos para a pesquisadora e nos presentearam com suas obras. Como forma de agradecer e incluí-las na pesquisa teremos suas obras como capa introdutória de cada capítulo da tese.

fotografia. Cada encontro foi organizado de modo a oportunizar diferentes estratégias para o estabelecimento dos nossos diálogos, visando sempre oferecer conforto, reflexão e liberdade para as crianças. Definimos que cada estratégia deveria ser vivenciada por todo o grupo e, só depois da conclusão de todos, passaríamos para a próxima temática/procedimento. Essa decisão trouxe efeitos positivos e negativos ao transcurso da pesquisa, pois, por um lado, isso nos permitiu ter uma noção geral e simultânea de como o tema era percebido pelas crianças, mas por outro fez com que a conclusão da pesquisa/encontros com as crianças levasse mais tempo, visto que as famílias e as crianças têm e vivenciam tempos diferentes em seu cotidiano. Assim, em razão das estratégias e dos procedimentos de pesquisa, foram necessários sete encontros com cada criança (total de 84) e um com seus responsáveis (12), perfazendo um total de 96 encontros presenciais da pesquisadora com os envolvidos. Os contatos com as famílias (mães) pelo aplicativo WhatsApp foram numerosos, sendo esse o instrumento para marcação de todos os encontros e possíveis esclarecimentos aos pais.

3.4 Encontros: encaixando as peças do quebra-cabeça

3.4.1 Quem e como eu sou?

O encontro para a produção do primeiro desenho foi bem simbólico, pois trouxe consigo expectativas e ansiedades para ambas as partes. As crianças estavam curiosas para descobrir como seriam envolvidas na pesquisa e a pesquisadora pensava em todas as questões que circundam a pesquisa (dúvidas sobre escolhas metodológicas, a condução das conversas com as crianças, se os objetivos seriam alcançados e tantas outras questões). Mas, passado esse momento inicial de euforia e nervosismo, começamos nossa caminhada para conhecer e ouvir o que crianças moradoras de Ceilândia tinham a nos dizer sobre sua(s) infância(s), entendendo que “o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem e transformação” (Freitas, 2002, p. 26) e, portanto, vivencia momentos de incerteza e insegurança, mas se constitui no enfrentamento dos desafios munido por seus objetivos e aportes teóricos.

Importa dizer novamente que, para todos os encontros, elaboramos previamente algumas questões para auxiliar e orientar nosso diálogo com as crianças (Apêndice D). Contudo, o uso dessas perguntas foi bastante flexível e não impediu que questionamentos espontâneos fossem realizados em razão dos contextos e das intervenções das crianças. Buscamos nos aproximar delas e criar um ambiente em que pudessem ficar livres para contar o que queriam, visando promover um diálogo colaborativo e menos inquisitivo, mas é

importante dizer – conforme já afirmado – que as crianças estão “pouco acostumadas a serem convidadas a falar e expressar-se, demoram às vezes a perceber esse momento como algo que procura valorizá-las, colocá-las no centro, como protagonistas das ações” (Leite, 2008, p. 135). Logo, por vezes elas emudeciam, ficavam em silêncio ou mudavam de assunto. Nesse sentido, respeitamos esses momentos e percebemos que aos poucos as crianças foram ficando mais confiantes para falar e compartilhar seus conhecimentos.

Imbuída da postura de não ser invasiva, iniciamos nossas conversas com as crianças sobre questões corriqueiras do dia a dia, de modo a instigar narrativas espontâneas e tornar o ambiente mais leve e amistoso. A presença do gravador logo despertou a curiosidade das crianças, e todas pediram para ouvir suas vozes; fizemos algumas gravações para sanar sua curiosidade. Novamente elas foram informadas de que gravaríamos nossas conversas e que elas poderiam ao final ouvir toda a conversa e definir o que não gostariam que fosse usado na pesquisa. No entanto, durante toda a pesquisa nenhuma das crianças solicitou a escuta dos relatos, sendo possível observar que, na maioria das vezes, ignoravam ou esqueciam que estavam sendo gravadas.

Apresentamos no Quadro 1 um panorama do tempo gravado de nossas conversas. Contudo é importante salientar que nossos encontros não foram totalmente gravados; isso foi feito apenas quando estávamos falando diretamente sobre os desenhos e/ou as fotografias. Desse modo, nossos encontros não ficaram restritos a momentos e tempos de gravação.

Quadro 1 – Tempo de conversa gravada com as crianças participantes da pesquisa

Pseudônimos	Tempo de conversa gravada
Artur	56min19s
Doom	59min22s
Érica	1h34min37s
Fernanda	1h2s
Gabriel	1h3min49s
Geovana	1h5min27s
João	1h4min33s
Júlia	1h2min42s
Lucas	59min45s
Luiza	1h21min7s
Maria	59min36s
Naruto	1h49min50s
Total	13h57min9s

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Após esclarecimentos sobre o uso do gravador, solicitei às crianças que fizessem um desenho de si, um autorretrato. Consideramos que esse pedido inicial seria uma boa estratégia para nos aproximarmos das crianças, pois a partir do desenho poderíamos conhecer um

pouquinho suas particularidades. Embora tenhamos avaliado que essa seria uma sugestão fácil e comum para as crianças, algumas delas insistiram em dizer que não sabiam como fazer o desenho de si e que não desenhavam bem. Na verdade, não houve uma negativa em fazê-lo, mas percebemos a preocupação das crianças em não atender as supostas expectativas da pesquisadora. Esse momento em particular nos fez refletir sobre as percepções que as crianças têm construído sobre a relação que nós, adultos, estabelecemos com seus desenhos, colocando-nos muitas vezes na posição de avaliadores. Nesse sentido procuramos tranquilizá-las e esclarecer que não havia jeito certo ou errado de fazer o desenho, explicando que cada um estava livre para fazer seu desenho do modo que conseguisse e compreendesse ser o mais adequado, ou seja, “a fim de que desenhem por suas ações, vozes e ideias” (Iavelberg, 2021, p. 36). Insistimos que não haveria avaliação e/ou julgamento sobre o desenho produzido, afirmando que o que eles produziam era uma obra artística única e de grande importância para a investigação.

Apesar da hesitação inicial de algumas crianças, não houve negativa em fazer os desenhos, e tão logo esclarecemos suas dúvidas e preocupações elas iniciaram suas produções. Disponibilizamos para a produção de seus desenhos os seguintes materiais: papel A4, lápis, borracha, apontador, lápis de cor²⁴, canetinhas hidrográficas, giz de cera e régua. Optamos pela estratégia de mantermos, de modo concomitante, a conversação com as crianças enquanto elas desenhavam. Buscamos, com essa estratégia, tornar o ambiente descontraído, afastando a ideia de ser uma atividade escolar. Posteriormente neste texto, apresentaremos as produções das crianças e os dados fornecidos por elas, para a constituição de um perfil do grupo que participa da pesquisa. Também nesse encontro relembramos às crianças a escolha de um nome fictício, um pseudônimo. Elas prontamente indicaram o nome que gostariam que fosse usado em substituição ao seu nome real, sendo importante destacar que os nomes escolhidos se adequaram aos gêneros das crianças. No entanto, diferentemente do que ocorreu nos estudos de Ferreira (1998), Earp (1996) e Leite (1995), nos quais as crianças optaram por nomes ligados a mídia e/ou ao esporte (futebol), constatamos que a maioria do grupo optou por nomes de amigos ou de conhecidos que admiram, e apenas duas crianças escolheram personagens midiáticos. Foi interessante perceber a satisfação com a escolha dos pseudônimos, algo que considerávamos ser difícil para as crianças, mas que foi tranquilamente aceito. Supomos que a estratégia foi entendida como uma forma de lhes dar

²⁴ O lápis de cor e as canetinha são marca Ecolápis Caras & Cores 12 Cores + 6 Tons de Pele, Faber-Castell. Embora não seja pauta da pesquisa a discussão sobre questões étnico-raciais buscamos oferecer as crianças materiais para sua livre expressão, inclusive sobre questões relacionadas à sua identidade.

mais confiança e garantir segurança e liberdade para se expressarem. O Quadro 2 apresenta as escolhas de pseudônimo das crianças, com suas respectivas idades.

Quadro 2 – Pseudônimos e idades das crianças participantes da pesquisa

Pseudônimos	Idade
Artur	8 anos
Júlia	8 anos
João	8 anos
Naruto	9 anos
Fernanda	9 anos
Érica	9 anos
Luiza	9 anos
Doom	10 anos
Lucas	11 anos
Gabriel	11 anos
Geovana	12 anos
Maria	12 anos

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

3.4.2 Por onde ando?

No encontro seguinte, adotamos uma estratégia diferente para a conversação com as crianças. Solicitamos que fizessem um desenho sobre o lugar onde moram, explicando que gostaria que apresentassem os locais que conhecem e/ou frequentam. De modo habitual, houve um breve estranhamento, e logo surgiram várias indagações sobre como fazer esse desenho, tais como: “É sobre minha casa?”, “Sobre a cidade onde moro?”, “Tenho que mostrar tudo?”, “É pra fazer só nesta folha, ou posso usar mais?”. Aos poucos, fomos esclarecendo os questionamentos e, diferentemente do que havíamos feito no encontro anterior, deixamos que as crianças terminassem suas produções para depois conversarmos sobre o que haviam produzido e os temas correlacionados. Algumas crianças utilizaram mais de uma folha para produzir seus desenhos, buscando expandir os limites que a folha A4 de algum modo lhes restringia.

Entendemos que os desenhos separados em folhas são complementares e são compreendidos como uma única obra, pois “o verdadeiro limite do desenho não implica de forma alguma o limite do papel, nem mesmo pressupondo margens” (Andrade, 1975, p. 2). O fato de planejarmos deixar que as crianças desenhasssem sem o estabelecimento de uma conversa “dirigida” à produção de seus desenhos não implica dizer que não conversamos, mas sim que os diálogos foram sobre assuntos banais do dia a dia. Com essa estratégia, as crianças ficaram mais concentradas na produção do desenho e, desse modo, pudemos nos concentrar em observar outros aspectos do seu processo de produção. Interessante foi perceber que todos optaram por utilizar a folha no sentido horizontal; inferimos que isso pode acontecer porque

esse sentido se aproxima de uma ideia de planificação, nivelamento e expansão. Também pudemos ficar atentos aos movimentos que as crianças realizavam enquanto desenhavam. Observando um movimento constante do corpo nesse processo, notamos que ora estavam com as pernas esticadas, ora as recolhiam; e o movimento do tronco era frequente – para frente, para trás, para o lado, às vezes próximo à folha, depois distante dela. E a folha seguia esse mesmo balé, sendo virada e revirada. Foi instigante e “gostoso observar a criança em ação, a maneira de ela se relacionar e se posicionar com o papel, o lápis na mão, coreografando gestos mais íntimos e secretos, gestos mais comunicativos e sociais” (Derdyk, 2010, p. 121). Outro aspecto a se destacar foi que nossa conversa após a conclusão do desenho foi muito mais direcionada, e pudemos nos concentrar nas percepções e nos conhecimentos que as crianças têm sobre os lugares eleitos para o desenho.

Seguindo protocolo de descrição do Grupo Imagem²⁵ e orientações de Iavelberg e Penha (2021), consideramos aspectos visuais, a fim de oportunizar um detalhamento interpretativo sobre o conjunto de desenhos. Assim, o conjunto de desenhos sobre a temática “local onde vivem” apresenta as seguintes características: foi reunido em 17 folhas A4, pois quatro crianças utilizaram mais de uma folha para concluir sua produção. A maior parte dos desenhos (15) apresenta a perspectiva frontal dos locais, e em quatro deles há a preocupação em retratar seu interior. Os dois restantes apresentam uma perspectiva superior do lugar. Há poucas figuras humanas, sendo observadas em apenas cinco ocasiões, e em uma consta a presença de animais. A maioria dos desenhos foi colorida, sendo o lápis de cor e as canetinhas os materiais mais utilizados. As crianças se utilizaram de formas geométricas para fazer suas produções e o retângulo foi o mais usado. Poucos elementos naturais estiveram presentes para compor as produções: o sol em quatro ocasiões, as nuvens em três, árvores e arco-íris em apenas uma. E um carro em um desenho. Em diversos momentos, as crianças se utilizaram da escrita para complementar e designar os locais que estavam desenhando, sendo isso presente em 12 ocasiões.

3.4.3 “É melhor você dizer o que é pra fazer...”

No encontro seguinte, orientamos as crianças a desenhar o que quisessem, informando que eram elas quem proporiavam a pauta de nossa conversa. Informamos a elas que o procedimento era diferente do anterior, pois elas teriam um tempo para refletir e decidir o que

²⁵ O grupo Imagem tem empreendido estudos na elaboração de protocolos para o uso dos desenhos em investigações com crianças. Já dispõe de várias publicações sobre a temática (Farias 2015, 2019; Barreto, 2018; Wiggers et al., 2021; Moraes, 2023; Ferreira; Nunes; Wiggers, 2024).

queriam contar e, posteriormente, produziram o desenho sozinhas, de acordo com seus interesses e possibilidades e sem a presença da pesquisadora. Não propor um tema para a produção do desenho causou, inicialmente, um pouco de insegurança e vários questionamentos sobre como fariam, sendo comuns verbalizações como “não sei o que fazer”, “isso é muito difícil”, “fale algo, que eu desenho”, “tem certeza?”, “é melhor você dizer o que é pra fazer”. Nesse sentido, pontuamos que poderiam desenhar sobre algo que gostam de fazer ou que gostariam de ter, sobre pessoas e lugares – enfim, qualquer coisa que desejassem.

A data do novo encontro foi definida a partir da conclusão da produção dos desenhos. Esse fato produziu algumas intercorrências na organização da pesquisa, visto que algumas crianças logo concluíram seus desenhos e outras demandaram muito mais tempo para terminar, seja porque estavam indecisas, seja porque se esqueceram de fazê-lo. Foi imperativo o contato da pesquisadora com algumas famílias para verificar o andamento de suas produções e apresentar explicações adicionais às crianças e/ou aos seus responsáveis para a conclusão do procedimento. O conjunto de desenhos com temática livre foi constituído por 15 folhas A4, e apenas três crianças usaram mais de uma folha. O uso mais frequente da folha foi no sentido horizontal, sendo utilizado em dez desenhos.

Todos os desenhos apresentaram a perspectiva frontal das figuras desenhadas. A figura humana apareceu em nove ocasiões, e na maioria estava em situações de interação. A maioria das crianças fez a pintura do desenho, utilizando para isso seus próprios materiais, como canetinhas hidrográficas, lápis de cor e giz de cera. As imagens apresentavam cenários com sol, nuvens, flores, árvore, morros, mato, animais (urso e cachorro), carro, balanços, escorregador, gangorra, gira-gira, escolas, ruas, casas, sofás, televisão, alimentos, balões e robôs. As temáticas dos desenhos envolviam vários assuntos, podendo ser categorizados em: episódios vivenciados; lugares preferidos; pessoas e animais queridos; e personagens midiáticos ou criados pelas crianças.

A experiência metodológica se mostrou promissora no sentido de oportunizar às crianças a proposição de uma pauta a ser discutida e como um modo de torná-las mais participantes na geração de dados da pesquisa. Inicialmente as crianças ficaram surpresas e inseguras, mas, ao apresentar seus desenhos, confiaram que foi mais fácil poder escolher o que fazer do que ter alguém definindo a temática para eles. Embora tenham descrito a atividade como fácil de ser realizada, foi possível notar que algumas crianças tiveram dificuldade para justificar sua escolha e/ou não quiseram detalhar suas intenções. Nesse sentido, entendemos que a liberdade para contar ou não contar algo em nossos encontros foi imprescindível e essencial para estabelecermos uma relação respeitosa e de confiança com as

crianças. Entendemos que o fato de não apresentarem uma argumentação bem elaborada sobre a escolha temática dos seus desenhos se dá também em razão de compreendê-lo como uma brincadeira, uma experimentação, uma vivência, uma diversão e, portanto, algo livre das amarras e justificativas que o mundo adulto impõe a toda e qualquer atividade realizada. A proposição desse procedimento visou criar um canal de comunicação e compartilhamento com as crianças que lhes permitisse participar mais diretamente do gerenciamento e da produção de dados para a pesquisa, veiculando uma voz mais participativa e diretiva delas na investigação. Contudo, essa decisão e esse posicionamento impuseram à pesquisadora uma postura de humildade, respeito e de alteridade frente decisões das crianças, sendo necessário abrir mão do controle sobre as estratégias e pautas de conversação. Reconhecemos que o fato de não sabermos sobre o que seriam os desenhos inicialmente nos causou insegurança, mas tão logo encontramos as crianças e conhecemos suas produções pudemos iniciar e manter uma conversação leve e espontânea.

3.4.4 Fotografar, se expressar, se comunicar

Na sequência, começamos o processo de inclusão das fotografias produzidas pelas crianças na geração de dados para a pesquisa. As crianças já estavam ansiosas para a realização desse procedimento, pois em quase todo encontro a pesquisadora era questionada sobre quando iniciariamos essa atividade. Para tanto, organizamos um momento formativo sobre como utilizar a câmera fotográfica, visto que essa tecnologia, para o registro fotográfico, já não é tão comum em tempos de celulares multifuncionais. As crianças se mostraram surpresas e interessadas pelo modo de manusear esse equipamento pouco usual em seus dias. Foi comum associar os recursos da câmera fotográfica aos dos celulares, e observamos suas tentativas de ampliar com os dedos a fotografia na tela de LCD da câmera, ação comumente realizada na tela do celular e também as tentativas de tirar *selfies* (foto de si), mostrando estranhamento por não conseguirem ou não as realizarem com eficiência. Foi interessante perceber que para elas a câmera não consistia em uma tecnologia ultrapassada, mas como um objeto novo e repleto de recursos a serem explorados, algo inovador e surpreendente. Em meio a toda essa euforia, realizamos vários testes para utilizar os recursos da máquina, descobrir como usá-la para conseguir fazer bons registros e como selecionar e excluir as fotos produzidas.

As crianças não apresentaram dificuldades para manusear a câmera, sendo possível observar muito entusiasmo e interesse para a realização da atividade. Também produzimos e deixamos com as crianças um pequeno manual de instruções sobre como utilizar os recursos

da máquina fotográfica, de modo que, na ausência da pesquisadora, pudessem sanar eventuais dúvidas (Apêndice E). Também nos dedicamos a explicar sobre algumas regras e normas de etiqueta que deviam ser seguidas ao tirar fotografias, destacando a necessidade de explicar e pedir autorização das pessoas ao tirar fotos delas. Igualmente, para ajudá-las na explicação sobre o porquê de estarem fazendo determinados registros fotográficos, produzimos um crachá para cada criança com informações sobre o objetivo da pesquisa e o contato da pesquisadora para o esclarecimento de possíveis questionamentos ou dúvidas (Apêndice F).

No entanto, as maiores dúvidas das crianças consistiram em saber o quanto de tempo teriam para fazer os registros, quantas fotos eram necessárias para a conclusão do procedimento e o perigo de perder ou danificar a câmera. Explicamos que seriam seis fotografias sobre coisas que consideravam importantes para sua infância (lugares, pessoas, objetos, experiências), ou seja, o que queriam nos mostrar e contar sobre sua infância, esclarecendo sempre que cabia a elas decidir o iriam registrar. A proposição era de que as crianças ficariam com as câmeras e teriam um prazo de dez dias para realizar seus registros. No entanto, esse prazo precisou ser estendido, em muitos casos, com a justificativa de que as crianças estavam envolvidas em outras atividades, principalmente as escolares.

Começamos com um grupo de seis crianças, pois essa era a quantidade de câmeras fotográficas de que dispúnhamos, sendo o grupo inicial composto pelas crianças que primeiro haviam concluído seus últimos desenhos, e à medida que uma criança concluía suas fotografias, imediatamente disponibilizávamos a câmera a outro participante, de modo a otimizar o tempo e atender a todas as crianças. Contudo, é importante salientar que os prazos não foram rigorosamente cumpridos, sendo necessárias várias alterações e concessões para a conclusão desse procedimento. Sobre perdas ou eventuais danos à câmera, esclarecemos que, caso ocorressem, não haveria custo para elas nem para suas famílias, mas destacamos que confiávamos no senso de responsabilidade delas, no cuidado e no zelo com a máquina. Essa explicação também precisou ser feita com os responsáveis das crianças, pois estes temiam que pudesse ocorrer a perda ou algum dano a câmera. Pedimos aos responsáveis que incentivassem as crianças e dessem liberdade a elas para que realizassem seus registros. Também informamos sobre o manual de instruções da câmera e o crachá com a identificação da criança e explicações sobre a pesquisa e solicitamos que, assim que as crianças concluíssem seus registros, fôssemos informados para a marcação de um novo encontro. Não foram necessários outros esclarecimentos além do que havíamos realizado e planejado, e a única coisa que tivemos que providenciar foi, em um único caso, a substituição de pilhas para a câmera. Nas Fotografias 3 e 4, mostramos como foi entregue o material ofertado às crianças.

Fotografia 3 – Material de orientação para os registros fotográficos (I)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 4 – Material de orientação para os registros fotográficos (II)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

No encontro seguinte, conhecemos os registros fotográficos das crianças. Para a conversa com elas optamos por não revelar as fotografias, apresentando-as pela tela do computador da pesquisadora, sem a revelação. A escolha por esse procedimento se justifica em razão de permitir que, tão logo as crianças concluíssem seus registros, pudessemos conhecê-los e conversarmos sobre eles, otimizando o tempo e dispensando a necessidade de um novo encontro. Outro fator que colaborou para essa escolha reside no fato podermos, por intermédio dos recursos do computador, ampliar e reduzir o ângulo das fotos e também gravá-las e organizá-las de acordo com a ordem de importância definida pelas crianças. Igualmente avaliamos que ver fotos por instrumentos tecnológicos (celulares, computadores, *tablets*) tem sido mais comum para as crianças do que as ver de modo impresso.

As crianças estavam ansiosas para mostrar seus registros e contar o quanto tinham sido cuidadosas e responsáveis no uso da câmera. Também contaram episódios ocorridos nos momentos em que fizeram os registros e, sobretudo, reclamaram sobre a pouca quantidade de fotos que poderiam fazer. Disseram que o fato de terem que fazer seis registros exigiu que procurassem ajustar constantemente as fotos e suas intenções de registro, avaliando imediata e constantemente se a foto estava “boa”, obrigando-as a fazer e refazer alguns registros e, ainda, pensar bem sobre o que iriam registrar e/ou manter salvo. Consideramos que, embora tenha sido um pouco trabalhoso para as crianças, esse processo contribuiu para que elas pudessem refletir sobre suas escolhas e também se comprometessem em apresentar uma seleção cuidadosa.

Elas falaram que não tiveram problemas com as pessoas para fazer seus registros e que, ao explicar a razão das fotografias, sentiram-se importantes por dizer que faziam parte de uma pesquisa, que poucos questionaram sua justificativa e que quase não houve a necessidade de usar o crachá para tal fim. Disseram que, em alguns registros, precisaram organizar as

pessoas e os objetos para que o registro ficasse bom, evidenciando planejamento e intenção na escolha do que seria fotografado. Alguns participantes contaram que ficaram receosos de levar a câmera para a escola e outros lugares públicos por medo de que pudessem perdê-la e por isso não fizeram registro nesses locais. Essas falas nos levam a considerar que as crianças compreendem e avaliam as condições de segurança a que estão submetidas, sendo capazes de entender e prever quais eventuais consequências e possíveis circunstâncias podem, ocasionalmente, vivenciar.

A passagem dos registros fotográficos da câmera para o computador por intermédio de um cabo USB surpreendeu e chamou muito a atenção das crianças, pois confessaram que não tinham presenciado algo do tipo. Essa situação em particular e o contato das crianças com a câmera fotográfica nos faz refletir sobre como compreendemos os avanços tecnológicos e como estes têm sido inseridos no nosso cotidiano e no das crianças. Desse modo, algo que, para muitos, pode ser considerado obsoleto pode ser considerado, por alguém que nunca o utilizou, moderno e surpreendente.

No entanto, o reconhecimento de seus registros na tela do computador se mostrou comum entre as crianças. Já com as fotos salvas no computador, pudemos visualizar todas as fotos ao mesmo tempo e construir um arquivo que as organizava de acordo com as designações das crianças. Buscamos conhecer cada imagem de modo detalhado e individualizado, respeitando sempre as narrativas e os objetivos definidos e apresentados pelas crianças. Foi comum as justificativas serem externadas com frases simples e diretas, como “porque eu gosto” (Gabriel, 11 anos), “porque quis” (Doom, 10 anos), “escolhi porque é legal” (Luiza, 9 anos), “gosto de tal coisa e fui tirando foto” (Geovana, 12 anos). Assim, consideramos que uma pergunta direta sobre o porquê do registro não nos trouxe muitos elementos sobre suas seleções. A melhor alternativa foi deixar que as crianças narrassem suas experiências, ouvindo-as sobre o que queriam contar.

Depois da conversa sobre cada foto, organizamos todas as fotografias num arquivo, numa espécie de quadrinho, em que a ordem delas era definida pelas crianças. Em sequência, solicitamos que criassem uma narrativa sobre si a partir das fotografias produzidas. A primeira reação foi de rejeição sobre a atividade, mas ao esclarecermos que as fotografias poderiam orientar suas narrativas, as crianças a realizaram com naturalidade, embora algumas tenham se limitado a citar as imagens nas fotografias, e outras acrescentaram elementos a suas descrições para além dos registros fotográficos. Ao todo, foram 72 registros fotográficos que versaram sobre os mais diversos aspectos da vida das crianças, sendo possível categorizá-los em registros sobre lugares (escola, igreja, casa, comércio, áreas recreativas), objetos

(brinquedos, material escolar, livros, instrumentos musicais, televisão, celular, artigos de higiene, beleza e vestimenta), figuras humanas (pais, irmãos, amigos, tia, avós), animais de estimação, plantas e imagens relacionadas a arte e alimentação.

O encontro foi muito dinâmico e leve. As crianças se mostraram à vontade para falar sobre seus registros e também contaram fatos relacionados ao seu cotidiano que não necessariamente estavam nas imagens. Isso fez com que esse fosse o encontro em que ficamos conversando por mais tempo, com uma média de 27 minutos de conversação gravada. Contudo, salientamos que nossos diálogos em nenhum momento ficaram restritos aos momentos de gravação, mesmo após desligar o aparelho, mantínhamos nossas conversas, e o teor delas também foram registrados em um caderno de anotações. No entanto, para fins de pesquisa, apresentaremos apenas as falas que foram gravadas, pois contêm a fidedignidade da declaração das crianças. Não que os registros realizados não busquem tal sentido, mas, no momento da escrita, fazemos adaptações que podem de algum modo descaracterizar a forma como as crianças se comunicaram.

Por fim, agradecemos as crianças por sua participação na pesquisa e lhes entregamos uma lembrancinha²⁶ em agradecimento, que continha material para a produção de muitos desenhos. As crianças se mostraram felizes com a participação na investigação e confessaram que foi uma experiência “muito legal”. Surpreenderam-se com fim da participação e expressaram desejo de continuar com a experiência. Esses comportamentos nos fizeram refletir sobre as poucas oportunidades que as crianças têm para falar sobre o que lhes interessa e lhes importa. Contudo compreendemos que essa não foi a única oportunidade que estas crianças tiveram para expressar suas opiniões, mas que estes momentos foram singulares em sua experiência de infância.

Observamos também que, nos dois últimos momentos de conversação, as crianças se mostraram mais à vontade para contar sobre suas experiências e para justificar suas escolhas, esquecendo-se muitas vezes de que estavam sendo gravadas e participavam de uma pesquisa. Era comum que mantivéssemos nossas conversas até muito além do desligamento do gravador e, nesses momentos em particular, foram-nos confidenciados conflitos com colegas e adultos, fatos do cotidiano familiar e escolar e, por vezes, seus sentimentos. Inferimos que tal conduta pode ter se dado em razão de as crianças estarem mais familiarizadas com a presença da pesquisadora, gerando uma espécie de cumplicidade entre as partes. Também

²⁶ O *kit* oferecido às crianças é composto por caderno de desenho, caixa de lápis de cor, canetinhas hidrográficas, giz de cera, lápis, borracha, adesivos e doces. Também entregamos aos irmãos menores das crianças que participaram da pesquisa. Entendemos que tal ação não se configura como um meio de “pagamento/remuneração” por sua participação.

consideramos que esse comportamento pode ter sido motivado porque foram nesses encontros que as crianças puderam intervir e decidir, de modo mais efetivo e diretivo, sobre os temas de nossas conversas. Outro fator a considerar é que tanto o desenho quanto as fotografias já estavam prontos e selecionados, facilitando e permitindo que nos concentrássemos mais nas conversas, sem perder de vista as produções das crianças. Entendemos que uma pesquisa realizada *com* crianças precisa oportunizar experiências para elas poderem conduzir, agir e propor temas e procedimentos a serem discutidos e realizados no bojo da investigação, procurando lhes garantir uma voz mais participativa e diretiva na geração dos dados.

O Quadro 3 apresenta de modo simplificado as ações realizadas na pesquisa.

Quadro 3 – Panorama dos procedimentos da pesquisa

(continua)

Encontros	Procedimentos/atividades	Período de realização
1º	Encontro com os responsáveis das crianças para esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa. Anuência e assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa pelos pais.	Abril a maio de 2022
2º	Encontros individuais com as crianças para lhes explicar sobre a pesquisa e sobre quais eram os procedimentos a que elas seriam submetidas; e para requerer o seu consentimento para a participação na pesquisa. Cientes de todos esses procedimentos, solicitamos a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.	Maio de 2022
3º	As crianças produziram um desenho de si (autorretrato) e concomitantemente à sua criação fomos conversando sobre suas características e assuntos correlatos.	Maio a junho de 2022
4º	Solicitamos que as crianças produzissem um desenho sobre o lugar onde vivem. Após a conclusão do desenho pelas crianças, iniciamos uma conversa sobre a temática.	Julho a agosto de 2022
5º	Momento com as crianças para esclarecer e informar os procedimentos para a produção do terceiro desenho. Explicamos que o tema era livre e que fariam sem a presença da pesquisadora , no tempo e no local de sua escolha. Informamos que aguardaríamos a sua conclusão para a marcação de um novo encontro, de modo a conhecer e conversar sobre seu desenho.	Agosto de 2022
6º	Conhecemos e conversamos sobre o desenho das crianças, cuja temática era livre, ou seja, definidas pela crianças.	Agosto, setembro e outubro de 2022
7º	Momento em que organizamos um momento formativo sobre o uso da câmera fotográfica. Explicamos que elas precisavam fazer seis registros fotográficos sobre coisas que consideravam importantes para sua infância (lugares, pessoas, objetos, experiências). Esclarecemos os cuidados que deveriam ser observados ao fazer um registro fotográfico. Houve a entrega da câmera, do manual de instruções e do crachá para a realização dos registros fotográficos.	Outubro e novembro de 2022

Quadro 3 – Panorama dos procedimentos da pesquisa

Encontros	Procedimentos/atividades	Período de realização
8º	Ocasão em que conhecemos e conversamos sobre as fotografias produzidas pelas crianças. Concluimos o processo de geração de dados.	Dezembro de 2022 a março de 2023 Nota: Este período se estendeu em razão das férias escolares das crianças, tornando os encontros mais difíceis de serem marcados.

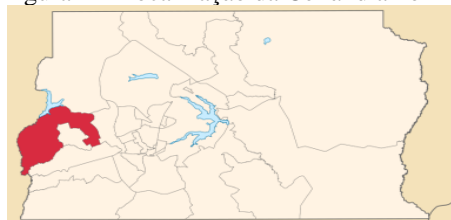
Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Por fim, solicitamos aos responsáveis o preenchimento de um formulário enviado por intermédio do aplicativo WhatsApp para a apresentação e o conhecimento de um perfil socioeconômico das famílias das crianças participantes da pesquisa.

3.5 Ceilândia: lugar de experiências infantis

Eu nem trabalhei dois anos
Aí veio a remoção
E levaram nós todos
Para outra região
Jogaram lá na Ceilândia
Na estrada de Brazlândia
Bem perto do caldeirão [...]
(Silva, 2001, Anexo B)

Figura 2 – Localização da Ceilândia no DF



Fonte: Wikimedia Commons (2020).

O trecho apresentando é de um cordel produzido por meu avô, Mariano Bezerra da Silva, em comemoração aos seus 90 anos, que narra sua experiência de vida, incluindo sua chegada a Brasília e a remoção para Ceilândia. Esse homem perseverante sai de sua terra natal na busca de melhores condições de vida e encontra em Ceilândia uma forma de prosperar com sua família. Sua história não difere da de muitos trabalhadores que vieram de várias regiões do Brasil, imbuídos na busca de trabalho e melhores condições de vida, que a fundação da nova capital motivava.

Contudo, o planejamento da capital não incluía e nem conseguia suprir a demanda migratória que sua construção mobilizou, de modo que já em 1969, com apenas nove anos de fundação, Brasília já tinha 79.128 habitantes, que moravam em 14.607 barracos e em zonas não autorizadas (CODEPLAN, 2022). O então governador Hélio Prates da Silveira solicitou a Secretaria de Serviços Sociais a erradicação das favelas próximas a capital, sendo criada a Campanha de Erradicação das Invasões (CEI), presidida pela primeira-dama, dona Vera de Almeida Silveira, que buscou mobilizar a transferência dos moradores das invasões do IAPI; das Vilas Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo; dos morros do Querosene e do Urubu; e Curral das Éguas e Placa das Mercedes, invasões com mais de 15 mil barracos e mais de 80 mil moradores para uma área demarcada ao norte de Taguatinga nas antigas terras da Fazenda Guariroba, de Luziânia-GO (Ceilândia, 2011; GDF, 2016).

Surge CEIlândia, cujo nome decorre da junção da sigla CEI ao termo *lândia* (o sufixo inglês que significa cidade, terra), denominação inventada pelo Secretário Otomar Lopes (Ceilândia, 2019), sem ouvir ou considerar uma consulta aos moradores. De modo que o seu nome torna-se simbólico por se constituir e evidenciar uma estratégia pública de intervenção e separação de classes sociais e econômicas no Distrito Federal. E, foi assim que em 27 março de 1971 teve início ao processo de assentamento das primeiras famílias no novo território, cerca de 35 quilômetros de Brasília (Lopes, 2001; GDF, 2021).

Entretanto, o sonho e a motivação de ter um lote onde morar que moveu esses cidadãos, “consubstanciada na Ordem de Ocupação”, estava condicionada a um contrato de compra e venda, de modo que nem todos foram contemplados com uma local de moradia, apenas os que puderam apresentar a documentação exigida e podiam arcar com os valores estipulados. Os “contratos de promessa de compra e venda e as formas de pagamento dos lotes podiam ser ou à vista, com desconto de 10% sobre o valor, ou a prazo, em 60 prestações mensais, com juros de 10% ao ano. Os preços dos lotes à vista, na época, variavam entre Cr\$600,00 e Cr\$4.000,00, quando o valor do salário mínimo era de Cr\$ 225,60” (Guidi, 2013, p. 12).

Para os governantes da época era imperativo a retirada dos moradores dos arredores de Brasília. E, assim, começou “a derrubada de barracos e transporte das famílias e seus pertences para a nova área, em caminhões do Governo do Distrito Federal, ou em carroças e bicicletas, com atuação da polícia, nos casos em que havia resistência” (Guidi, 2013, p. 11). Para Vieira e Costa Neto (2009), a intenção ideológica em que tais medidas foram tomadas tornam evidentes o uso e a força da concepção estética em detrimento da humana, frente ao segmento superficial, pragmático e secundário que é dado à realidade humana. E,

consequentemente, em meio a todas essas complexidades e contradições Ceilândia foi se constituindo.

Fotografia 5 – Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia (I)



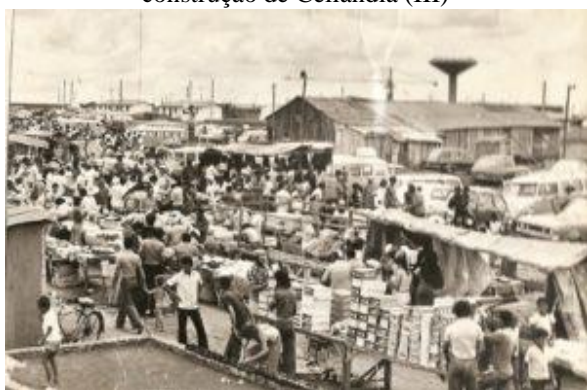
Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal.²⁷

Fotografia 6 – Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia (II)



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal.

Fotografia 7 – Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia (III)



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal.

Fotografia 8 – Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia (IV)



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal.

O projeto inicial e urbanístico de Ceilândia, de autoria do arquiteto Ney Gabriel de Souza, é formado por dois eixos cruzados em ângulo de 90 graus, formando a figura de um barril. Essa característica inicial motivou expressões pejorativas e preconceituosas, sendo-a chamada de “barril de pólvora” em razão da sua diversidade e dos problemas sociais nela vivenciada (Lopes, 2001). A região também fica conhecida por abrigar a maior quantidade de migrantes nordestinos do Distrito Federal (Guidi, 2013; Lopes, 2001; Vieira, 2009).

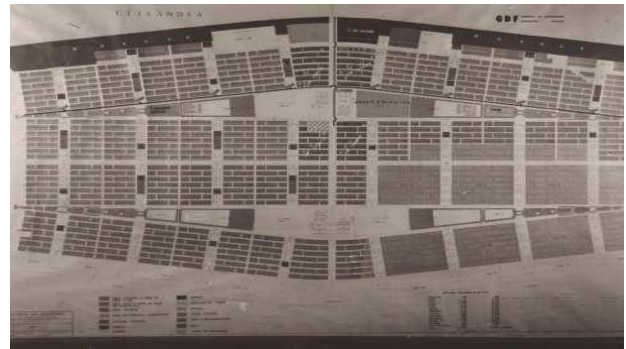
²⁷ Os registros fotográficos e aspectos relacionados à história da Ceilândia podem ser encontrados no endereço eletrônico: <https://www.ceilandia.df.gov.br/2019/11/08/a-historia-de-ceilandia>.

Fotografia 9 – Primeiro projeto arquitetônico de Ceilândia



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal.

Fotografia 10 – Vista aérea de Ceilândia na década de 1970



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal.

Contudo, com a constante chegada de migrantes o projeto urbanístico foi sendo alterado para abrigar toda essa população, sendo necessária a criação de outras áreas em Ceilândia. Em 1976, foi criada a QNO (Quadra Norte “O”) e, em 1977, o Núcleo Guariroba, situado em Ceilândia Sul. Surgiram depois os Setores “P” Norte e “P” Sul (1979). Em 1985, foi expandido o Setor “O”, em 1988 ocorreu o acréscimo do Setor “N”, em 1989, o Setor “P” Sul e QNQ e em 1992, o Setor “R”. Atualmente, Ceilândia possui uma área urbana de 29,10 km² e está subdividida em vários setores, os quais podem ser nomeados em: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor “O”, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção, parte do INCRA (área rural da RA) e Setor Privê (Ceilândia, 2019). Também pertenciam Ceilândia os Condomínios Pôr do Sol e Sol Nascente que, recentemente, se tornou uma RA independente (GDF, 2021).

Fotografia 11 – Mapa atual da Região Administrativa de Ceilândia



Fonte: Mapas (c2024).

Assim, Ceilândia como vários outros núcleos urbanos periféricos no Brasil têm sua história associada a contextos migratórios e de exclusão. Atualmente é a RA mais populosa do Distrito Federal, com mais de 350 mil moradores, representando 11,64% da população do Distrito Federal e segundo dados apresentados pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD/CEILÂNDIA (CODEPLAN, 2022) a população urbana de Ceilândia é, em sua maioria, feminina (52,6%) e a média de idade é de 34,3 anos. A Ceilândia é também a RA com maior quantidade de crianças do DF, sendo que estas correspondem a 17% de sua população (CODEPLAN, 2020).

A maior parte dos moradores se autodeclara parda (45,8%), seguida por (38,9%) de brancos e (14%) de pretas. Sobre o estado civil, 45,8% da população com 14 anos ou mais de idade se declarou solteira. Ceilândia também é conhecida por ser a RA com maior influência nordestina no Distrito Federal, dado a sua inicial constituição populacional. Entretanto atualmente 56,8% informam que nasceram no Distrito Federal e os que não nasceram no DF, os estados mais reportados são o Piauí (15,3%), a Bahia (12,5%) e o Maranhão (12,4%), mais importante salientar que muitos destes novos ceilandenses são descendentes do povo nordestino.

A Pesquisa Distrital por Amostra e Domicílio – PDAD/CEILÂNDIA (CODEPLAN, 2022) indicou também que os arranjos domiciliares mais frequentes eram de casais sem filhos (23,1%), casais com um filho (18,8%) e monoparental feminino (14,6%). As residências possuem uma média de 3,18 moradores por domicílio. A estrutura das moradias na cidade é constituída em sua maioria por casas (88,1%), e os moradores são os proprietários em (55,3%) dos domicílios. As residências em 92,3% dos casos apresentam estrutura em alvenaria, piso com revestimento (93,2%) e cobertura em telha sem laje 42,8%. Em 99,6% dos domicílios há abastecimento de água e esgotamento sanitário pela Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (CAESB). No que diz respeito ao abastecimento de energia elétrica, 100% das famílias declararam ter acesso pela rede geral da Companhia Energética de Brasília (CEB/Neoenergia) (CODEPLAN, 2022).

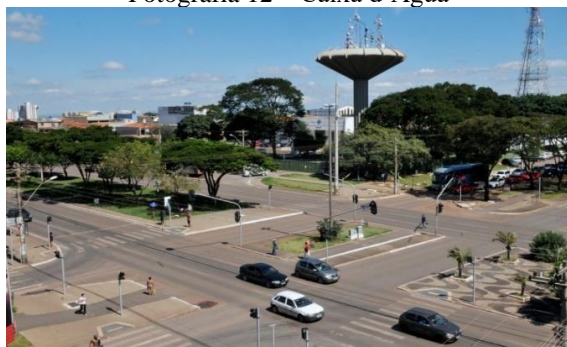
Ainda de acordo com a pesquisa citada (CODEPLAN, 2022) em relação a escolaridade da população 93,5% dos moradores com seis anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever e os estudantes, em sua maioria, frequentam a escola pública (62%) e 83,2% estudam alguma unidade de ensino na RA Ceilândia. No que diz respeito à escolaridade das pessoas com 25 anos ou mais, 35,3% declararam ter o Ensino Médio completo e 14,2% têm o Ensino Superior completo. No que tange aspectos relacionados ao trabalho, 54,4% da população com 14 anos ou mais se encontra economicamente ativa.

Contudo, um dado chama muita atenção, 36,6% dos jovens entre 18 e 29 anos, denominados de “nem-nem”, não estudam e nem trabalham. No que podemos inferir que uma parcela considerável da população de Ceilândia está ociosa e sem perspectiva educativa ou de trabalho, dados que podem impactar na produção de violência e criminalidade. Já os que exercem atividade profissional indicam que o comércio é responsável por empregar a maioria da população (30,3%).

Também, é em Ceilândia que a maioria exerce seu trabalho principal (43,2%), sendo a condição de empregado do setor privado (53,7%) (exceto doméstico) a mais desempenhada, acompanhada pela atividade autônomo/conta próprio (23,3%) e empregado do setor público (9,8%). A remuneração média do trabalho principal foi de R\$ 2.048,86. Já a renda Domiciliar estimada foi de R\$ 4.491,10, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 1.727,50 (CODEPLAN, 2022). Esses valores tornam evidentes as dificuldades econômicas e sociais as quais grande parte da população vivência, inferindo que estas desigualdades impactam a dignidade humana, o exercício da cidadania e a participação social. Nesse sentido, é importante salientar que Ceilândia é considerada uma das RAs mais violenta do Distrito Federal registrando anualmente altos índices de violência, com altas taxas de homicídio, de injúria racial, feminicídios, de violência doméstica e ocorrências de descumprimento das Medidas Protetivas de Urgência (CODEPLAN, 2022; INESC, 2023).

No que tange aspectos urbanísticos e estruturais, a Ceilândia tem Caixa d'Água como um de seus símbolos de luta e resistência, principalmente pela distribuição de água, uma reivindicação da população na época de sua construção e inauguração, em 27 de março de 1974, tornando-se imediatamente um ponto de referência da cidade. Está localizada no Centro de Ceilândia e, atualmente, se impõe por sua estrutura arquitetônica e força histórica. Vizinha a Caixa d'Água encontra-se a Feira Central de Ceilândia, outro ponto simbólico e famoso da RA, por ser ponto de encontro dos moradores e abrigar elementos da cultura nordestina no Distrito Federal. Ceilândia possui também a Casa do Cantador, uma obra arquitetônica de Oscar Niemeyer inaugurada em 1986, considerada o Palácio da Poesia e da Literatura de Cordel no Distrito Federal. O espaço promove apresentações artísticas, principalmente de artistas da cultura nordestina, como cantores de repente, forró, frevo e embolada.

Fotografia 12 – Caixa d'Água



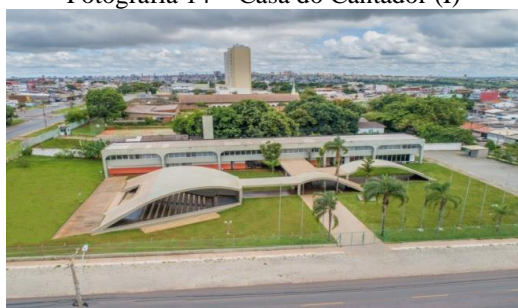
Fonte: Agência Brasília²⁸.

Fotografia 13 – Feira Central de Ceilândia



Fonte: Poder360 (2023)²⁹.

Fotografia 14 – Casa do Cantador (I)



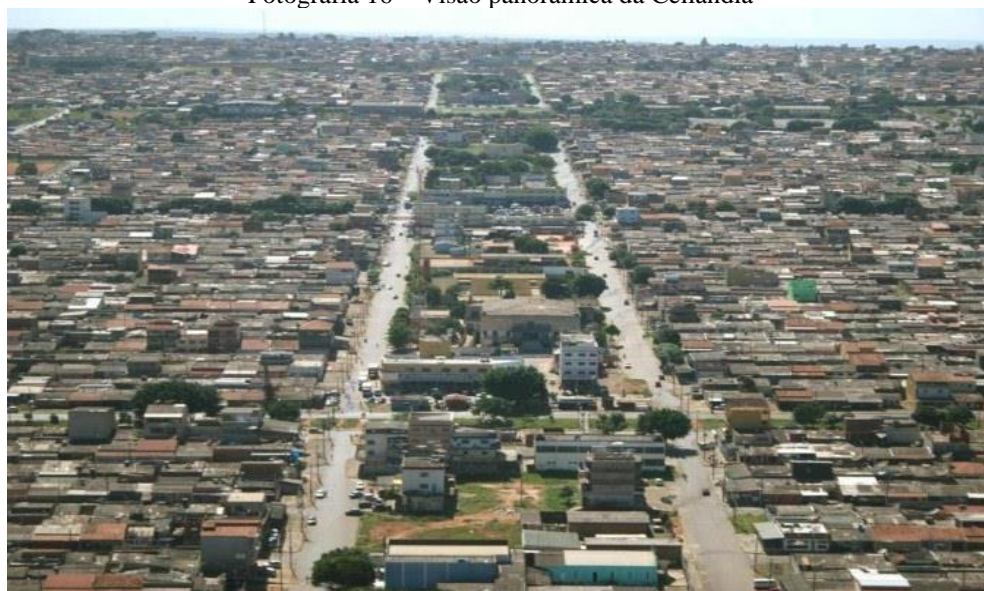
Fonte: Secretaria de Cultura e Economia Criativa, (SECEC, 2021)³⁰.

Fotografia 15 – Casa do Cantador (II)



Fonte: Correio Braziliense (2022)³¹.

Fotografia 16 – Visão panorâmica da Ceilândia



Fonte: Correio Braziliense (2022)³².

²⁸ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/jT7bg8KkPNphZTBY7>.

²⁹ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/VKfX9EqBq8aw6gDF8>.

³⁰ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/Dw1rMUZqEZVWUNeb9>.

³¹ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/MG13g88BF5QTUWDV7>.

³² Disponível em: <https://images.app.goo.gl/Cs45fZMkRWkq1REf8>.

A estrutura pública institucional de Ceilândia é composta pelo Hospital Regional de Ceilândia (HRC), 12 Centros de Saúde, duas Unidades de Pronto Atendimento (UPAs) para a promoção e cuidados com a saúde. Na área da Educação possui 97 Instituições Educativas administradas pelo Governo local, sendo 1 Centro de Educação Infantil (CEI), 52 Escolas Classe (EC), 2 CAICs, 24 Centros de Ensino Fundamental (CEF), 7 Centros Educacionais (CED), 6 Centros de Ensino Médio (CEM), 2 Centros de Educação Especial (CEE), 1 Escola Parque (EPAT), 1 Centro de Educação Profissional e Tecnológico (CEP-ET) e 1 Centro Interescolar de Línguas (CILC). Também possui uma Biblioteca Pública e 2 Centros Olímpicos e Paralímpicos. Possui um Campus do Instituto Federal de Brasília – IFB (Campus Ceilândia) e um Campus da Universidade de Brasília (Campus de Ceilândia). Na área da Segurança Pública possui 2 Batalhões de Polícia Militar e 4 Delegacias de Polícia Civil, uma Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (DEAM), 3 unidades de Conselho Tutelar e um Fórum do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT).

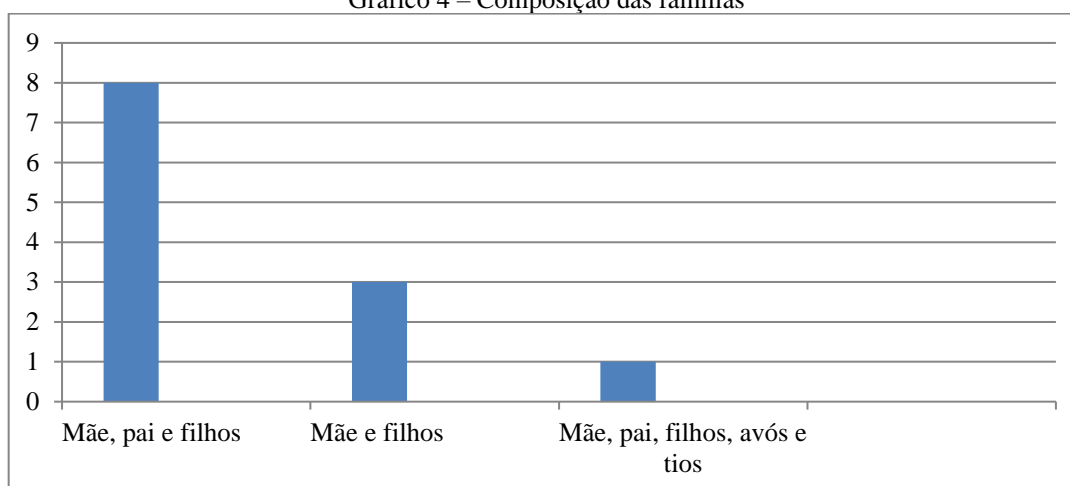
Tal panorama se faz necessário para conhecer e compreender a situação dos moradores e das crianças que moram nessa região. Entendendo que Ceilândia se constituiu na diversidade e na necessidade e hoje é grande em vários aspectos, entretanto persiste a necessidade urgente por superar as desigualdades sociais de seu nascedouro, a fim de garantir que todos os seus moradores tenham direito a uma vida digna e cidadã.

3.6 Perfil familiar das crianças participantes da pesquisa

Avaliamos ser importante apresentar um pequeno perfil socioeconômico das famílias das crianças participantes da pesquisa, traçado a partir de um formulário enviado às famílias pelo aplicativo WhatsApp contendo catorze questões. Entendemos que conhecer essas variáveis podem nos auxiliar na compreensão sobre os hábitos, costumes, cotidianos e conhecimentos das crianças sobre suas experiências de infância.

Deste modo, a partir da análise dos dados coletados podemos indicar que a composição das famílias é formada em sua maioria por mães, pais e filhos (66,6%), sendo acompanhada pela formação monoparental feminina (25%), como mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Composição das famílias

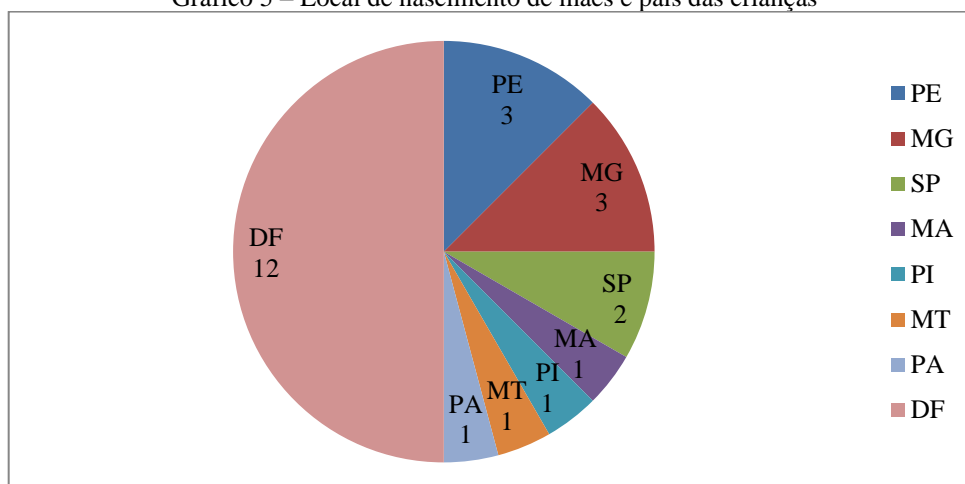


Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Indica, também, que a média de pessoas que compõe as famílias é de quatro pessoas por residência. A maioria apontou que a família é constituída por pais e dois filhos (41,6%), acompanhados pela constituição de mães e dois filhos por (25%), pais e quatro filhos (16,6%), pais e um filho (8,3%) e pais, filhos e outros parentes (8,3%).

Sobre o local de nascimento dos responsáveis das crianças, a maioria dos respondentes apontou que é natural do Distrito Federal (50%) e destes, nove nasceram em Brasília, um em Ceilândia, um em Taguatinga e um no Gama. A outra metade nasceu em estados do Nordeste (20,8%), Sudeste (20,8%), Centro-Oeste (4,1%) e Norte (4,1%). De modo que os dados dialogam com os índices apresentados pela pesquisa PDAD/CEILÂNDIA (CODEPLAN, 2022) que já indicava que a maioria da população da RA de Ceilândia é natural do Distrito Federal, mas também reforça o seu perfil de acolhimento de migrantes de outras partes dos pais, principalmente da região Nordeste. O Gráfico 5 busca mostrar a diversidade dos locais de nascimento das mães e pais das crianças.

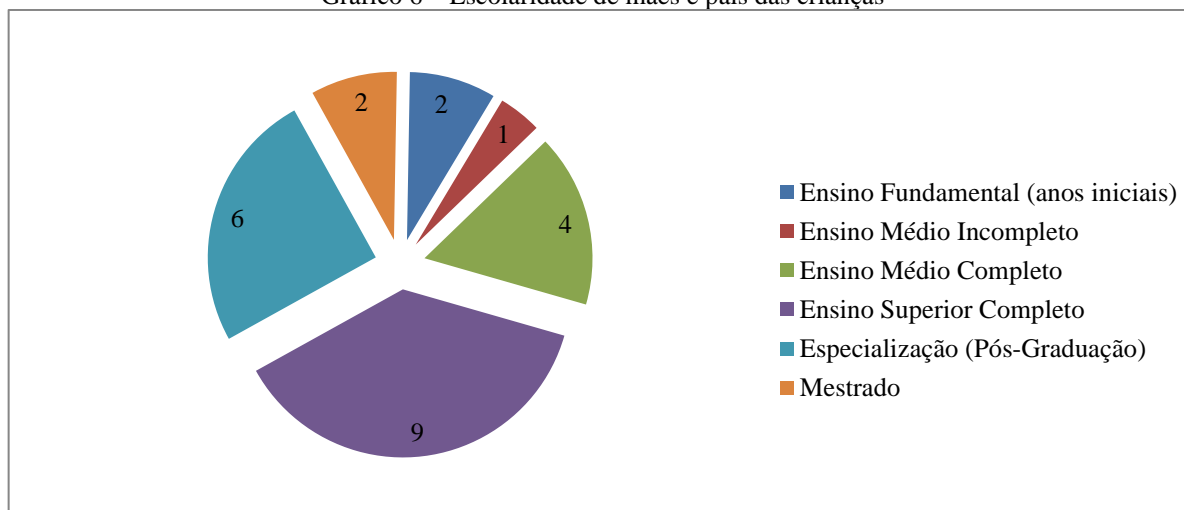
Gráfico 5 – Local de nascimento de mães e pais das crianças



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

No que tange a escolaridade de mães e pais das crianças, os dados do grupo indicam que 70,8% possuem nível superior³³, um percentual bastante elevando se comparado à média de 14,2% da população de Ceilândia (CODEPLAN, 2022). As mulheres são as que alçam os mais altos graus de escolaridade, sendo a totalidade de Mestres e 66,6% dos respondentes que possuem Especialização (Pós-Graduação). Isso é mostrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Escolaridade de mães e pais das crianças



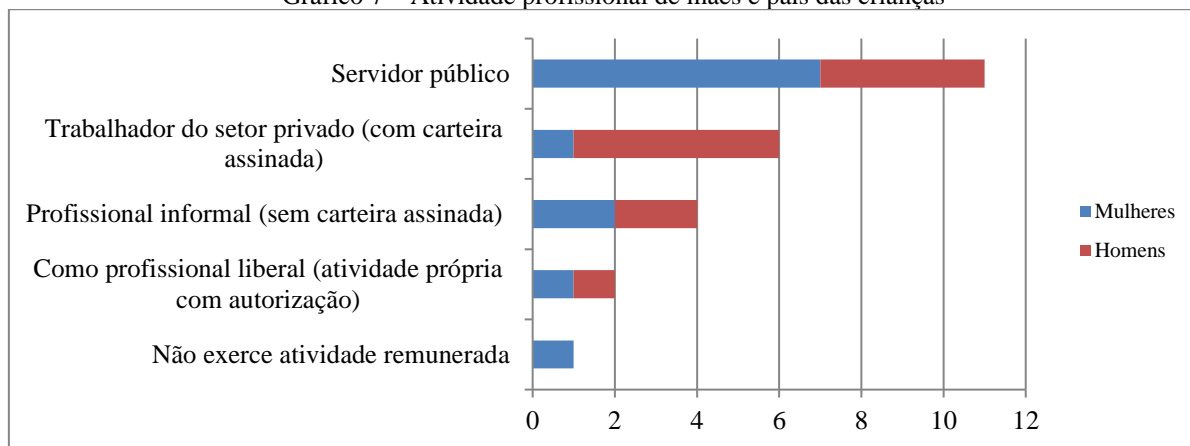
Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Quanto ao setor de exercício profissional das mães e pais das crianças que participam da pesquisa o gráfico aponta que a maioria (95,8%) desempenha alguma atividade remunerada. Destacamos o percentual de servidores públicos (45,8%) e de profissionais do setor privado com carteira assinada (25%), sendo possível inferir que 70,8% dos progenitores

³³ O percentual indicado leva em consideração o número de respondentes com pós-graduação.

exercem atividade profissional com certa estabilidade econômica. Salientamos, também, que as mulheres são a maioria no setor público (63,6%) e os homens no Setor privado com carteira assinada (83,3%).

Gráfico 7 – Atividade profissional de mães e pais das crianças



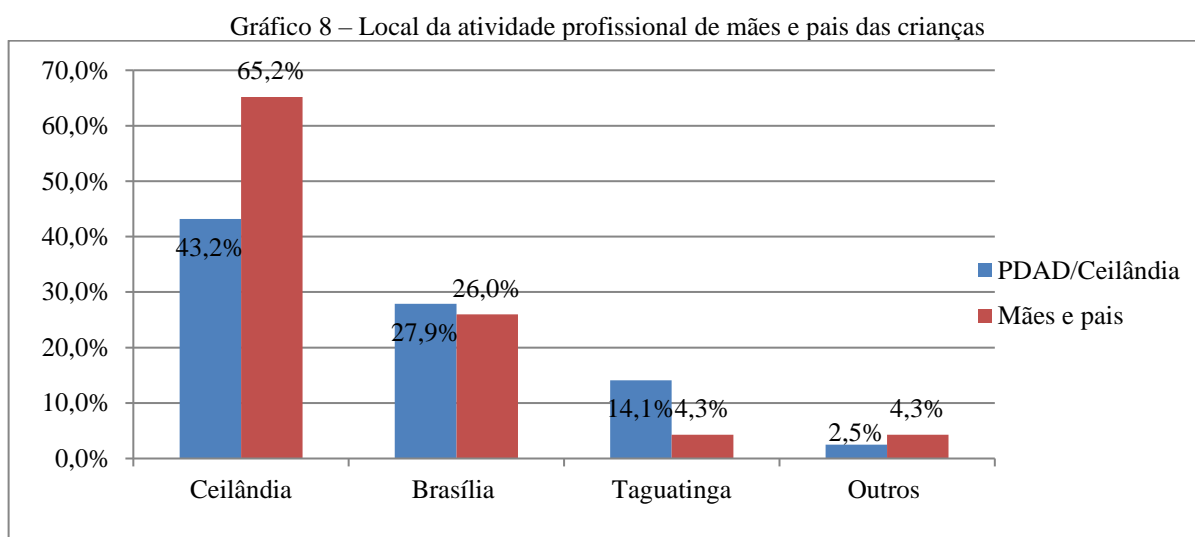
Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Cabe ressaltar a distinção de escolaridade dos responsáveis quando comparadas com a média da população da Ceilândia (CODEPLAN, 2022). Sendo possível inferir que essa característica pode estar vinculada ao exercício da atividade profissional no setor público, visto que este historicamente exige determinado grau de instrução e estimula a titulação, inclusive com aumentos salariais. Outra questão a ser ponderada entre as famílias pesquisadas é que as mulheres são a maioria no serviço público, que de algum modo, lhes possibilita um ingresso mais equilibrado para atuação profissional e a igualdade de vencimentos.

No que se refere ao local onde exercem sua atividade profissional, a maioria informa que a realiza em Ceilândia (15 respondentes), números que corroboram com os apresentados pela PDAD/CEILÂNDIA (CODEPLAN, 2022) que indicam que a maioria da população exerce sua atividade profissional na RA. Os dados reforçam a compreensão que Ceilândia tem uma economia forte e independente de Brasília e vem se afastando da perspectiva inicial de ser uma cidade-dormitório³⁴. Embora corroborem com os dados da PDAD/CEILÂNDIA (CODEPLAN, 2022) é importante salientar a superioridade do percentual de pais que trabalham em Ceilândia (65,2%). Esta perspectiva nos permite inferir que a maioria dos responsáveis realiza pequenos deslocamentos para exercer sua atividade profissional, possibilitando maior conforto e comodidade para si e para a família. Também, pode contribuir

³⁴ A expressão “cidade-dormitório” é utilizada para definir uma região que não tem expressividade econômica para gerar empregos para seus habitantes e, portanto, seus moradores precisavam buscar trabalho em outro local economicamente mais ativo, retornando para ela apenas para dormir e descansar.

para esse deslocamento, o fato de que o automóvel (100%) é indicado como o principal meio de transporte utilizado pelas famílias. Além disso, é importante salientar que Brasília ainda tem relevância na geração de empregos e por ser o centro produtivo e mobilizador da atividade econômica do Distrito Federal, sendo o local de trabalho de (26%) dos pais da pesquisa.



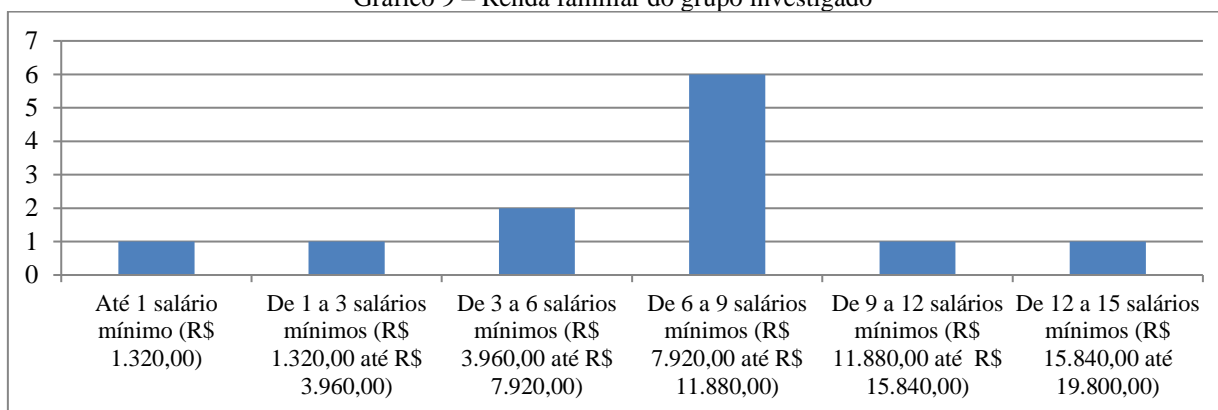
Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Sobre aos aspectos relacionados aos rendimentos familiares averiguamos que a maioria das famílias tem uma renda igual ou superior a seis salários-mínimos³⁵, perfazendo um índice de 66,6%. Esse percentual é superior à média das famílias de Ceilândia (CODEPLAN, 2022), em que 73,5% das famílias têm rendimento domiciliar abaixo de cinco salários-mínimos³⁶. Das famílias do grupo investigado, 16,6% têm rendimento familiar similar ao rendimento médio familiar de Ceilândia, apresentado pela PDAD/Ceilândia (CODEPLAN, 2022) no valor de R\$ 4.491,10. É possível considerar que os rendimentos familiares do grupo investigado são superiores à média da região, inferindo que algumas destas famílias podem apresentar um padrão de vida diferenciado do contexto geral, social e econômico de Ceilândia. Uma hipótese provável que explica os rendimentos acima da média pode estar relacionada a maior escolaridade dos responsáveis aliada ao exercício da atividade profissional no serviço público.

³⁵ Para efeitos de análise deste levantamento de dados, o salário mínimo considerado é o valor de 2023, de R\$ 1.320,00.

³⁶ A CODEPLAN (2022) utiliza em seus dados o valor do salário mínimo de 2021: R\$1.100,00.

Gráfico 9 – Renda familiar do grupo investigado

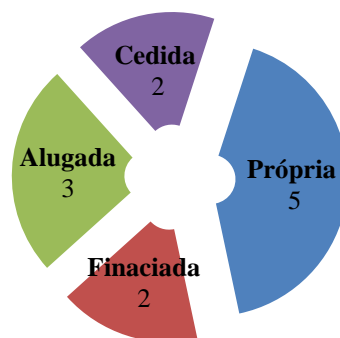


Fonte: *Corpus* da pesquisa.

No que se refere à moradia, a pesquisa aponta que todas as famílias moram em casas de alvenaria, com rede de água encanada, de tratamento de esgoto, acesso à energia elétrica e as ruas onde residem são asfaltadas. Outro aspecto a pontuar é a condição de ocupação da moradia dos grupos familiares. Para 41,66% famílias o imóvel é próprio e 16,6% estão em processo de compra, de modo que é possível inferir que para 58,3% das famílias há planejamento e perspectiva para a permanência em Ceilândia.

Contudo, isso não implica dizer que as demais famílias não tenham o mesmo ânimo de permanência em razão da condição de suas moradias, visto que a condição de aluguel também pode denotar desejo e escolha por determinado lugar. Ressalta-se que, a compilação entre os números de famílias que são proprietárias e em vistas de comprar o imóvel no grupo é similar aos apresentados no PDAD/CEILÂNDIA (CODEPLAN, 2022) sobre a condição de moradia dos habitantes da RA que indicam 51,1% como proprietários e 4,2% que ainda estão pagando, perfazendo um total de 59,3%. Esses índices indicam, também, que um percentual significativo das famílias (41,6%) necessita despender de um valor financeiro de sua renda familiar para a garantia de moradia.

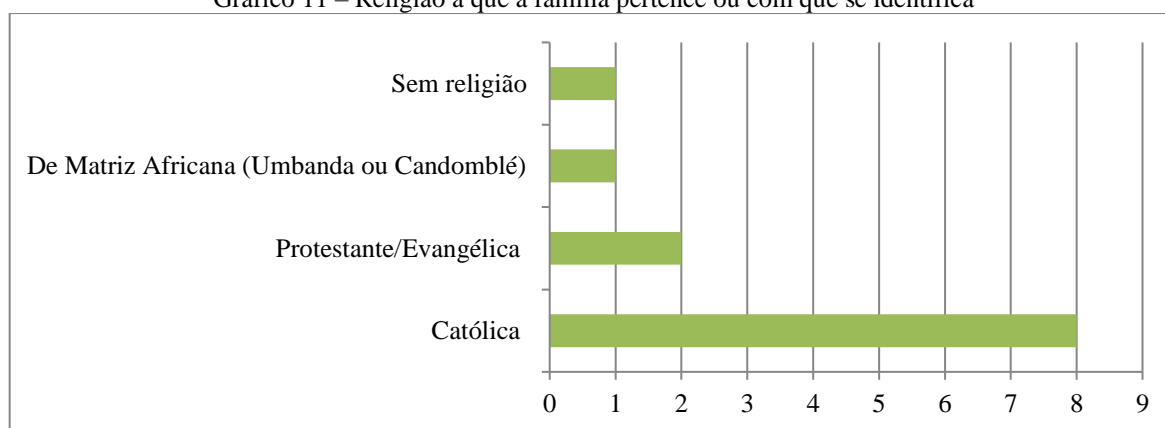
Gráfico 10 – Tipo de moradia do grupo de famílias participantes da pesquisa



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Por fim, questionamos e interrogamos as famílias sobre sua participação e/ou identificação com alguma religião. Os índices indicam a prevalência de religiões cristãs (83,3%) e a opção pela religião católica apresenta maior expressividade com 66,6% dos apontamentos, mas também evidenciam a diversidade religiosa do perfil que comporta manifestações religiosas de diferentes matrizes e até mesmo a declaração de não ter um credo específico.

Gráfico 11 – Religião a que a família pertence ou com que se identifica



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

A apresentação deste perfil familiar busca esclarecer algumas especificidades que circundam a vida cultural e social dos grupos familiares da pesquisa, contudo compreendemos suas limitações e a existências diversas outras variáveis que podem influenciar no cotidiano e nas experiências das crianças. No entanto, podemos indicar que a maioria das famílias é constituída por mães, pais e filhos, com uma média de quatro pessoas por residência. Que a maiorias dos pais é natural do Distrito Federal, tem formação de nível superior e é servidor público. Predominantemente, trabalham em Ceilândia e utilizam o automóvel como meio de

transporte. Têm renda familiar igual e/ou superior a seis salários-mínimos e residem em casa própria. E, majoritariamente, são cristãos.

3.7 Procedimentos de análise: desvendando a figura do quebra-cabeça

Análise é a interação entre os pesquisadores e os dados (Strauss; Corbin, 2008, p. 25).

As relações entre o pesquisador e os dados são intensas e complexas, nelas é possível reconhecer momentos e sentimentos de euforia, raiva, insegurança, satisfação, posse e várias outras emoções. Essas ambiguidades vão se constituindo no percurso da pesquisa de acordo com a subjetividade, a história e as experiências de cada pesquisador.

Assim, em meio a todos esses sentimentos, o estudo e suas análises se organizaram a partir das temáticas estabelecidas por seu objetivo geral, que visa analisar e refletir sobre o que conta um grupo de crianças moradoras de Ceilândia acerca de sua(s) experiência(s) de infância(s), evidenciando seus interesses e desejos e as relações que estabelece com o lugar onde vivem. Na busca por evidenciar “a complexidade dos modos de vidas das crianças, seus modos peculiares de interagir com o mundo e seu entorno, suas ações, relações e interpretações sobre as práticas culturais” (Santos; Baptista, 2023, p. 226) organizamos a pesquisa a partir de dois pilares temáticos (interesses e desejos; relações com o espaço) que se encaixam para buscar ampliar o conhecimento sobre as experiências de infância(s) das crianças moradoras de Ceilândia.

A análise segue os princípios da triangulação metodológica e buscar conjugar as três estratégias metodológicas escolhidas para a geração de dados, quais sejam: o desenho, as fotografias conjugadas a oralidade das crianças a respeito destas produções e assuntos correlacionados. Sendo que a escolha temática para a geração destes dados se relacionam aos objetivos específicos da pesquisa, que buscam identificar o modo como um grupo de crianças de Ceilândia-DF caracteriza sua posição de criança e suas experiências de infância(s), descrever e analisar seus interesses e desejos, as relações, os conhecimentos e as expectativas sobre o espaço onde vivem e as reivindicações e sugestões sobre o espaço onde residem.

De modo que obtivemos dois tipos de dados, os gerados a partir do direcionamento temático definido pela pesquisadora e os produzidos livremente pelas crianças. Assim, a partir da constituição do *corpus* da pesquisa iniciamos leitura detalhada e profunda sobre os dados que incluiu ler todas as transcrições de nossas conversas com as crianças, conjuntamente com a análise de seus desenhos e fotográficas, de modo a iniciar o processo de seleção destes com base nas unidades de registros (Bardin, 2011) definidas pelos objetivos da investigação.

Posteriormente, os dados foram organizados de acordo com a categoria temática que se relacionava para a estruturação de cada capítulo.

O volume de material e informações que compôs cada categoria foi gigantesco, de modo que foi necessário realizar um processo de seleção para apresentar, de modo condensado, as principais e mais frequentes discussões de cada bloco temático. Desta maneira, o processo de tratamento e interpretação dos dados foi realizado através de três passos: 1) descrições temáticas e enumeração dos principais assuntos apresentados pelas crianças sobre estas; 2) apresentação e reflexão sobre os conhecimentos das crianças sobre as temáticas propostas pela pesquisa a partir da triangulação dos dados gerados por elas e 3) elaboração de inferências e interpretação dos dados para apresentar e refletir sobre algumas nuances das experiências de infância(s) do grupo de crianças moradoras de Ceilândia participantes desta investigação (Bardin, 2011; Silva, 2014).



Murilo (4 anos) é irmão de um dos participantes da pesquisa. Dentre os vários desenhos que fez durante a pesquisa escolheu esse para estar no corpo da pesquisa. Ao concluir seu desenho explicou que era um boneco maluco. Para a produção do desenho utilizou canetinhas hidrográficas e folha A4.

4 QUEM SÃO AS CRIANÇAS DA PESQUISA? E QUAIS SÃO SEUS INTERESSES E DESEJOS?

Não entendo os adultos, acham que têm tudo, mas eles não têm nada. Eu não quero estrelas, quero ter afeto. Quero um sorriso, quero um abraço, quero poder conversar, tomar um suco de melancia com tangerina junto de um amigo. Se nada disso existir, as estrelas nunca serão o suficiente (França, 2020, p. 16).

As crianças em suas falas querem tudo e nada. A todo instante um desejo diferente, uma confissão, uma possibilidade de brincadeira e um falar sério. E foi assim que a partir de todos os seus relatos e narrativas que buscamos conhecer e analisar o que contam as crianças de Ceilândia sobre seus interesses e desejos. De modo que o perfil apresentado é resultante dos desenhos produzidos pelas crianças e das conversas estabelecidas com a pesquisadora do primeiro ao último encontro. Num panorama geral, podemos caracterizar o grupo de participantes da pesquisa em crianças com idades entre 8 e 12³⁷ anos, sendo seis meninos e seis meninas. A maioria das crianças estuda em escola pública (66,6%), em estabelecimentos próximos de suas residências (58,3%), frequenta atividades complementares (91,6%), usa como principal meio de transporte o automóvel (75%), têm irmãos (91,6%), possuem seus próprios quartos (66,6%) e têm animal de estimação (91,6%).

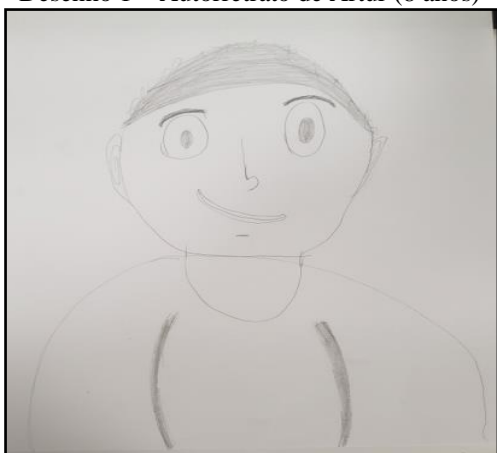
Outros elementos dessa caracterização serão acrescentados a estes a partir da transcrição de nossas conversas, bem com a produção de desenhos pelas crianças. Importante relembrar que no primeiro encontro propomos a produção de um autorretrato às crianças e, posteriormente, iniciamos uma conversa sobre o seu desenho visando conhecê-las melhor e saber sobre seus interesses e desejos. Das conversas com as crianças surgiram várias temáticas, e na maior parte do tempo esses diálogos foram conduzidos de acordo com os interesses delas, mesmo que tivéssemos elaborado um roteiro para tal encontro, buscamos evitar que o momento se constituísse num interrogatório. Nesse particular, posteriormente, avaliamos que na busca por tornar o encontro agradável às crianças exploramos pouco os seus desenhos e nos concentramos mais no que elas queriam nos contar oralmente. Avaliamos que essa estratégia pode ter dificultado um aprofundamento sobre os aspectos relacionados ao desenho. Todavia, o fato de nos atentarmos para o que as crianças falavam, e não apenas darmos tanta atenção para os desenhos, permitiu que elas ficassem à vontade para nos contar o que quisessem sobre as suas vidas, incluindo fatos ocorridos na semana e em tempos

³⁷ A escolha de faixa etária foi uma decisão de pesquisa que avaliou que crianças que dominam a linguagem verbal podem permitir à pesquisa a ampliação das possibilidades metodológicas de comunicação. Complementarmente considera os preceitos legais do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069 de 1.990) que considera criança quem tem até 12 anos incompletos.

passados, resgatando questões sobre a pandemia, sobre o relacionamento com seus irmãos e amigos, emitiram opiniões sobre questões relacionadas a escola e várias outras temáticas.

Os dados produzidos nos permitiram apresentar alguns aspectos que caracterizam o grupo, sobre os quais vamos nos debruçar. Entretanto, antes de iniciar qualquer ponderação e reflexão sobre os ditos das crianças, apresentamos seus autorretratos para que o leitor possa ir identificando e se aproximando dos participantes da pesquisa (Desenhos 1 a 12).

Desenho 1 – Autorretrato de Artur (8 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na vertical.

Desenho 2 – Autorretrato de Doom (10 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na horizontal.

Desenho 3 – Autorretrato de Érica (9 anos)



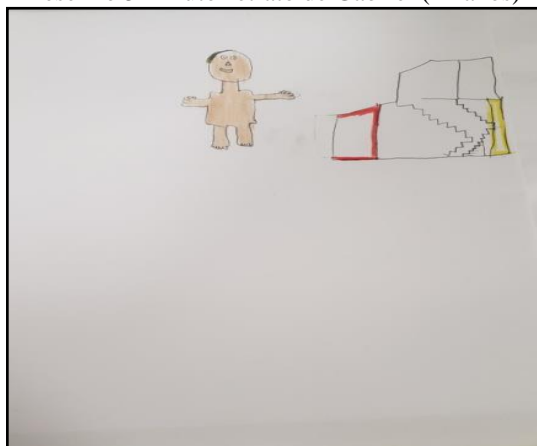
Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na horizontal.

Desenho 4 – Autorretrato de Fernanda (9 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na horizontal.

Desenho 5 – Autorretrato de Gabriel (11 anos)



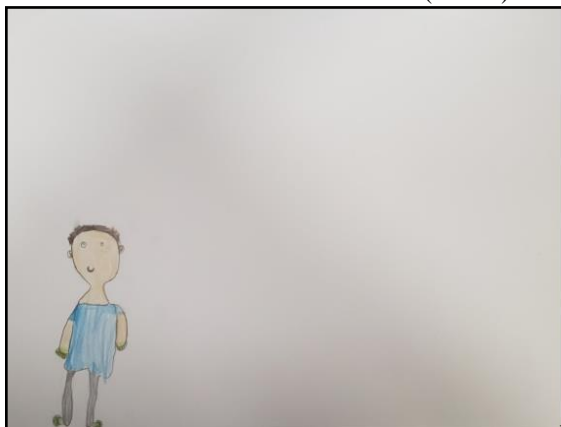
Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na vertical.

Desenho 6 – Autorretrato de Geovana (12 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na horizontal.

Desenho 7 – Autorretrato de João (8 anos)



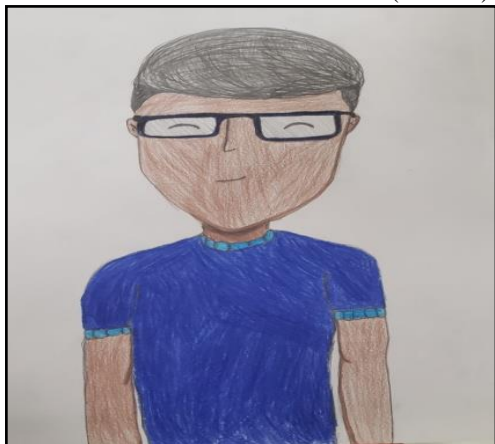
Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na horizontal.

Desenho 8 – Autorretrato de Júlia (8 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na horizontal.

Desenho 9 – Autorretrato de Lucas (11 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na vertical.

Desenho 10 – Autorretrato de Luiza (9 anos)



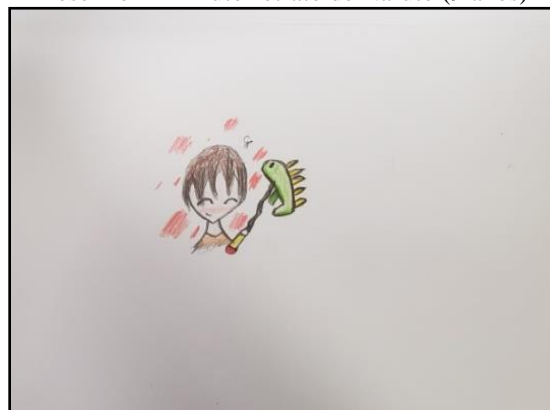
Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na horizontal.

Desenho 11 – Autorretrato de Maria (12 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na horizontal.

Desenho 12 – Autorretrato de Naruto (9 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A criança utiliza a folha na horizontal.

Para Wiggers (2003) a proposição de um autorretrato às crianças se constitui em uma maneira de auxiliá-las a se compreenderem “como um ser único e ao mesmo tempo integrante de um grupo, ou seja, a construir sua identidade como elemento estruturador da sua relação como ser social no tempo e espaço culturais que a cercam” (Wiggers, 2003, p. 122). Entendemos, também, que esta proposição cria condições para um olhar para si de modo a identificar e expor características que lhes são peculiares. Considerando que o ato de desenhar consiste em uma “conversa entre pensar e fazer, entre o que está dentro e o que está fora” (Derdyk, 2010, p. 116). Assim observamos suas produções e conversamos com as crianças sobre essas, de modo a criar condições para expandir nossa compreensão sobre como elas se veem. Destacamos que por ser um contanto inicial e por tratar de algo tão pessoal seja necessário considerar que as crianças não estivessem totalmente à vontade para expor seus conhecimentos e perspectivas sobre si.

Também destacamos a surpresa das crianças ao serem estimuladas a se descreverem, notando que a experiência de falar sobre si não era algo corriqueiro, sendo pouco refletido por elas. O uso de algumas expressões como “não sei”, “eu sou assim” (apontando para si), “tenho braços, pernas, olhos”, “sou normal” ou simplesmente o uso de uma palavra para se descrever fez com que tivéssemos dificuldade para conseguir uma descrição mais detalhada das crianças sobre si. O desafio fez com que ajustássemos nossos questionamentos, pedindo que identificassem suas qualidades, coisas gostam ou não gostavam em si e o que apreciavam fazer. Nesse sentido foi necessário adaptar aspectos relacionados à comunicação entre pesquisadora e as crianças, principalmente na necessidade de adequação de vocabulário dessa, fazer uso de exemplos para que conceitos abstratos e íntimos fossem entendidos e criando condições para que o diálogo ocorresse de modo leve e agradável.

Este fato nos fez refletir sobre quais oportunidades são criadas para que as crianças possam falar sobre si, pois é comum ouvirem os adultos lhes destacarem características, principalmente, a partir de seus comportamentos. Mas e como elas se veem? Talvez a falta de repertório para se definir esteja na pouca prática em realizar esse exercício de autorreflexão, como também em encontrar em seu vocabulário expressões que possa lhes definir. Deste modo, foi comum o uso de poucas palavras, a associação de algumas características, falar de coisas que gostam de fazer, que realizam bem e fatos que destacam seu comportamento na visão dos adultos. Contudo, reconhecemos que não é uma tarefa fácil se descrever, pois até nós adultos temos dificuldade para realizá-la e, normalmente, nosso olhar está dirigido a características construídas diante de experiências que vivenciamos ao longo dos anos, sendo possível reconhecer diversas variantes de nós mesmas. Assim, pensando em como destacar as falas das crianças construímos uma nuvem de palavras (Figura 3) utilizando os vocábulos que elas mais utilizaram para se descrever.

Figura 3 – Nuvem de palavras que descrevem as crianças



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Já os autorretratos apresentados e produzidos pelas crianças se constituem em uma linguagem visual que busca expressar uma narrativa delas sobre si, expondo uma das diversas maneiras das crianças se verem, se mostrarem, se entenderem, se perceberem e se imaginarem, de modo que os limites da sua exposição e compreensão são ditados pelas próprias crianças. Entendemos que a mistura entre realidade e imaginação está presente nessas comunicações que, embora possam ser diferentes das nossas (adultas), são “legítimas as suas formas de comunicação e relação” (Leite, 2008, p. 129).

A partir de uma descrição mais objetiva/visual sobre os desenhos foi possível observar que a maioria buscou realizar sua produção utilizando a folha no sentido horizontal, por livre escolha. A maior parte dos participantes adotaram a perspectiva frontal de apresentação da

figura apresentada como se estivesse de frente para o observador da produção, exceto no desenho de Maria (11 anos) que está na perspectiva lateral (Desenho 11). A utilização de cores para produzir seus autorretratos foi constante nos desenhos, ressaltando apenas o desenho de Artur (8 anos) que optou por não colorir (Desenho 1). Os demais se utilizaram das cores para compor o desenho final, com atenção a aspectos relacionados à sua cor e suas vestimentas. No que tange os questionamentos sobre suas identidades étnico-raciais, poucas crianças se posicionaram firmemente sobre essas questões e quando questionadas se utilizaram das seguintes expressões: “sou clara”, “mais ou menos”, “branca(o)”, “negra(o)”, “parda(o)” e “não sei”. Nota-se que há certo conhecimento sobre o tema, mas ainda vago. De modo que ainda não se mostraram preparadas para se pronunciar firmemente sobre a questão, carecendo de mais esclarecimentos e reflexões sobre a temática para que possam se autodeclarar a respeito dessa questão.

A respeito dos desenhos é importante considerar que as crianças, em sua maioria, se preocuparam em construir uma imagem contendo as características esquemáticas humanas, emergindo uma variedade de estratégias para se apresentar e criando cada uma, a seu modo, sua narrativa visual. Deste modo, o conjunto geral dos desenhos pode ser caracterizado em três tipos de estratégias para se autorrepresentar: desenhos apenas do rosto, desenhos do corpo inteiro acompanhado por outras figuras (não humanas) e desenhos de corpo inteiro sozinho.

Nos desenhos que se concentram apenas no rosto é possível perceber um esforço na busca por um detalhamento que visa apresentar uma correspondência esquemática do desenho com as características físicas do autor, principalmente observados nos desenhos de Geovana (12 anos) (Desenho 6), Lucas (11 anos) (Desenho 9) e Artur (8 anos) (Desenho 1). Os autores justificam a sua escolha argumentando que assim é mais fácil de identificá-los e reconhecê-los. Consideramos que essas representações têm correspondência a uma foto 3x4 e/ou modernamente com uma *selfie* (fotografia de si), cotidianamente produzidas pelos jovens. Já no desenho de Júlia (8 anos) (Desenho 8) é preciso confessar que o olhar da adulta/pesquisadora não foi capaz de compreender, imediatamente, a mensagem produzida pela autora, nos remetendo aos ensinamentos de Gobbi (2014, p. 151) ao argumentar que pensar sobre os “desenhos implica questionar o que se vê, quando e como” se aplicando diretamente a essa experiência. De modo que o esclarecimento de Júlia elucida toda a confusão, pois explica que ela está de máscara e que o uso desse objeto ainda é constante em seu cotidiano e, portanto, é elemento que compõe a sua imagem. Ela complementa dizendo que só fez o rosto porque acha difícil e ruim fazer o corpo todo, denotando, de algum modo, uma insegurança para compor um desenho que expresse toda a sua estrutura corporal.

Iavelberg (2021) comenta que, normalmente, esse comportamento pode estar de algum modo, vinculado a avaliação adulta e a insegurança que a criança constrói em relação a padrões e resultados, supostamente, aguardados no final da produção dos desenhos. No caso de Naruto (9 anos) (Desenho 12), o desenho apresenta similaridade com produções em quadrinho das quais ele indica ser grande admirador. A explicação por somente fazer a cabeça se restringiu a dizer “eu só fiz a parte da cabeça mesmo”, sem mais detalhamentos. A preocupação dele residiu em destacar o desenho do dragão em sua suposta mão, dizendo “eu acho os dragões muito legais” como se a figura, ali representada, dissesse muito mais sobre a sua identidade do que o resto do corpo e indicasse seus gostos e predileções sobre histórias em quadrinhos, vídeos e jogos.

Há os autorretratos em que a figura humana é acompanhada por outros elementos e neles as crianças estão normalmente inseridas em um lugar de sua predileção ou em um lugar imaginário, explicando suas escolhas do seguinte modo: “Eu tô fazendo um... tô fazendo um parque, eu gosto muito” (Fernanda, 9 anos); “Não... eu gosto de, tipo, desenhar lugares que eu, tipo, não conheço. Eu gosto de, tipo, desenhar, tipo, normal, desenhar em lugares diferentes... desenhar vários lugares!” (Érica, 9 anos); “Eu na frente da minha casa. Aqui é minha casa, aqui é a escada, aqui é a casa da vovó. Não deu pra fazer, porque senão não ia dar” (Gabriel, 11 anos); “Porque é um lugar bonito, num parque” (Maria, 12 anos); “Porque é eu num lugar bonito, lá com arvores” (Luiza, 9 anos). Assim, é possível considerar que esses locais trazem elementos que as ajudam a explicar os seus gostos e desejos, destacando a predileção por parques, áreas para brincar e lugares arborizados e amplos.

De modo geral, a composição desses locais contém os seguintes elementos: sol, nuvens, árvores, flores, corações, borboletas, brinquedos, balão, pássaros e casa. Nesses desenhos é possível reconhecer o domínio da figura humana completa, mas verificam-se os diferentes estilos ao desenhar o corpo, desde o uso de linhas para caracterizar os membros superiores e inferiores, até o uso de subterfúgios para esconder partes do corpo que não conseguem fazer tão bem, como as mãos colocadas para trás do corpo, assim aparentemente todas as partes do corpo estariam presentes. Há nos desenhos uma preocupação estética na busca por caracterizar seu gênero a partir de características culturalmente construídas sobre o mesmo, principalmente, com atenção para questões que envolvem suas vestimentas e cabelos. Nota-se, também, uma preocupação com as partes que compõem o seu rosto, principalmente com olhos, boca e nariz e, no caso das meninas, um detalhamento com o desenho do cabelo e de enfeites que compõem o seu visual. As meninas também deram atenção especial as suas vestimentas, com roupas cheias de detalhes e cores.

Já nos desenhos onde há apenas a figura humana, as crianças buscaram apresentar-se com a estrutura corporal completa em tamanho pequeno em relação à proporção da folha. Chama a atenção o desenho de Doom (10 anos) (Desenho 2), que busca se representar ressaltando aspectos de imagem que são importantes, evidenciando a cor de sua pele e um registro em particular de “1,50” acima de sua cabeça para destacar sua altura. Já João (Desenho 7), se preocupa mais com a composição do desenho do que em trazer elementos que o identifique, se detém, principalmente, no fato de que este apresente a completude de um corpo humano, comentando “Tá. Tá uma perna mais grossa que a outra. Não é normal. Não é, pelo menos, não é normal... Se você tem você simplesmente não é normal [risos]” (João, 8 anos).

Inferimos que os autorretratos das crianças, juntamente com suas elaborações orais apresentam, mesmo que de forma embrionária, reflexões sobre as dimensões biológicas e culturais sobre o corpo as quais vivenciam e em suas falas perpassam discursos e conceitos sobre corpo “normal”, sobre ser bonita(o) e sobre estar na moda. Nesse sentido, Wiggers (2003, p. 145) nos lembra que “o desenho da figura humana é um espelho vivo, um “espelho mágico” que se confirma não apenas como representação de uma realidade cultural instituída, mas como significação de corpos desejados e imaginados” e que as crianças incluídas nessa sociedade são afetadas e afetam os conceitos construídos sobre seus corpos. Nesse sentido, pudemos observar que as crianças tiveram uma constante preocupação em apresentar o corpo com todos os elementos que o constitui, mas também apresentaram elementos culturais que se associam a sua forma biológica, principalmente nos aspectos relacionados à estética corporal, como o prestígio por determinada característica física (magro, esbelto) e a busca por expressar um padrão de “normalidade”.

Foi possível perceber preocupações sobre a aparência quando Geovana (12 anos) (Desenho 6) diz que faz uso de maquiagem para realçar algumas partes do rosto e como ela mesma diz “Gosto muito de fazer delineados, de fazer aqueles negócios bonitos no meu olho, amo fazer!”, ficando essa caracterização evidente no seu desenho. E quando Doom (10 anos) (Desenho 2) expressa em seu desenho que ser grande é importante e tem prestígio no contexto em que está inserido, explicando “É... eu tô chegando já em 1,50 já. Sim, eu tô puxando meus tios. Eu já tô chegando na altura do meu pai, da minha mãe, das minhas irmãs” ou quando de Gabriel (11 anos) diz que pinta o cabelo como modo de se destacar “Eu gosto de pintar. Eu queria pintar de vermelho, já pintei de amarelo e branco, todo mundo acha legal”. Nesse sentido as contribuições de Buss-Simão e Rocha (2007, p. 8) nos ajudam a entender as elaborações das crianças ao ponderarem que a “dimensão corporal também pode ser vista a

partir do seu significado no contexto histórico, social e cultural no qual está inserido e não somente sob sua perspectiva natural ou biológica”.

Mas, apesar de todos esses processos sociais, culturais e biológicos entendemos que as crianças são observadoras atentas da sua condição corporal e que mesmo influenciadas por esses contextos constroem seus próprios conceitos sobre sua identidade. Além disso, entendemos que as crianças dessa pesquisa não sucumbiram à estratégia de produzir desenhos que fugissem de suas características físicas, diferentemente dos dados encontrados por Wiggers (2003) em sua investigação, ao observar que alguns desenhos estavam em discrepância com a constituição corporal das crianças representadas. A autora atribui esse comportamento ao efeito cultural e midiático exercido sobre as crianças para representar seus corpos e alerta para as consequências causadas pela alienação infantil sobre sua identidade corporal, promovida por instrumentos midiáticos.

Entendemos a pertinência das discussões sobre o corpo na infância, mas a presente pesquisa não tem dados para aprofundar essa temática, embora ela possa estar subjacente em várias outras discussões. No decorrer da pesquisa, as crianças foram apresentando os seus desenhos, contando as suas histórias e fazendo os seus registros fotográficos para nos contar um pouco sobre quem são e sobre o que conhecem e pensam. Da oportunidade de deixá-las livres para desenharem e fazerem registros fotográficos surgiu várias pautas de discussão, das quais apresentaremos as categorias mais frequentemente abordadas.

4.1 Ser criança... Sou? Sim, sou!!

Ser ou não ser, eis a questão (Shakespeare, 2015).

A reflexão sobre quem somos é constante e inconclusiva, visto que estamos mudando a todo instante, sendo, portanto, uma questão existencial que nos instiga cotidianamente. Ser criança também é uma condição complexa, abstrata e transitória, sendo normal que as crianças apresentem hesitação, dúvida e incerteza ao dialogar sobre tal temática, visto que não é apenas uma experiência pessoal, mas que se relaciona e é influenciada por fatores sociais, culturais, políticos, geográficos, religiosos, de gênero e familiares.

Assim é comum nos estudos sociais da(s) infância(s) que haja uma série de apontamentos que versam sobre concepções, conceitos de crianças e infâncias, sobre direitos, limites éticos, tipos de investigações, sendo essas questões essenciais para o respeito e reconhecimento das crianças como atores sociais e da infância como fenômeno geracional. Mas, como as crianças participantes desta pesquisa compreendem sua condição de ser

criança? Assim, buscamos ouvir suas percepções e conhecimentos referentes a essa condição e outras questões correlacionadas. No caso específico da pesquisa foi interessante notar as diferentes reações das crianças quando questionadas, havendo demonstrações de surpresa, dúvida e autoafirmações sobre seu estatuto de criança. Observemos algumas narrativas.

Pesquisadora: Você é criança?

Geovana (12 anos): Acho que não.

Pesquisadora: Não! Por que você acha isso?

Geovana (12 anos): Porque a maioria das vezes me dizem isso, me falam como você tá muito grande! Como você cresceu! Não parece que você tem a sua idade e tal!

Pesquisadora: Mas, e você, se considera criança?

Geovana (12 anos): Momentos, tem momentos. Mas a maioria da parte na maioria das vezes não.

Pesquisadora: Mas, quais seriam os momentos em que você acha, que você sente que você é uma criança?

Geovana (12 anos): Quando eu estou brincando com ela (irmã) porque tem vez que ela acorda de bom humor, olha vamos brincar quando eu brinco com ela quando eu cozinho com ela, quando eu vou no parquinho por exemplo, quando eu vou no shopping brincar de já vi aquele brinquedo gigante? Até quando eu vou lá, quanto até mesmo brinco de massinha com minha prima, porque a minha prima parece criança e a gente veio para brincando de boneca de massinha e aí eu realmente me sinto uma criança.

Pesquisadora: Você é criança?

Gabriel (11 anos): Não sei.

Pesquisadora: Por que que você não sabe?

Gabriel (11 anos): Porque tenho 11 anos, eu não sei.

Pesquisadora: Você não é criança mais?

Gabriel (11 anos): Não sei.

Pesquisadora: Não? Hum... Então como é que é que você acha que é uma criança?

Gabriel (11 anos): Que brinca muito. Hum... que gosta de sair pros lugares. É... pra passear. Tipo no Shopping, é, no Nicolândia... viajar.

Pesquisadora: Então você é criança ou não?

Gabriel (11 anos): Acho que sim.

Pesquisadora: Você acha que é criança?

João (8 anos): Sim, né.

Pesquisadora: Sim? Por que você acha que você é?

João (8 anos): Porque sou!

Pesquisadora: E, deixa eu te perguntar, você se considera uma criança ainda?

Doom (10 anos): Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Doom (10 anos): Eu me considero uma criança porque eu posso brincar, eu posso sair... tipo... ainda tô, tipo, nessas fases de... Na verdade eu não tô nesse tipo de fase de tipo de errar, de fazer essas outras coisas... Mas, tipo... eu tô nesse tipo de fase que... Tô naquela fase de tipo de aprendizado por causa que... se eu já sáisse e fosse pro cargo de pré-adolescente... essas coisas assim, eu já estaria mais além, mais...

Pesquisadora: E você é uma criança?

Luiza (9 anos): Sim.

Pesquisadora: Por que que você é uma criança?

Luiza (9 anos): Porque a gente vira adolescente quando a gente tem mais ou menos uns 13 anos pra cima. A gente vira pré-adolescente dos 11 até os 12; dos 13 pra cima a gente já vira adolescente, depois adulto, depois a velhice...

Pesquisadora: Você ainda é criança por causa da idade?

Luiza (9 anos): Por causa da idade e por causa do meu jeito.

Pesquisadora: Hum... Que jeito?

Luiza (9 anos): Assim... bem infantil de fazer as coisas. O jeito infantil é você brincar ainda... você ainda gostar de andar de bicicleta, assim, normalmente... desenhar, assim, você tem um tempo pra desenhar... e... é isso.

É forte a associação e a caracterização que os participantes da pesquisa fazem da sua condição de ser criança aos fatores idade e porte físico, baseiam suas percepções a partir do que ouvem a seu respeito e de como são tratados pelas instituições e pelos adultos. James (1993), também observou que as questões relacionadas a fatores corporais têm especial significação para as crianças e destaca cinco aspectos que se mostram importantes para a constituição da identidade das crianças, sendo elas: estatura, forma, aparência, sexo e desempenho. Segundo a autora, cada um desses aspectos funciona de modo flexível e mutável para as interações, identidades e relacionamentos em constituição das crianças.

No caso específico da pesquisa, a idade e os fatores relacionados estatura, aparência e forma foram aspectos que se destacaram na caracterização e definição das crianças. Em suas elaborações apresentaram dúvidas sobre ser ou não ser criança, mas terminam por se reconhecerem como tais ao citarem coisas que gostam e podem fazer. Se utilizam de argumentos associados a brincadeira, ao poder brincar e estar em uma fase de aprendizagem como elementos condicionantes para sua aceitação e inclusão na condição de criança. Expressam a compreensão de que há “certa cronologia” para a constituição e vivência da infância, entendendo que há finitude na condição de ser criança e identificam as etapas pré-adolescência e adolescência como fases (idades) que definem ou modificam o seu status de ser criança. Destacamos, também, que seus conceitos sobre ser criança estão atrelados as ideias de proteção e de garantia de direitos, sendo o brincar um direito essencial para elas.

Os conhecimentos e percepções apresentadas pelas crianças da pesquisa convergem com associações e discussões apresentados nos Estudos Sociais da(s) Infância(s) que debatem também sobre os limites etários da infância. Para os estudiosos desse campo de estudos e pesquisas, o fator idade é preponderante na definição da infância, mas argumentam que existem outros condicionantes (jurídicos, psicológicos, étnicos, sociais, culturais, educativos) igualmente importantes que afetam e definem o modo como cada sociedade compreende o

término e a experiência de infância das crianças (Christensen; James, 2005; James; Jenks; Prout, 1999; Sarmiento; Pinto, 1997). Sobre os limites e definições da infância, Sarmiento e Pinto (1997, p. 4) argumentam que:

Considerando que esta categoria social se estabelece por efeito exclusivo da idade (e não da posição social, da cultura ou do gênero), podemos considerar que o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário, é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem ao espaço ou ao tempo da sua colocação. Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Debortoli *et al.* (2008, p. 20) argumentam que as crianças são tocadas por várias questões que atravessam a cena social e, portanto, “pensar a infância para além da forma cronológica do ser criança nos remete aos sentidos e movimentos do ser que é capaz de criar e inventar, de tornar-se humano”. Mollo-Bouvier (2005) lembra que a segmentação das idades tem contribuído para a regulamentação da vida social das crianças e alerta que quando extremadas podem acarretar o crescimento de instituições que separariam as crianças segundo as delimitações sociais das faixas etárias, dificultando uma livre e promissora interação entre as crianças de diferentes idades. Na pesquisa, não notamos e, nem as narrativas das crianças apontaram que havia, nesse contexto, uma rígida distinção e impedimentos para que as crianças de diferentes idades se relacionassem. Mas, ao pontuarem sobre suas experiências e expressarem suas interpretações e sentidos sobre ser criança explicam que para além do fator idade há diferentes modos de viver e ser criança no contexto em que vivem, como podemos observar em algumas falas.

Pesquisadora: Você acha que você ainda é criança?

Artur (8 anos): Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Artur (8 anos): Porque o meu irmão, acho que ele é um bebê... E como eu sou mais grande que ele, eu... é, eu acho que sou uma criança. Porque primeiro vem o neném e depois vem a criança.

Pesquisadora: O que você pode fazer, ela pode fazer?

Gabriel (11 anos): Não.

Pesquisadora: Por quê?

Gabriel (11 anos): Porque eu posso ir pra escola sozinho, e ela não pode.

Pesquisadora: Por quê? Ela não é criança também?

Gabriel (11 anos): Sim. Só que eu sou mais velho que ela... e ela...

Pesquisadora: Então, é, existem coisas que umas crianças podem fazer e outras não?

Gabriel (11 anos): Sim. Depende às vezes da idade.

Pesquisadora: Depende da idade? Hum...

Gabriel (11 anos): Minha irmã, ela tem 5 anos, e eu tenho 11. Daí eu tenho... eu já posso ir pra escola sozinho, e ela não pode.

Pesquisadora: E ela pode sair pra rua, pode fazer o que você faz também?

Gabriel (11 anos): Uhn-uhn. [negação]

Pesquisadora: Por quê?

Gabriel (11 anos): Porque ela é pequena. Dela ser sequestrada. E, também porque ela pode se perder.

Pesquisadora: Então existem diferentes tipos de crianças?

Gabriel (11 anos): Sim.

Pesquisadora: É? Hum... Tem diferença entre você criança dos seus irmãos mais novos?

Maria (12 anos): Tem.

Pesquisadora: E qual é a diferença entre você e eles?

Maria (12 anos): Porque eu tenho mais responsabilidade.

Pesquisadora: Você tem mais responsabilidade... quais são as responsabilidades diferentes da deles?

Maria (12 anos): Eu tenho que cuidar deles, eles não precisa cuidar deles mesmos.

Pesquisadora: Hum... e você cuida deles? Quem é que cuida de você então?

Maria (12 anos): Minha mãe e meu pai.

Pesquisadora: Hum... então é assim: seus pais cuidam de você e você cuida dos seus irmãos. Hum... então você é uma criança diferente deles?

Maria (12 anos): Então eu sou uma criança grande e eles crianças pequenas, é isso. Então eles não têm essa preocupação de cuidar de alguma coisa.

Nas relações com os irmãos, as crianças vão tecendo suas reflexões sobre as diferenças de tratamento entre elas (as mais velhas) e seus irmãos mais novos e apresentam suas próprias interpretações sobre o modo como a sociedade organiza as experiências de vida das crianças pequenas, defendendo quais princípios devem reger as relações entre esses irmãos “grandes e pequenos”. Em suas observações e interpretações expõem a compreensão de que é necessário ter atenção e cuidados diferentes entre as crianças e destacam que crianças menores precisam ser mais protegidas e ter restrita a sua liberdade como meio de lhes proteger dos males do mundo, reforçando um discurso dominante de que crianças pequenas são inocentes e incompetentes para cuidar de si (Dahlberg; Moss; Pence, 2003). Essas narrativas nos dão pistas de que as crianças compreendem essas determinações culturais e sociais e partilham desse sentimento de cuidado para com os menores. E, de algum modo, estão reproduzindo interpretativamente os conceitos, comportamentos e cuidados que os adultos têm para com as crianças menores.

O reconhecimento dessas determinações sociais e culturais pelas crianças demonstra que estas entendem que tais questões refletem também em suas experiências de infância. Por exemplo, quando Maria (12 anos) chama atenção para o fato da condição e compreensão sobre as “crianças pequenas” lhe afetar diretamente o cotidiano e sua experiência de infância, pois, segundo ela, por ser uma “criança grande” torna-se responsável por cuidar dos menores,

sendo que essa atividade é uma de suas maiores preocupações e algo que a diferencia dos demais irmãos. E, embora reconheça os impedimentos e as dificuldades que essa situação possa lhe causar, avalia ser uma exigência normal para com as crianças mais velhas.

Dellazzana e Freitas (2010) apontam que o cuidado do irmão mais velho para com o menor é uma condição esperada e aceita em muitas culturas, mas alertam para o desequilíbrio entre contribuições afetivas e de cuidado que possam gerar sobrecarregamento de atividades e responsabilidades e afetar a experiência de infância das crianças mais velhas. Numa outra perspectiva, o estudo de Ferreira (1991) demonstrou a importância dos irmãos que cuidam dos menores, vistos como agentes socializadores competentes e importantes que podem estimular e facilitar a participação das crianças nas atividades da vida diária. Destacamos que as crianças desta pesquisa não relataram problemas e nem excesso de atribuições relacionadas ao cuidado com os irmãos menores, expressando apenas aborrecimentos habituais entre irmãos.

Assim, podemos inferir que as crianças selecionam e se apropriam criativamente das informações do mundo adulto sobre concepções e considerações sobre ser criança e infância e constroem suas próprias conceituações a partir de suas vivências e preocupações. De tal modo, podemos observar que seus conhecimentos e percepções vão ao encontro de vários discursos sobre a infância, principalmente os vinculados a proteção e garantia de direitos. Compreendem que a infância é um período diferente da fase adulta, caracterizando-a como um momento de aprendizagem, de brincadeira e de poucas preocupações. Apontam que poder brincar e se divertir é condição essencial para ser criança. Percebem e indicam distinções de tratamento para com as crianças em diferentes idades e consideram que essa concepção afeta, mesmo que de modo diverso, todas as crianças. Nesse sentido, identificam que as “crianças grandes” têm mais responsabilidades em relação às menores e que são justificados os tratamentos e as concepções de que “crianças menores” devem ter menos liberdade que as maiores. Por fim, entendem que o sentimento de fraternidade entre irmão precisa ser observado e cultivado.

4.2 Meu amigo é um bicho!!!

Descobrimos que amizade é como a gente chama o amor que deu certo (Suy, 2022, p.14).

Um dos assuntos mais explorados pelas crianças em suas produções e em nossas conversações foram os seus bichos de estimação, e em alguns momentos eles estiveram presencialmente conosco em nossos encontros. Os bichos de estimação fazem parte do convívio familiar em quase todas as famílias (91,6%) que participaram da pesquisa; apenas

uma criança informou não possuir, naquele momento, um animalzinho de estimação. Entre as famílias foi comum a presença de apenas um animal de estimação, mas há as que possuem mais de um tipo de bichinho. Nessa perspectiva, o cachorro é o animal mais frequente nos lares (11 casas), seguido pelo gato (1 casa), calopsita (1 casa) e hamsters (1 casa).

Os bichos de estimação estiveram expostos em 11 registros apresentados por oito crianças no decorrer da pesquisa, sendo dez registros fotográficos e uma produção de desenho, todos realizados nos momentos em que oportunizamos liberdade às crianças para criarem e proporem uma pauta de conversação. Esses seres estiveram presentes em vários momentos de nossos encontros, seja acompanhando as crianças presencialmente ou em histórias, aventuras e fatos que nos contavam. Em todos os momentos, as crianças sempre se referiram a seus animais de estimação como amigos e demonstraram ter muito apreço por sua companhia. Por serem tão presentes em nossas entrevistas optamos por apresentar todos os registros fotográficos das crianças sobre seus animais (Fotografias 17 a 26), visando possibilitar ao leitor o contato com esses seres tão importantes na vida dessas crianças.

Fotografia 17 – Animal de estimação de Doom
(10 anos)



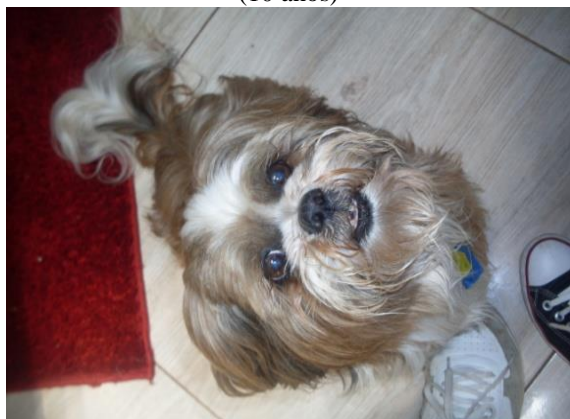
Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 18 – Animal de estimação de Doom
(10 anos)



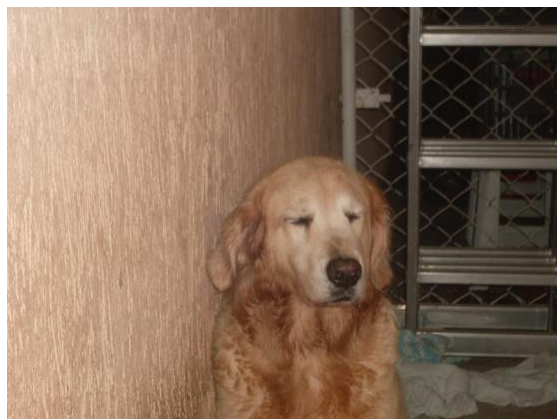
Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 19 – Animal de estimação de Doom
(10 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 20 – Animal de estimação de Érica (9anos)



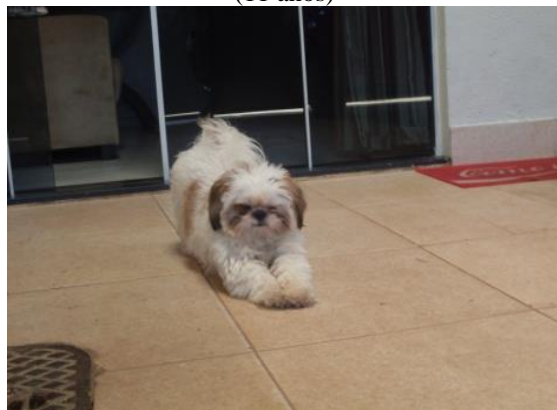
Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 21 – Animal de estimação de Fernanda
(9 anos)



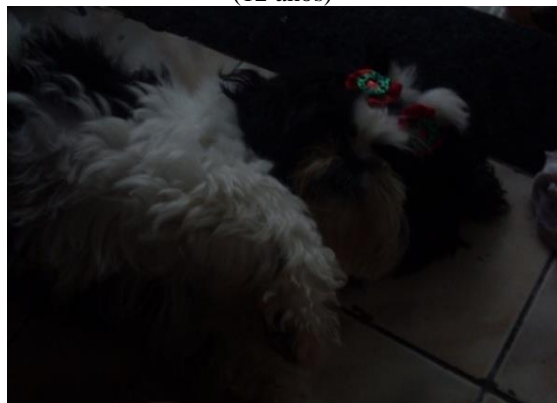
Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 22 – Animal de estimação de Gabriel
(11 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 23 – Animal de estimação de Geovana
(12 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 24 – Animal de estimação de Luiza (9anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 25 – Animal de estimação de Maria
(12 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 26 – Animal de estimação de Luiza (9anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Entre os vários momentos de conversação sobre os bichos de estimação e uma posterior análise das falas das crianças, consideramos a organização dos achados em três unidades de sentido (Bardin, 2011) que visam apresentar e refletir sobre as relações construídas entre as crianças e seus animais, sendo as principais temáticas: os sentimentos vivenciados e construídos no convívio com o animal de estimação, os momentos de interação com o animal de estimação e as responsabilidades de ter um bicho de estimação.

4.2.1 Sobre os sentimentos vivenciados e construídos no convívio com o animal de estimação

As crianças em seus relatos demonstram que os sentimentos vivenciados e construídos na interação com o animal de estimação são profundos e sinceros, e algumas ficaram até emocionadas ao falar de seus amigos bichos. Nota-se que suas percepções e conhecimentos sobre os animais de estimação são edificadas em razão das experiências vivenciadas no cotidiano com os bichinhos, sendo que um dos principais sentidos e sentimentos construídos são o de pertencimento desses animais como membros da família, como demonstra Geovana (12 anos) (Desenho 13) e Gabriel (11 anos) (Desenho 5) ao explicarem suas escolhas temáticas sobre o desenho e a fotografia.

Desenho 13 – Desenho livre de Geovana



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: Que desenho lindo! Por que que você escolheu fazer esse desenho?

Geovana (12 anos): Porque é a minha filha [...].

Pesquisadora: Hmm (risos) sua filha [...].

Geovana (12 anos): É (risos). Eu acho que ela é muito importante pra mim. Ela me ajudou a melhorar numa época que eu tava meio triste, por causa de umas coisas da escola, enfim, aí ela me deixou feliz. De lá pra cá ela quase faz parte de mim agora (risos).

Pesquisadora: E por que você tirou essa foto aqui? Essa primeira foto?

Gabriel (11 anos): Porque eu queria tirar foto do meu cachorrinho.

Pesquisadora: Ah é? E por quê? Ele é importante para você de alguma forma?

Gabriel (11 anos): U-hum.

Pesquisadora: Hum. Por que que ele é importante?

Gabriel (11 anos): Porque ele é da minha família.

A inclusão e a percepção de que os bichos de estimação são membros da família é muito comum entre as crianças havendo, em alguns casos, até a naturalização de nomenclaturas geralmente relacionadas às pessoas sendo dirigidas aos bichos. Considerando, também, que é o contato diário e a inclusão desses animais em suas tarefas cotidianas, também as ajuda a construírem esse ideário de pertencimento dos bichos à família. Esse fenômeno, segundo Ramalhais *et al.* (2020), tem se mostrado comum nas sociedades em razão de os animais de estimação terem se tornado uma fonte de suporte social e emocional, fazendo com que pessoas os considerem como “membros de sua família”. Costa (2006) complementa essa discussão ao indicar que em seus estudos a relação com os animais de estimação têm proporcionado uma melhoria da qualidade de vida para as pessoas, sendo atribuído ao contato com esses seres a vivência de estados de felicidade e a diminuição da sensação de solidão, impactando positivamente na melhora das condições físicas e psíquicas das pessoas que os têm como companhia.

As crianças também demonstraram reconhecer a importância dos bichos de estimação na superação de sentimentos e momentos difíceis de sua vida indicando que essa relação tem sido muito benéfica em suas experiências de vida, como podemos observar em alguns relatos.

Pesquisadora: Tristeza. Você falou tristeza... alguma coisa que te deixa triste.

Doom (10 anos): Medo... medo... Ah, tristeza?

Pesquisadora: Uhum.

Doom (10 anos): Até agora tristeza... não tem nada que tá me deixando triste.

Pesquisadora: Ai, que bom!

Doom (10 anos): Por causa que... pra que eu vou ficar triste, né? Eu tenho a companhia aqui do Paçoca... sabe? Tenho a companhia do Paçoca, da Vena, da Sexta-Feira... Eles sempre me deixam felizes, eles são meus companheiros!

Pesquisadora: Ah...

Doom (10 anos): Então o Paçoca... eu sempre gostava dele. Ele sempre fazia companhia pra mim à noite. Ele era, tipo, um companheiro quando eu ficava triste – podia sempre contar com ele pra fazer alguma coisa que eu queria.

Pesquisadora: Hum... você costuma conversar com seus bichinhos sobre alguma coisa que te chateia, ou você faz mais isso com os seus amigos?

Doom (10 anos): Mas então eu... tenho... eu converso com o Paçoca. Ele é um dos únicos, assim, que pode ficar do meu lado e que não vai sair de repente.

Pesquisadora: Tá...

Doom (10 anos): Porque as gatinhas saem, assim, no meio do nada. E o Paçoca, eu posso contar com ele porque ele... ele ficou do lado, ele não sai... ele não é desses que é tímido.

Pesquisadora: É verdade.

Doom (10 anos): Ele gosta de companhia por causa que ele fica sozinho.

Pesquisadora: Eu vejo que você fica emocionada quando cê fala dela, né? Ela te ajudou como assim... em que sentido você acha que ela te ajudou?

Geovana (12 anos): Ela é minha companhia.

Pesquisadora: Uhum.

Geovana (12 anos): Ela sempre tá ali comigo, ela sempre tá ali, quando feliz, quando eu chego em casa, ela... ela é ela (risos).

Pesquisadora: Ela te acolhe, né?

Geovana (12 anos): Uhum.

Pesquisadora: Como foi essa decisão de ter o cachorro?

Geovana (12 anos): É porque eu tive... teve um dia que eu tava triste e eu num sabia por quê. Hm, não fazia a menor ideia, eu só tava muito triste. Eu queria ficar na minha e tudo, e minha mãe percebeu, e ela sabe que eu sempre quis um cachorro, desde que o Many morreu, né?

Pesquisadora: Uhum.

Geovana (12 anos): Eu sempre ficava pedindo “mãe, me dá um cachorro de aniversário, pedia cachorro de Natal, pedia cachorro de Ano Novo, eu pedia cachorro... todas as datas eu pedia o cachorro. Aí ela falou “não, hoje eu vou comprar pra ela”. Aí ela falou pra mim escolher um, já me alegrei, aí... acho que foi na mesma noite, ela já chegou lá em casa, fiquei super feliz, aí desde lá eu nunca mais fiquei triste por nada.

Os trechos acima apresentados trazem a narrativa de momentos particulares na vida das crianças onde, segundo elas, estavam com dificuldades para superar desafios e entender alguns sentimentos que estavam vivenciando. As crianças apontam que a presença do animal de estimação, compreendidos como companheiros e amigos se mostraram fundamentais para ajudá-las a passar por esses momentos adversos e as fazem experimentar sentimentos de alegria, segurança, carinho, cumplicidade e amor. Tais descrições convergem com os achados de Tatibana e Costa-Val (2009) que argumentam que crianças que convivem com animais de estimação se tornam mais afetivas, solidárias, sensíveis, com maior senso de responsabilidade, e compreendem melhor o ciclo vida-morte. Corroborando com essas premissas Ramalhais *et al.* indicam que essa relação aumenta o estados de felicidade, reduzindo sentimentos de

solidão e melhorando as funções físicas e a saúde emocional das pessoas. Esses autores, ainda, entendem que é necessário “conhecer as elaborações representativas das crianças sobre os animais de estimação como parte de uma construção coletiva, pois as representações elaboradas no plano cognitivo revelam sempre uma realidade social comum a um conjunto de pessoas” (Ramalhais *et al.*, 2020, p. 62108).

Destacamos que esses e outros relatos sobre contrariedade e problemas enfrentados pelas crianças nos fizeram refletir sobre as imagens que construímos sobre as crianças, uma imagem irrefletidamente alegre, espontânea e livre de preocupações, fazendo com que, muitas vezes, ignoremos e/ou desconsideremos suas preocupações e anseios. Entretanto, entendemos que o fato delas nos contarem um pouquinho sobre seus medos, tristeza e ansiedade foi uma demonstração de confiança. Ressalte-se que, entretanto, não quiseram aprofundar suas narrativas e optaram por concluí-las ou dizer que já haviam resolvido a questão. Inferimos que o fato de sermos um “adulto diferente” pode ter contribuído para que confessassem alguns episódios de suas vidas, mas entendemos que o detalhamento e o aprofundamento desses relatos exigiriam o estabelecimento de uma relação mais íntima, que demandaria mais tempo para sua constituição. Aqui refletimos também sobre questões éticas (Campos, 2008; Karlsson, 2008; Kramer, 2002; Soares, 2005) diante do relato de questões complexas que afetam e/ou poderiam colocar em risco a vida das crianças, ouvimos com atenção e cuidado seus relatos e optamos por respeitar os limites impostos pelas crianças, mas ficamos atentas a seus comportamentos e falas e, não pudemos perceber a existência de grandes conflitos e problemas.

Contudo, lhes expressamos nossas preocupações e nos dispusemos a ouvi-las e a ajudá-las sempre que desejassem desabafar sobre qualquer assunto. Também, refletimos sobre o modo como percebemos e consideramos os anseios e as dificuldades das crianças, nos questionando se estamos de fato ouvindo e entendendo suas falas? Será que estamos dando importância e atenção aos sinais implicitamente exteriorizados pelas crianças? Assim, pontuamos sobre a necessidade de ampliarmos nossos entendimentos sobre as ações de ouvir e escutar as crianças, de modo a qualificar nossa interpretação e compreensão sobre a comunicação produzida por elas. Rocha (2008) alinha o termo “ausculta” que inclui a recepção e a compreensão do que dizem as crianças implicado no reconhecimento e na atenção aos diferentes modos de expressão das crianças e na legitimação destas como agentes sociais, com “competência para a ação, para a comunicação e troca cultural” (Rocha, 2008, p. 46), inclusive quando falam sobre questões de ordem emocional e afetiva.

4.2.2 Momentos de interação com o animal de estimação

Outra temática muito recorrente entre as crianças referiu-se aos momentos de interação com o animal de estimação e apesar das narrativas sobre as interações e as brincadeiras com os animais serem muitas vezes desconexas e repletas de emoção, demonstram a importância desses momentos para a relação criança-animal de estimação.

Pesquisadora: E o que que você faz com ele?

Luiza (9 anos): A gente brinca, passo a mão, hoje por exemplo, ele ficou me arranhando querendo carinho aí eu peguei ele e fiz carinho e beijei.

Pesquisadora: Hummm... cê brinca muito com ele?

Luiza (9 anos): Bastante... eu tento.

Pesquisadora: Brinca de quê?

Luiza (9 anos): Eu brinco, pego alguma coisa que ele esteja brincando e tomo o jogo de novo. O Theo começa a morder, aí eu peguei da boca do Theo e joguei aí ele começou a pegar (risos). Eu fiz isso cinco vezes. É muito fofo!

Pesquisadora: Você costuma brincar com seu cachorro?

Gabriel (11 anos): Sim, mas ele gosta de brincar comigo e com minha irmã.

Pesquisadora: Brincar de quê então?

Gabriel (11 anos): De morder, de correr...

Pesquisadora: É? Como assim?

Gabriel (11 anos): A brincadeira é tipo ficar pegando o brinquedo e quer que a gente pegue e jogue. Ele corre muito para pegar (risos). Ele também gosta de receber carinho e fica pulando.

Pesquisadora: Hummm... Me conta aqui uma característica da Linda, uma característica que é muito marcante dela?

Érica (9 anos): Uma característica que todo mundo fala aqui na minha casa que é lelé da cuca...

Pesquisadora: Ela é lelé da Cuca?

Érica (9 anos): Porque tem vezes Meu fio... eu fico é rindo porque tipo... é.. teve algumas vezes que ela tipo... faz...

Pesquisadora: Fazer o quê?

Érica (9 anos): Fazer coisas doidas... (rindo)

Pesquisadora: Fazer o que?

Érica (9 anos): Coisas doidas...

Pesquisadora: Tipo o quê? Me fala o que que é uma coisa doida...

Érica (9 anos): Tipo ficava em cima, brincando

Pesquisadora: Ela gosta de ficar em cima dos outros?

Érica (9 anos): Gosta. Ôh gosta!

Pesquisadora: Ela gosta de pular? Ela pula muito em cima de você?

Érica (9 anos): Em mim e no Spike, pa brincar... começou a pular em cima e aí ficou toda hora... (risos).

As narrativas das crianças rememoram momentos de descontração e alegria e denotam a compreensão de que os cachorros são parceiros da brincadeira e não objeto ou brinquedo, apontam que há um envolvimento de ambos nas interações, observadas no uso de expressões como “a gente brinca”, “ele gosta de brincar comigo e com minha irmã”. Essa relação de

parceria se mostra relevante para/na construção da cultura lúdica onde os animais de estimação não percebidos como brinquedos e, sim, parceiros das brincadeiras (Würdig, 2014), pois inegável o papel do bicho como motivador da brincadeira e a satisfação que demonstram quando estão brincando, manifestando os fortes vínculos e a reciprocidade nos sentimentos de prazer, alegria e a amizade. Elas, as crianças, também, em suas narrativas de brincadeira, descrevem os animais como parceiros ideias, como amigos sempre disponíveis para a brincadeira, aceitando as regras, o tempo de duração, o lugar e como vão brincar. A cooperação lúdica segue roteiros determinados pela ação conjunta dos dois personagens (crianças e animais) e o objeto lançado para a busca do cachorro pode assumir diversos sentidos e contextos. Também, destacamos que ações de pular, arranhar, abraçar e beijar compõe as narrativas de brincadeira e são interações que revelam uma relação íntima de afeto e amor entre as crianças e seus animais de estimação.

4.2.3 Responsabilidades de ter um bicho de estimação

Por fim, ressaltamos as discussões sobre as responsabilidades de ter um animal de estimação apresentadas pelas crianças ao demonstrar seu comprometimento e envolvimento no cuidado com seus bichos. Descrevem suas tarefas no cuidado com estes como situações comuns, cotidianas e facilmente realizáveis.

Pesquisadora: Que tipo de coisas que você... tem alguma tarefa que é sua, tarefa pra cuidar dela?

Geovana (12 anos): Agora eu tenho, que é limpar o lugar ali que ela faz xixi, o cocô, e dar a comida dela, e... deixar ela na cama e tudo, quando for a hora de dormir, porque (risos) quando ela, quando tá na parte de noite, eu geralmente durmo tarde, e... quando é sexta e final de semana. Aí eu vejo que ela fica dormindo aqui, porque eu fico mais aqui na sala, aí eu pego ela e deixo ela na cama dela. Aí eu sempre faço isso também.

Pesquisadora: Ela dorme então fora do seu quarto ou dorme no seu quarto?

Geovana (12 anos): Quando eu durmo no meu quarto, ela dorme no meu quarto, quando eu durmo aqui na sala, porque tem dias que eu durmo aqui, né, ela dorme aqui comigo (risos).

Pesquisadora: Então ela é sua companhia?

Naruto (9 anos): É.

Pesquisadora: É uma boa companhia?

Naruto (9 anos): Hmm, é, só que quando ela morde aí fica chato, quando que ela também, é, ela fica, quando que ela fica meio, meio cansada, ou então, ou então essas coisa, acho que quando é que ela fica cansada ela vai bem ali debaixo do sofá, então a gente não consegue tirar.

Pesquisadora: Ela dá trabalho?

Maria (12 anos): Sim.

Pesquisadora: Que, quais são...

Maria (12 anos): Quando ela come as coisas.

Pesquisadora: Ah ela come...E quem é que cuida mesmo da Iabô?

Maria (12 anos): Todo mundo.

Pesquisadora: Quais são as suas tarefas em relação a ela?

Maria (12 anos): É... catar o cocô dela, limpar lá fora quando ela faz, dar comida e... só.

Doom (10 anos): A gente não dá banho.

Pesquisadora: Em nenhum deles?

Doom (10 anos): Não, banho a gente dá na... na petshop por causa que... a gente não tem todos os produtos.

Pesquisadora: Certo.

Doom (10 anos): E vai ficar caro todo dia.

Pesquisadora: Verdade. E alimentação, quem é o responsável?

Doom (10 anos): Minha mãe.

Pesquisadora: E você faz o quê?

Doom (10 anos): Eu limpo o cocô... eu limpo o cocô.

Pesquisadora: Todo dia?

Doom (10 anos): U-hum.

Nos discursos das participantes da pesquisa, foi possível perceber que ajudar no cuidado com os bichos é uma condição para ter os bichos de estimação em casa e, nesse sentido, reconhecem as suas responsabilidades e apontam que têm cumprido com o “suposto acordo familiar”. No entanto, reconhecem que em alguns casos recebem a ajuda de outros membros da família para dar conta do cuidado com os bichos de estimação. As responsabilidades das crianças relacionadas ao cuidado com aos bichos de estimação são, normalmente, sobre a higiene do ambiente familiar e a alimentação dos animais. Contudo, o bem-estar do animal se mostra fator de preocupação da família que empreende esforços para o oferecimento de alimentação adequada (ração) aos bichos, a organização de locais confortáveis para seu descanso e, em alguns casos, oportuniza atendimento em *pet shop* para o cuidado com banho e tosa do animal.

Nesse caso em particular é interessante problematizar os gastos financeiros no provimento de um animal de estimação e de como a indústria de produtos para animal de estimação tem influído nessa relação entre animais e seus tutores, visto que atualmente o Brasil é, segundo a Associação Brasileira da Indústria de Produtos para Animais de Estimação (ABINPET), o terceiro país em faturamento no segmento de cuidados com os animais de estimação. Pessanha e Carvalho (2014) ponderam sobre a influência que o *marketing* dessa indústria tem produzido nas relações entre animais e seus tutores e, alertam para a reflexão sobre campanhas de *marketing* que estimulam a humanização dos animais a fim de induzir e motivar a compra de seus produtos, a partir da motivação e construção de um sentimento de

que o consumo de produtos é uma demonstração de amor, afeto e cuidado para com os animais. Na pesquisa, a partir das narrativas das crianças, pudemos perceber que as famílias têm gastos financeiros importantes no provimento dos animais de estimação, mas não podemos afirmar que todas as estratégias de marketing dessa indústria tem efeito preponderante na constituição das relações entre as crianças e seus bichos de estimação. Para mais, pudemos observar, a partir dos depoimentos e produções das crianças, que há um sentimento genuíno de amor destas para com seus animais de estimação.

No que tange as tarefas e as responsabilidades das crianças para o bem-estar da família e dos bichos, estas confessam que “catar o cocô” e “limpar o lugar ali que ela faz xixi, o cocô” não são atividades muito agradáveis, demonstradas, principalmente, por suas caretas quando explicam o que fazem, mas todas reconhecem que esta é uma parte importante de suas responsabilidades das quais não podem se eximir. As outras atividades como alimentar, passear e cuidar do local onde dormem os bichos são consideradas tarefas mais amenas e fáceis de serem realizadas.

As crianças da pesquisa trazem para o debate a importância dos animais de estimação para suas vidas. Narram suas experiências com seus amigos bichos, evidenciando a importância destes para/na superação de problemas e aflições e, destes, como parceiros de brincadeiras e amigos para qualquer situação. Expressam seus sentimentos de carinho, alegria, cumplicidade e amor para com os seus animais de estimação e comprometimento com as tarefas e responsabilidades para ter e manter seus bichos de estimação em seus lares. O destaque e a proposição de discussão das crianças sobre seus animais de estimação nos fazem inferir sobre a importância destes personagens nas experiências de infância das crianças da pesquisa, inferindo que a relação destas com seus bichos de estimação se mostraram importantes para o seu desenvolvimento emocional e social. Entendendo que a interação e a amizade das crianças com os bichos lhes proporcionam estabilidade, segurança, companhia e amor incondicional, como também as auxiliam no desenvolvimento do senso de responsabilidade para o outro e no respeito e compromisso com as regras e acordos estabelecidas no contexto familiar que garantem a permanência dos seus amigos em seus lares.

4.3 Brinquedos e brincadeiras

Brincadeira de criança
Como é bom, como é bom
Guardo ainda na lembrança
Como é bom, como é bom

Paz, amor e esperança
 Como é bom, como é bom...
 (Brincadeira de criança [...], 1997).

A memória sobre a infância normalmente nos leva para momentos de alegria e diversão. Então, mesmo que esse período da vida não seja construído, somente, com essas recordações, nosso cérebro imediatamente faz esse recorte, remetendo-nos, portanto, às experiências de brincadeiras vividas e/ou imaginadas. Assim, faz parte do nosso imaginário cultural e social a compreensão de que os brinquedos e as brincadeiras são objetos e ações inerentes a condição infantil, mesmo que não que lhes sejam exclusivos, considerados como “pilares da constituição das culturas da infância” (Borba, 2006, p. 47). As crianças também depõem nesse mesmo sentido ao afirmarem que são crianças porque podem “... brincar, posso correr, posso pular... imaginar...” (Artur, 8 anos); ou “Eu gosto de ser criança, porque criança, pra mim, é uma fase muito legal... você pode correr, você pode pular, você pode, você pode fazer muitas... muitas coisas divertidas (Naruto, 9 anos); “Ah, eu gosto de fazer várias coisas, tipo pular corda, brincar” (Érica, 9 anos). E, claro, que todas essas construções e elaborações variam no tempo e de acordo com as diferentes culturas (Brougère, 1998).

Assim, não foi surpresa o registro de brinquedos e brincadeiras nas fotografias e em desenhos das crianças, principalmente nos momentos em que lhes damos a oportunidade e liberdade para nos contar sobre seus interesses e importâncias, sendo estas as temáticas mais freqüentes, inclusive em nossas conversas. Deste modo, destacamos dezoito registros entre fotos e desenhos de brinquedos e incontáveis narrativas sobre brincadeiras, jogos e lugares para brincar. Nesse enumerado de registros é possível que haja, em uma única fotografia, mais de um brinquedo apontado. Enfatizamos também que as discussões aqui apresentadas são guiadas pelas ponderações das crianças que indicaram a temática e suas limitações, de modo que não temos a pretensão de esgotar todas as nuances que o tema suscita, mas sim pontuar algumas questões a partir das falas, da produção de fotografias e de alguns desenhos realizados pelas participantes da pesquisa.

Dos registros fotográficos podemos indicar a presença dos seguintes brinquedos: legos – brinquedos de montar (3 registros); bicicletas (2 registros); bolas (2 registros); televisão (2 registros); álbum de figurinhas (1 registro); carrinhos (1 registro); baralho (1 registro); *kit*(acessórios) de mágica (1 registro); *videogame* (1 registro) e celular (1 registro). Salientamos que incluímos os itens televisão e celular como itens relacionadas ao brinquedo, devido a caracterização que as crianças apresentaram sobre estes e os ensinamentos de Brougère (1998) que aponta que a televisão – e porque não o celular –, transmite conteúdos e

esquemas que contribuem para as narrativas de brincadeiras e para a modificação da cultura lúdica das crianças, apresentando características similares, em alguns casos, à compreensão sobre os conceitos de brinquedos. Já os desenhos, em contrapartida, apresentam a representação de brinquedos/figuras (3 bonecos) relacionadas a um imaginário criado pelos jogos eletrônicos, desenhos animados/seriados televisivos e histórias em quadrinhos (mangás e animes³⁸). As narrativas sobre brincadeiras são diversas, sendo os diversos tipos de piques, brincadeiras de aproximação-evitação (Corsaro, 2011), as mais citadas e descritas pelas crianças.

A importância dos brinquedos para as crianças é demonstrada pela quantidade de menções apresentadas na investigação, sendo importante salientar que, neste particular, foram os meninos os que mais fizeram registros sobre seus brinquedos (70,5%) e as meninas se concentraram mais em narrar e registrar suas experiências de brincadeiras. Também não pudemos notar grandes distinções entre brinquedos e brincadeiras relacionados às perspectivas tradicionais de gênero descritas pelo grupo de crianças da investigação.

Em meio a esse volume de narrativas e produções de desenhos e fotografias, buscaremos abordar algumas diferenças, como por exemplo as relações entre brinquedos e brincadeiras e como suas construções conceituais nos ajudam a pensar sobre as experiências das crianças da pesquisa. Nesta perspectiva o brincar será entendido como uma “experiência de cultura, através do qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças” (Borba, 2006, p. 47), afastando a ideia de que o brincar é “uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa, que, como outras, necessita de aprendizagem” (Brougère, 1998, p. 104). De modo mais específico, considerando os argumentos de Kishimoto (1999) em que o brincar é uma situação que gera prazer; é espontânea e tem a prioridade das crianças; é controlada internamente pelos jogadores e tem uma flexibilidade para ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos.

E, nesse sentido, para melhor compreendermos as relações que as crianças estabelecem com o brinquedo, partimos de concepções que o consideram como um suporte que contribui para a estrutura da atividade de brincar, um estimulante material que faz fluir o imaginário infantil, mas que tem dimensões materiais, culturais e técnicas (Kishimoto, 1994). Entendemos que o brinquedo é um suporte não humano que possibilita o acesso a certos

³⁸ Mangás são histórias em quadrinhos ou romances gráficos japoneses (Mangá, 2024), e animes são conhecidos como um gênero de animação japonesa, geralmente produzidas a partir das histórias dos mangás (Anime, 2024).

aspectos da cultura e um objeto que carrega consigo a cultura lúdica³⁹ do lugar e do contexto onde se faz presente (Brougère, 2004). Nesse sentido, pondera também que:

O brinquedo é um extraordinário concentrado de cultura. Ela traz em si, ao mesmo tempo, uma estruturação da brincadeira que, longe de ser inventada por um fabricante é uma herança (ocasionalmente com inovações) transmitida por intermédio do objeto à criança, e imagens que, aqui ainda remetem tanto ao mundo adulto quanto à lógicas ou a propostas de imagens consideradas desejáveis. Além do mais, ele propõe à criança um suporte indireto de identificação, de construção de si mesma. Assim, o objeto apoia e orienta a ação lúdica (Brougère, 2004, p. 262).

É importante salientar que entendemos que a relação das crianças com o brinquedo não é passiva, pois estas são compreendidas como agentes sociais e inseridas numa cultura que reproduzem criativa e interpretativamente as lógicas culturais das quais fazem parte, incluindo o uso dos brinquedos e pode acrescentar elementos, sentidos e funções a estes que não estavam normalmente convencionados (Brougère, 1998, 2004; Corsaro, 2011; Kishimoto, 1994, 1999; Sarmiento, 2004).

Na esteira dessas discussões, as brincadeiras serão entendidas como um fenômeno da cultura e que se constitui num “conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem” (Borba, 2006, p. 47). São ações e produções de sentidos, produzidas por interpretações que se desdobram na ação (o que faz com o objeto) e no significado (o sentido que dá ao objeto) (Brougère, 2004). Assim, as brincadeiras são uma forma das crianças interpretarem, compreendem e reproduzirem o seu contexto, exercitando sua criatividade para ressignificar a lógica do mundo adulto, construindo enredos que lhes permitem experimentar novas experiências lúdicas, viver e reelaborar papéis sociais diversos, em um mundo próprio, seguro e sem interferências não solicitadas.

Em meio a todas essas discussões intentamos conhecer e problematizar os sentidos e significados que as crianças da pesquisa nos apresentam, em seus registros e narrativas, sobre seus brinquedos e brincadeiras. Porém, destacamos que os brinquedos e brincadeiras apresentados não são as únicas expressões da cultura lúdica destas, mas estes, de algum modo, se mostraram importantes para o seu registro e em suas experiências de infância.

Nos apontamentos das crianças, os brinquedos de construção (legos) aparecem de modo destacado, com três menções. Para Kishimoto (1995), os jogos de construção têm grande importância para o enriquecimento da experiência sensorial, para o estímulo da

³⁹ Cultura lúdica é entendida como um conjunto de esquemas, regras e imagens que permite às crianças executarem atividades lúdicas, ou seja, é um conjunto vivo que pode ser diversificado conforme os indivíduos e os grupos. Essa cultura é transmitida por via oral ou por imitação nos lugares frequentados pelas crianças, bem como por meio de objetos (Brougère, 2004).

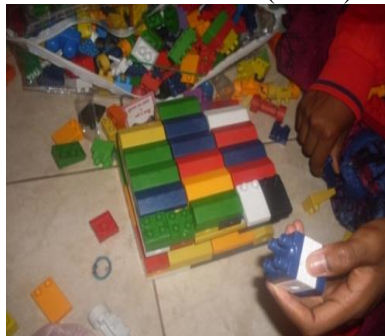
criatividade e para o desenvolvimento de habilidades das crianças. Entendemos que as ações de construir, transformar e destruir possibilitam às crianças diferentes oportunidades para expressar, vivenciar e criar enredos de brincadeiras que remontam às suas representações sobre seu mundo social (Kishimoto, 1994, 1995). Vejamos os registros e alguns apontamentos das crianças referentes aos contatos com esse brinquedo (Fotografias 27 a 29).

Fotografia 27 – Brinquedo de montar de Artur (8 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 28 – Brinquedo de montar de Fernanda (9 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 29 – Brinquedos de Doom (10 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: OK, por que você escolheu tirar essa foto?

Artur (8 anos): Porque eu gosto muito de brincar com Lego e montar bonecos.

Pesquisadora: E... e você costuma fazer isso sozinho, como é?

Artur (8 anos): Eu costumo brincar com meu irmão construindo bonequinhos. Aí a gente constrói os bonecos e fica brincando de lojinha, vendendo os bonequinhos.

Pesquisadora: Quando você vai construir com os Legos você sempre constrói a mesma coisa ou cada vez você vai mudando?

Artur (8 anos): Cada vez eu vou mudando.

Pesquisadora: O que que você já construiu?

Artur (8 anos): Já construí um... é... escorrega, um robô e uma caixa de brinquedo e uma casa.

Pesquisadora: Isso você fez tudo sozinho ou seu irmão te ajuda?

Artur (8 anos): Meu irmão me ajuda, ele vai me dando as peças.

Pesquisadora: Mas tudo sai da sua cabeça e ele só te dá as peças?

Artur (8 anos): É.

Pesquisadora: Ele não, ele não monta então, na verdade; quem monta é você, né?

Artur (8 anos): É.

Pesquisadora: OK. E você gosta muito dessa atividade?

Artur (8 anos): É...sim!

Pesquisadora: Faz todos os dias ou de vez em quando?

Artur (8 anos): De vez em quando.

Pesquisadora: Hum. Você costuma fazer essa atividade em casa ou em algum outro lugar?

Artur (8 anos): Só em casa.

Pesquisadora: E essa fotografia? O que é?

Fernanda (9 anos): Um pouquinho de blocos ali... é, não sei... lego?

Pesquisadora: Você gosta de brincar com eles?

Fernanda (9 anos): Huhum.

Pesquisadora: O que que você costuma fazer, com eles quando...

Fernanda (9 anos): Brinco, faço carro... casa... boneco.

Pesquisadora: Como assim? Você brinca...

Fernanda (9 anos): De casa... e algumas coisas pra brincar de bonecas.

Pesquisadora: Pesquisadora: Você brinca sozinha ou brinca com alguém?

Fernanda (9 anos): Com os meus irmãos.

Pesquisadora: Ah é? E tem briga por causa das pecinhas?

Fernanda (9 anos): Huhum a gente divide, mas as vezes a gente fica brigando.

Pesquisadora: Como resolvem?

Fernanda (9 anos): Eeee... brinca só... para a brincadeira ou brinca junto.

As crianças descrevem estes objetos como um brinquedo que dá suporte à criação de brincadeiras e que normalmente o utilizam sozinhos ou com seus irmãos, no contexto familiar. A utilização deste brinquedo é apreciada, pois, segundo elas, podem criar vários objetos (brinquedos) que contribuem para narrativas e mobilização de brincadeiras que inventam, como algumas que são citadas em suas falas: “fica brincando de lojinha, vendendo os bonequinho” (Artur, 8 anos); “Brinco, faço carro... casa... boneco” ou “De casa... e algumas coisas pra brincar de bonecas” (Fernanda, 9 anos). Observamos que esses brinquedos são importantes para as crianças porque lhes permite criar novos brinquedos e, por meio destas criações, se inserir e inventar diversas dinâmicas de brincadeiras, promovendo-lhes a vivência de vários papéis sociais. Também identificamos a existência de outra função relacionada a este brinquedo, a de satisfação e prazer obtidos na conclusão e montagem de um objeto (brinquedo) com forma e características pré-definidas pelo fabricante (moto da Fotografia 29).

A identificação de diversas funções para o uso deste brinquedo denota a multiplicidade de sentidos e significados que este pode provocar na relação com as crianças e cada uma delas irá interpretá-la e vivenciá-la de modo particular e único. Na pesquisa pudemos observar dois modos diferentes de se relacionar com o brinquedo. As participantes das duas primeiras fotografias apontam como característica marcante deste brinquedo o seu caráter flexível, variável e modificável, o que lhes permite construir – e reconstruir – continuamente novos e diferentes objetos e, conseqüentemente, diversas narrativas de brincadeiras.

Na (Figura 29) Doom (10 anos) nos remete a um sentido e função diferente do apresentado pela outras duas crianças, a de brinquedo como “troféu”, posto que, concluída sua montagem, torna-se algo a ser observado e admirado, sendo, portanto, pouco ou não utilizado para brincar. Neste particular, Brougère (2004) chama atenção para as muitas funções que o brinquedo pode assumir na relação com as crianças, ponderando que o brinquedo não pode ser reduzido a uma única função lúdica e que, no caso do brinquedo com troféu, os sentidos normalmente estão relacionados à ostentação, a posse, a acumulação e/ou como testemunho de amor de quem presenteou. Na acepção de que ter é mais importante do que brincar, destacando, portanto, o brinquedo como troféu.

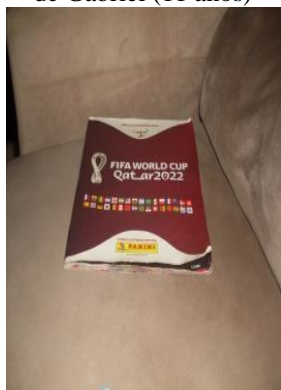
Pudemos perceber a complexidade que pode existir no uso dos brinquedos e em como há diferentes formas de manuseá-lo e de construir sentidos com ele e a partir dele. Nos dois primeiros registros o brinquedo descrito pelas crianças se apresenta com características que promovem a criatividade, a invenção, a construção, a desconstrução e que é utilizado como fator de enriquecimento do roteiro de brincadeiras, fazendo-nos perceber nesta utilização a atuação ativa, criativa e interpretativa das crianças ao manipulá-lo. Nesta perspectiva, observamos, portanto, infinitas e indefinidas possibilidades de brincadeiras e de construção de brinquedos, sendo um artefato flexível em que a atuação da criança é constante e fundamental.

Na terceira foto – e a partir das narrativas sobre manuseio do brinquedo – evidencia-se a vivência de outro sentido/função na utilização deste, ou seja, o de ostentação e posse. Neste, o prazer está em concluir a montagem pré-determinada para uma posterior apresentação e exposição, logo, não há possibilidade de ajuste ou invenção, pois sua experiência está condicionada a seguir as orientações do fabricante para se alcançar o resultado pretendido. Longe de negar o prazer que esta ação pode provocar em quem monta o “brinquedo”, nosso foco consiste em refletir sobre as possibilidades lúdicas no uso do brinquedo a partir desta funcionalidade que, eventualmente, pode se constituir numa aprendizagem específica de posse e de consumo (Brougère, 2004).

Essas narrativas e considerações nos provocam no sentido de desconstruir a ideia única de que o brinquedo é um suporte para brincadeiras, tornando evidente a compreensão de que nele há diversas possibilidades de uso e de construção de sentidos, incluindo uma maneira de se relacionar com o mundo dos objetos e da lógica da posse e do consumo, numa sociedade de estímulo ao consumo na qual vivemos.

Destacamos que características similares ao brinquedo “troféu” também podem ser observadas no brinquedo como “coleção” como os explicitados nos registros de Doom (Fotografia 29) e de Gabriel (Fotografia 30) em que consideram a atividade de colecionar interessante e podem trazer prestígio e retorno financeiro. Vejamos:

Fotografia 30 – Álbum de figurinhas de Gabriel (11 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Gabriel: (11 anos): U-hum.

Pesquisadora: Então você tirou foto de coisas que são importantes. Isso aí é importante pra você?

Gabriel: (11 anos): Mais ou menos.

Pesquisadora: Mais ou menos? Por que é mais ou menos?

Gabriel: (11 anos): Porque já passou, mas está quase completo. E vale dinheiro.

Pesquisadora: Ah. Vale dinheiro? É por isso?

Gabriel: (11 anos): É.

Pesquisadora: Legal. E essa foto?

Doom (10 anos): É por causa que, essa eu escolhi por causa que sempre quando eu ganhava Lego... eu ficava montando e sempre que montava sempre deixava destacado em qualquer lugar.

Pesquisadora: Ah é? Isso... você gosta muito de Lego? Essas coisas?

Doom (10 anos): Sim, eu gosto.

Pesquisadora: Você monta muitas coisas? O que você já montou?

Doom (10 anos): Isso, uma nave, quatro robôs, seis... sete.

Pesquisadora: E isso aqui... é... deixa eu ver esse Lego que você estava me mostrando. Essa é uma... é uma moto, que você que montou?

Doom (10 anos): Eu mesmo que montou.

Pesquisadora: Muito legal! E esses carrinhos?

Doom (10 anos): Isso aqui é uma coleção de carrinhos, de minicarrinhos.

Pesquisadora: Ah, você faz coleção de carrinhos?

Doom (10 anos): É, eu tenho até que uma coleçãozinha.

Pesquisadora: Ah é? Você gosta de fazer coleções?

Doom (10 anos): É.

Pesquisadora: Hum, você faz mais alguma coisa com os carrinhos?

Doom (10 anos): Hmmm, não.

Pudemos observar que nem todo contato com o brinquedo é necessariamente brincadeira e exploração, mas que a utilização do brinquedo (figurinhas e carrinhos) como elementos de uma coleção pode proporcionar momentos de prazer, satisfação e até retorno financeiro, como apontado por Gabriel (11 anos). Nessa perspectiva, a posse e a exposição do brinquedo têm mais relevância do que as possibilidades previstas numa eventual brincadeira. Não podemos deixar de mencionar o caráter comercial e econômico que a coleção pode desencadear, visto que a lógica é de acumulação e, para tanto, é necessário dispor de recursos financeiros para alcançar o objetivo de completar a coleção. Para Brougère (2004), no caso da coleção, o desejo de “possuir é, de fato, uma forma de brincadeira, de imitação da posse adulta”, que direta ou indiretamente, é experienciada pelas crianças. Nos casos aqui relatados são coleções em que os objetos colecionados podem, a depender da vontade das crianças, virem a ser utilizadas em brincadeiras a partir do manuseio dos objetos (figurinhas e

carrinhos), ou seja, a dimensão lúdica não é extinta pela lógica da coleção, está apenas em *stand by*, em espera.

As bicicletas aparecem de modo destacado nas narrativas e entre os registros fotográficos das crianças, com duas menções. Esta é reconhecidamente como um brinquedo pelas crianças, sendo muito desejado por elas e tendo sua utilização, muitas vezes, associada à vivência das sensações de liberdade e independência, como um brinquedo com potencial para favorecer momentos de diversão individual e coletiva. É um brinquedo que além de ser lúdico pode ser funcional e propiciar o transporte da criança para vários locais e tais deslocamentos podem ser tanto para diversão e brincadeira como para compromissos do cotidiano. A sua utilização também pode favorecer o desenvolvimento da coordenação motora, senso de direção e equilíbrio e até mesmo se constituir num exercício físico, pois quando as crianças pedalam trabalham toda a musculatura do corpo. A bicicleta é um brinquedo que objetivamente tem múltiplas funcionalidades, contudo é importante pontuar que sua utilização pelas crianças é condicionada a fatores de ordem sociais, econômicas e culturais, como qualquer outro brinquedo. No caso em particular da pesquisa, destacamos a menção e a narrativa de duas crianças sobre a utilização da bicicleta e de como a experiência de brincar pode ser vivenciada de modos diferentes e particulares. Observemos seus registros fotográficos (Fotografias 31 e 32) e suas narrativas.

Fotografia 31 – Bicicleta de Fernanda (9 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: Por que que você escolheu tirar essa foto?

Fernanda (9 anos): Porque é bom fazer esporte.

Pesquisadora: Ahhh... e você gosta muito de andar de bicicleta?

Fernanda (9 anos): Hurhum.

Pesquisadora: É o seu...Poderia dizer que é o seu brinquedo favorito?

Fernanda (9 anos): Brinquedo favorito é boneca, mas também.

Pesquisadora: E a bicicleta, por que foi escolhida como brinquedo para tirar foto?

Fernanda (9 anos): Porque a bicicleta... é tipo um esporte pra brincar.

Pesquisadora: Hum, legal! Você anda muito de bicicleta?

Fernanda (9 anos): Hurhum.
Pesquisadora: Aonde é que você anda de bicicleta?
Fernanda (9 anos): Lá na frente, na área.
Pesquisadora: Na área? Já andou de bicicleta na rua?
Fernanda (9 anos): Já.
Pesquisadora: Já? E como é que você sentiu? Qual é a sensação?
Fernanda (9 anos): Bom.
Pesquisadora: É? Você queria andar de bicicleta dentro de casa ou andar na rua?
Fernanda (9 anos): Na rua.
Pesquisadora: É? Hum...E qual a diferença de andar na rua e em casa?
Fernanda (9 anos): Em casa é menor e na rua é maior.
Pesquisadora: Pode brincar na rua?
Fernanda (9 anos): Não porque tem carro e pode atropelar.
Pesquisadora: E você acha que essa é uma boa regra?
Fernanda (9 anos): É! Pra não se machucar.
Pesquisadora: E você acha que você daria conta de fazer isso sem ser atropelada ou sofrer algum acidente.
Fernanda (9 anos): Não.
Pesquisadora: Não? Brincar na rua? Você não saberia brincar na rua não?
Fernanda (9 anos): Sim, mas quando vir um carro é só eu ir pro canto.
Pesquisadora: E você já conversou, tentou convencer seus pais a deixar você brincar fora de casa, na rua?
Fernanda (9 anos): Não sei.

Fotografia 32 – Bicicleta de Gabriel (11 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: Por que que você resolveu tirar foto da bicicleta?
Gabriel (11 anos): É que é um meio de transporte que eu uso mais.
Pesquisadora: E usa para onde então?
Gabriel (11 anos): Para andar na rua às vezes.
Pesquisadora: Ah é? E quais outras coisas que você faz com a bicicleta?
Gabriel (11 anos): Eu ando.
Pesquisadora: Anda por onde?
Gabriel (11 anos): Hum, eu vou até o campo, às vezes eu vou até a minha escola.
Pesquisadora: Você já foi para a escola de bicicleta?
Gabriel (11 anos): Já.
Pesquisadora: E aí, como é que você faz na escola quando você vai de bicicleta?
Gabriel (11 anos): Lá eles têm um canto que é para botar bicicleta.
Pesquisadora: Ah é? Você faz isso normalmente ou só de vez em quando?
Gabriel (11 anos): Eu fiz isso umas duas vezes só.
Pesquisadora: Você anda por lugares muito longe de casa?
Gabriel (11 anos): Não, acho que não.
Pesquisadora: E você não tem medo de andar de bicicleta?
Gabriel (11 anos): Não.
Pesquisadora: Não? Alguém já tentou te tomar a bicicleta ou coisa do tipo?

Gabriel (11 anos): Não.

Pesquisadora: Você anda de bicicleta sozinho ou com alguém?

Gabriel (11 anos): Não, às vezes com alguém, às vezes sozinho.

Pesquisadora: Mas o que você faz mais? Andar sozinho ou com alguém?

Gabriel (11 anos): Sozinho.

Pesquisadora: É quando é com alguém, quem é?

Gabriel (11 anos): Meus amigos.

Pesquisadora: O que você sente quando você está andando de bicicleta?

Gabriel (11 anos): Adrenalina.

Pesquisadora: É? Você faz movimentos radicais? Não tem medo de se machucar?

Gabriel (11 anos): Sim, alguns. Não tenho medo não...

Pesquisadora: Então andar de bicicleta é outra atividade que você faz além do futebol e do videogame. Andar de bicicleta é uma coisa que te dá prazer?

Gabriel (11 anos): U-hum.

Pesquisadora: Te deixa feliz?

Gabriel (11 anos): U-hum.

A partir dessas narrativas, buscamos fazer uma comparação sobre a diferença no uso e na compreensão de funções da bicicleta entre as crianças. Entendemos que a ação de comparar permite o “encontro de culturas, no qual é possível criar correlações e que, sobretudo, nos permite uma experiência de identidade e alteridade” (Ferreira; Vasconcelos; Wiggers, 2021, p. 9) a partir das experiências das crianças participantes da pesquisa.

Seria natural que, por se tratar de duas narrativas, sendo uma de menina e outra de menino, argumentássemos nas distinções produzidas em razão do gênero como grupo demográfico passível de comparação, segundo o “cubo referencial para análises na educação comparada elaborado por Bray e Thomas” (Bray; Adamson; Mason, 2015, p. 34). Compreendemos a importância de estudos que se dedicam a discutir comparativamente essa categoria temática. Entendemos, assim como Jackson (2015, p. 241), que tanto nos “contextos tradicionais como nos modernos é possível encontrar orientações difusas de gênero” as quais podem ou não se situar numa tradicional divisão binária de gênero, mas que impacta as possibilidades de experiências de quem as recebe. Entretanto, não nos concentraremos nas discussões de gênero sobre o uso do brinquedo bicicleta, mesmo compreendendo que esta é uma experiência transversalmente atravessada por tais questões. Entendemos que não é possível fazer inferências sobre tais questões com base nos dois relatos que, de modo algum, visavam discutir esse tema. Pretendemos apresentar comparativamente as distinções entre as experiências de uso e de função do brinquedo vivenciadas por cada uma das crianças.

Nesse sentido, um dos primeiros aspectos pontuados pelas crianças e que nos permite comparar e discutir é sobre as distintas oportunidades espaciais de uso da bicicleta. Para Fernanda (9 anos), o acesso a rua é estritamente limitado, mas proporcionalmente desejado. Tem o espaço residencial como o principal lugar onde pode brincar com a bicicleta, que de algum modo restringe e limita sua experiência lúdica no uso do brinquedo, impedindo-a de

explorar lugares, velocidades, transpor obstáculos, lidar com as regras de trânsito e tantas outras experiências possíveis. Fernanda explica que compreende e aceita as regras que lhe restringe o acesso a rua para brincar de bicicleta, que para ela é uma demonstração do cuidado familiar para com sua segurança. Não obstante, pensa em soluções/opções que garantiriam o seu acesso a esse espaço mais amplo, quando afirma que para resolver o problema é necessário que ela procure desviar dos carros, o maior obstáculo para não poder estar na rua, pontuando que “quando vir um carro é só eu ir pro canto”. As ponderações de Fernanda (9 anos) nos levam a inferir que há elaborações sociais e culturais no contexto em que está inserida de que o ambiente externo ao ambiente familiar é compreendido como perigoso e, portanto, o acesso das crianças a esses lugares precisa ser limitado e/ou supervisionado.

A experiência de Gabriel (11 anos) no que tange a liberdade de acesso a lugares para utilizar a bicicleta se difere enormemente da de Fernanda (9 anos). Para ele, a rua e as localidades próximas a sua casa são os principais locais (escola, a padaria, o campo) de seu deslocamento, de modo que transita com certa liberdade pelo setor⁴⁰ onde reside. Entretanto, Gabriel (11 anos) aponta que não pode ir a lugares muito longe de casa, sendo está a limitação que lhe é imposta e que para ele, de algum modo, enseja diversas interpretações, visto que ele próprio pode definir essa limitação. Podemos evidenciar que o fato de ter espaço e mobilidade no uso da bicicleta faz com que ele tenha diversas oportunidades para explorar o seu uso, criando e vivenciando diferentes modos de brincar com a mesma, realizando, sem medo, movimentos e criando desafios que lhe possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras, físicas e sociais capazes de lhe trazer prazer e satisfação. Também podemos refletir sobre as construções e conhecimentos que Gabriel (11 anos) elabora sobre o lugar onde mora, expressando uma visão mais segura e rica em possibilidades para exploração.

As narrativas das crianças diferem sobre a intensidade das sensações que o uso da bicicleta lhes proporciona, sendo classificada por Fernanda (9 anos) como boa e por Gabriel como uma adrenalina. Claro que não podemos medir e analisar os sentidos e sensações vivenciados pelas crianças no uso da bicicleta pela utilização de uma palavra, mas nos parece importante considerar que o uso destas denota o nível de envolvimento e os efeitos que este brinquedo os tem possibilitado.

Ambos compreendem a bicicleta como um brinquedo, e Fernanda (9 anos) considera que sua utilização se constitui numa atividade que associa esporte e brincadeira e como ela diz “esporte pra brincar”, assinalando que a brincadeira exige esforço físico comparada a uma

⁴⁰ A utilização da expressão “bairro” é comum na maioria das cidades do país, mas em Ceilândia algumas subdivisões territoriais são chamadas de setor.

atividade esportiva. Gabriel (11 anos), por sua vez, compreende que a bicicleta além de ser um brinquedo é um meio de transporte, sendo importante para suas atividades cotidianas. Numa dimensão comparativa é possível observar que distintas experiências com o brinquedo produzem diferentes compreensões sobre a funcionalidade da bicicleta.

Entendemos que as restrições sobre o uso do brinquedo impostas a Fernanda (9 anos) não lhe permitem explorar o brinquedo em todas as suas possibilidades, fazendo com que sua compreensão sobre a funcionalidade deste fique restrita a sua dimensão de brinquedo. Gabriel (11 anos), de modo diverso, constrói um entendimento multifuncional sobre a bicicleta muito em razão das diferentes funções que esta assume em seu cotidiano. Por fim, é possível apontar que as experiências lúdicas de Gabriel (11 anos) no uso da bicicleta se mostram diversificadas e desafiadoras enquanto as de Fernanda (9 anos), embora lúdicas, carecem de desafios. De tal modo, a busca por comparar as experiências das duas crianças não visou avaliar e nem mensurar as experiências lúdicas de cada uma, mas de observar e conhecer como se dá a constituição de suas vivências a partir do uso deste brinquedo.

A bola é outro brinquedo citado e muito estimado pelas crianças muito em razão da sua diversidade de forma, material e custo, sendo acessível às crianças de vários níveis econômicos. Também é um brinquedo multifuncional visto que pode ser incluído em muitas brincadeiras, em jogos e atividades esportivas, e em muitos desses casos é elemento essencial para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, a bola pode ser entendida como um suporte que estrutura a brincadeira e motiva o brincar, contribuindo para a criação de momentos de interação e socialização entre as crianças e, por vezes, envolvendo-as em atividades corporais que contribuem para o seu desenvolvimento físico e emocional. No entanto, discutiremos, nesta pesquisa, apenas os sentidos apresentados pelas crianças na relação com a bola a partir dos seus registros fotográficos (Fotografias 33 e 34).

Fotografia 33 – A bola para Artur (8 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 34 – A bola para Doom (10 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: E essa foto? Por que você tirou essa foto?

Artur (8 anos): Porque eu gosto muito de brincar com bola, jogar basquete e futebol... e outras que der.

Pesquisadora: Ah, você escolheu mostrar uma brincadeira, né?

Artur (8 anos): Hm.

Pesquisadora: Uma brincadeira que tem bola?

Artur (8 anos): A bola e meu irmão acertando a cesta.

Pesquisadora: Essa é uma bola de basquete?

Artur (8 anos): Não, não tenho uma bola de basquete, então uso qualquer uma bola que tiver.

Pesquisadora: Hum, você acerta muito as cestas?

Artur (8 anos): Hmm, muitas, muitas poucas, mas quando meu pai comprou esse negócio ele deixou baixo, aí ficou mais fácil, só que aí eu pedi para ele colocar mais alto, que ficava mais legal para mim, que aí então eu não alcançava.

Pesquisadora: Hummm, aí então tem que treinar mais para acertar, né?

Artur (8 anos): É.

Pesquisadora: Essas brincadeiras que você faz normalmente, você brinca sozinho?

Artur (8 anos): Não, brinco essas daí com meu irmão e meu irmão mais velho.

Pesquisadora: Mas eu noto que essa brincadeira você pode fazer sozinho, ou não?

Artur (8 anos): Dá para fazer, só que ficar muito difícil eu vou precisar da ajuda para jogar

Pesquisadora: Ah é? Por quê?

Artur (8 anos): Pra pegar a bola, pra jogar

Pesquisadora: Você faz ela com muita frequência, quantas vezes você normalmente brinca?

Artur (8 anos): Hm... costumo brincar só na sexta.

Pesquisadora: Só na sexta?

Artur (8 anos): É.

Pesquisadora: E nos outros dias da semana?

Artur (8 anos): Aí nos outros dias eu, eu brinco só de vez em quando.

Pesquisadora: E a última foto? Porquê da escolha?

Doom (10 anos): É uma bolinha de gude, é uma bolinha de quando eu era pequeno.

Pesquisadora: Ah, você ainda tem?

Doom (10 anos): É

Pesquisadora: Então ela é especial, né? É ou não?

Doom (10 anos): É.

Pesquisadora: Por quê?

Doom (10 anos): Porque eu brincava com ela até que eu esqueci, até eu desistir.

Pesquisadora: É ela que você estava na mão aqui, ou não?

Doom (10 anos): É.

Pesquisadora: Você dá para os cachorros essa bolinha?

Doom (10 anos): Não.

Pesquisadora: Não, né? Porque parece que está novinha. Quem te deu essa bolinha?

Doom (10 anos): Meu pai.

Pesquisadora: Ele falou que havia alguma coisa especial com essa bolinha ou não?

Doom (10 anos): Não.

Pesquisadora: Por que que você guarda, assim, de forma tão especial?

Doom (10 anos): Porque eu gosto, passar o tempo.

Pesquisadora: Mas não tem relação com a pessoa que te deu o presente não? Tem? Por ser um presente do seu pai não é mais especial? Ele pergunta para você se você está cuidando bem dessa bolinha?

Doom (10 anos): Não. Ele nem lembra...

Pesquisadora: Já esqueceu?

Doom (10 anos): Sim, tem mais coisa que ele tem que se preocupar do com isso aqui..

Pesquisadora: Ah é?

Doom (10 anos):...do que isso aqui.

Pesquisadora: E o que seriam as coisas com que ele teria que se preocupar?

Doom (10 anos): Trabalho.

As narrativas apresentadas nos dois relatos nos permitem observar novamente as diferentes construções de sentido que o uso e a posse de um brinquedo podem adquirir no imaginário das crianças. Para Brougère (2004, p. 267), “não existe uma decodificação absoluta do brinquedo; ele é lido em função do contexto que participa, da produção de ação e do sentido, ligado a um aqui e agora, variável todas as vezes”. Partindo desta concepção, não é surpresa que encontremos o desvelamento de diferentes relações entre as crianças e a bola, onde Artur (8 anos), a partir de sua foto e narrativa, elabora o sentido de que o brinquedo é um suporte para a ação lúdica, para o brincar, e Doom (10 anos) estabelece uma relação de afeto e recordação.

Nesse sentido, Artur (8 anos) se relaciona com a bola a partir das brincadeiras que participa: “eu gosto muito de brincar com bola, jogar basquete e futebol... e outras que der”, para ele, a bola é um brinquedo em potencial, visto que pode ser utilizado em brincadeiras e jogos tradicionais ou em brincadeiras inventadas pelas próprias crianças. Também é comum que no uso da bola se destaquem brincadeiras com roteiros de esportes, sobretudo o futebol, sendo altamente representativas no universo lúdico das crianças, principalmente entre os meninos (Farias; Wiggers; Freitas, 2019). Artur avalia que sua experiência lúdica, com o brinquedo, é potencializada pela presença e participação de seus parceiros tradicionais (irmãos), embora reconheça que pode brincar sozinho apenas com a bola. Assim, as relações de Artur com o brinquedo retratado são constituídas no entendimento deste como um objeto que mobiliza o brincar e a brincadeira, caracterizando-se como “um estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil” (Kishimoto, 1994, p. 111).

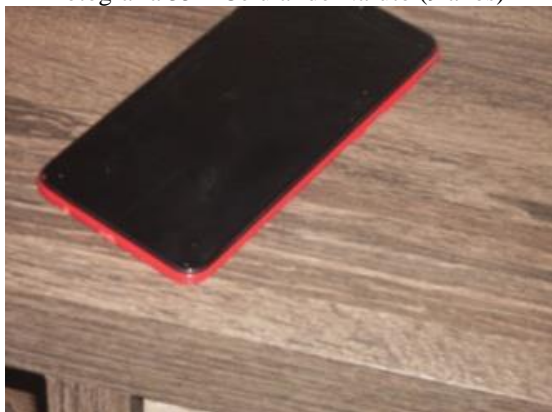
Já Doom (10 anos) nos apresenta uma relação diferente da que tradicionalmente imaginamos sobre o contato das crianças com a bola. Nesse caso em particular, a relação é estabelecida a partir do reconhecimento da bola como símbolo de uma memória afetiva, que o faz recordar experiências vividas na companhia do pai. O zelo com o brinquedo dá amostra do quanto este é importante para a criança, fazendo-o rememorar nostalgicamente um tempo passado, aparentemente, feliz e agradável. Cientes de se tratar de uma narrativa de foro íntimo, respeitamos a decisão de Doom (10 anos) de não se alongar em explicações e justificativas sobre sua relação afetiva com o brinquedo. Para Brougère (2004, p. 255), “todo brinquedo pode ser investido de um forte valor afetivo que o transforma em objeto de fetiche, companheiro de infortúnio, suporte de confidências impossíveis a serem contadas a um ser humano”. Neste caso, o objeto é reconhecidamente entendido como um brinquedo que guarda

uma dimensão afetiva (suporte emocional), mas que mantém aspectos relacionados à brincadeira e a ludicidade, enquanto Doom diz “Porque eu brincava com ela até que eu esqueci, até eu desistir”, fazendo com que este conserve uma duplicidade de funções para a criança.

Inferimos que os sentidos construídos entre as crianças e os brinquedos não podem ser facilmente identificados e entendidos por nós adultos, posto que são reflexos de suas experiências e elaborações mentais, sociais, culturais e emocionais. É muito importante ouvi-las sobre seus sentimentos, sensações, compreensões e desejos antes de formar qualquer tipo de juízo sobre suas relações com pessoas, animais e objetos (brinquedos).

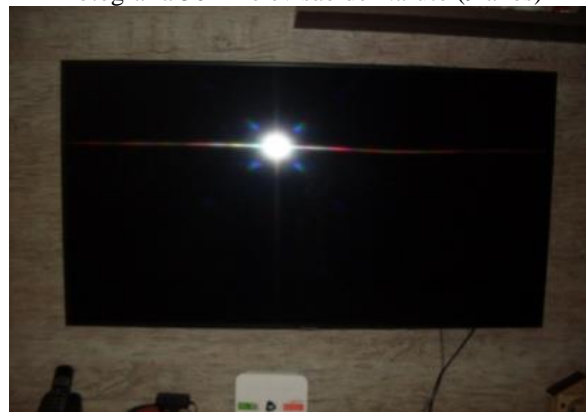
Nesse ponto, discutiremos os conhecimentos e as relações que as narrativas das crianças apresentam sobre a TV (2 registros), o videogame (1 registro) e o celular (1 registro). Optamos por apresentá-los juntos, pois são recursos tecnológicos que são compreendidos pelas crianças como instrumentos que motivam brincadeiras e atividades lúdicas. Lembro que em nossos encontros ouvimos várias histórias que envolviam esses objetos, contudo, para fins de pesquisa, nos concentraremos nos diálogos motivados pelos registros fotográficos e/ou produção de desenhos. Vejamos os registros das crianças (Fotografias 35 a 38).

Fotografia 35 – Celular de Naruto (9 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 36 – Televisão de Naruto (9 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 37 – Televisão de Artur (8 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 38 – Videogame de Gabriel (11 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Atualmente, as tecnologias fazem parte da vida cotidiana das pessoas e não seria diferente na das crianças. O uso da televisão, do celular, do videogame, de computadores tem se tornado acessível e usual entre as crianças. Para Anjos e Mercado (2020, p. 2), o fato de a criança nascer numa sociedade digital faz com que tenha acesso fácil a dispositivos tecnológicos e em razão de sua “natureza investigativa a impulsiona a explorar esses dispositivos da mesma maneira que examina outros elementos da cultura”. Desse modo, muitos desses recursos tecnológicos são apontados pelas crianças da pesquisa como objetos que intermedeiam algumas das atividades lúdicas que participam. Destacam que preferem ter companhia em sua utilização e que se tiverem que optar entre brincar presencialmente ou virtualmente preferem a primeira opção. Observemos algumas narrativas com essas acepções:

Pesquisadora: Por que que você escolheu tirar essa primeira foto?

Naruto (9 anos): HUUUUUM, porque que é legal esse, é, é, o celular.

Pesquisadora: É legal por quê?

Naruto (9 anos): É porque tem vários jogos, aplicativos.

Pesquisadora: Ah.

Naruto (9 anos): Ele tem muitos gigas e também tem uma qualidade muito boa e também tem um negócio do celular do meu pai que eu também gosto, que ele, ele também, ele roga, ele roda jogos muito pesados e também ele, ele quando que você abre, u... A tela, aí fica mudando de wallpaper.

Pesquisadora: E nesse celular, quais são as coisas que você costuma fazer?

Naruto (9 anos): Eu assisto vídeos, jogo... eu também assisto lives, uma vez, ontem mesmo eu estava participando de uma live de desenho.

Pesquisadora: Que legal.

Naruto (9 anos): Aí eu fiz também vários desenhos ali.

Pesquisadora: E essa foto, por que que você tirou essa foto?

Artur (8 anos): Porque eu gosto muito de assistir filme e desenho.

Pesquisadora: Hum. Você passa muito tempo fazendo essa atividade?

Artur (8 anos): Não, só pouco tempo.

Pesquisadora: Quanto tempo mais ou menos fica assistindo televisão?

Artur (8 anos): Então eu vou continuar assistindo ali com oito horas até o papai chegar.

Pesquisadora: E essa terceira foto aqui? Que que é isso aí?

Gabriel (11 anos): Um videogame.

Pesquisadora: Ah, videogame? Videogame é importante para você?

Gabriel (11 anos): É, é que às vezes tira meu tédio.

Pesquisadora: Ah, é?E como é que é ficar entediado?

Gabriel (11 anos): Vontade de fazer alguma coisa, mas não ter o que fazer.

Pesquisadora: E quando você fica entediado, o que é que você resolve fazer?

Gabriel (11 anos): Eu só posso mexer no celular jogar videogame no final de semana ou quando não tem aula, daí, no final de semana, quando eu não tenho nada fazer eu jogo videogame. Então eu mexo no celular.

Pesquisadora: Então a opção do videogame e do celular é porque você está entediado, é isso?

Gabriel (11 anos): U-hum.

Pesquisadora: E nesse videogame, quais são os jogos que você normalmente joga?

Gabriel (11 anos): PES e FIFA

Pesquisadora: Que que é PES?

Gabriel (11 anos): PES é um jogo de futebol.

Pesquisadora: Ah. Quer dizer que então você faz atividades sempre voltadas pro futebol, embora você esteja jogando videogame, é isso?

Gabriel (11 anos): U-hum.

Aqui as crianças anunciam algumas atividades que realizam com esses aparelhos eletrônicos (jogar, assistir filmes, vídeos e desenhos, participar de lives, usar aplicativos) explicando que estas são iniciadas por livre escolha e que lhes proporcionam momentos de distração, lazer e prazer como também são fontes de informação e aprendizagens. As expressões “... porque que é legal esse, é, é, o celular” (Naruto, 9 anos), “Porque eu gosto muito de assistir filme e desenho” (Artur, 8 anos) e “É, é que às vezes tira meu tédio” (Gabriel, 11 anos) indicam o reconhecimento da importância das experiências possibilitadas por esses objetos tecnológicos e quais sentidos constroem sobre eles. É possível afirmar que a dimensão lúdica é apontada pelas crianças como a mais importante no uso e funcionalidade destes objetos tecnológicos. Brougère (1998, p. 108) entende que as tecnologias criam “novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de muitas crianças. Tudo isso mostra a importância do objeto na constituição da cultura lúdica contemporânea”.

Para Brandão, Bittencourt e Vilhena (2010, p. 11), “a invenção do computador introduziu a tecnologia digital, e o que pode ser considerado o brinquedo e o jogo mais complexo inventado até hoje: o jogo eletrônico”. Esses, atualmente, são muito apreciados pelas crianças que têm o seu ingresso no mundo virtual ampliado pela utilização de outros recursos (celular e videogame) que facilitam o seu acesso aos jogos e aplicativos. As crianças da pesquisa indicam que despendem um bom tempo diário nessas brincadeiras, sendo os jogos mais citados e utilizados pelas crianças o PES (Pro Evolution Soccer), o FIFA, o Among Us, o Roblox, o One Piece, Minecraft e o Fire. Esses jogos, cada um com suas especificidades,

permitem que as crianças brinquem em realidades virtuais e possam viver situações inusitadas e com forte emoção, se mantendo em segurança.

Brandão, Bittencourt e Vilhena (2010, p. 17) apontam que “o “ciclo mágico” dos jogos eletrônicos é constituído por um conjunto que inclui o que o jogador faz e o que o jogo produz, que expande-se de forma cíclica e contínua, até que o jogador saia do espaço determinado pelo sistema formal jogo” e retome às suas atividades reais e habituais. Consideramos também que as situações simuladas pelos jogos virtuais proporcionam às crianças exercer o controle sobre suas experiências, criando condições para que possam aprender a lidar com conflitos, emoções, medos e desafios dentro e fora do ambiente virtual. Ao mesmo tempo, proporcionam a promoção de interações diversas com seus pares no jogo, sejam elas à distância (virtualmente) ou presencialmente compartilhando a narrativa do jogo, de modo que podem participar e criar suas culturas de pares (Corsaro, 2011) não habituais e motivadas por experiências digitais.

Uma questão sempre presente nos debates sobre os objetos tecnológicos é de que estes podem suscitar e motivar formas solitárias de brincadeiras e jogos. Brougère (2004) relaciona a existência desses brinquedos e suas opções solitárias de brincadeira a transformações multisseculares relacionada à cultura, que têm estimulado, contemporaneamente, a individualidade. Nesse sentido, para ele, brinquedos e recursos tecnológicos cumprem o papel de criar condições para que as crianças aprendam solitariamente os sentidos e significados valorizados pela sociedade em que se inserem, citando como exemplo “o videogame como um recurso que abre um universo aparentemente sem limite à exploração solitária” (Brougère, 2004, p. 266). Na esteira desse debate, diversos autores (Anjos; Mercado, 2020; Brougère, 1998, 2004; Machado, 2011; Mathias; Gonçalves, 2017; Paiva; Costa, 2015) ponderam positivamente e/ou negativamente sobre o estabelecimento do contato das crianças com os objetos tecnológicos citados pelos participantes deste estudo. Contudo, nós nos concentraremos nos apontamentos apresentados pelas crianças da pesquisa, ao emitirem suas opiniões e avaliações sobre esses objetos, elaboradas a partir de suas experiências com estes.

Pesquisadora: A televisão, você costuma assistir sozinho ou com mais alguém?

Naruto (9 anos):É, tem vezes, ó, eu e o meu irmão a gente vê um, um YouTube de jogos que ele também, ele também é engraçado e aí quando que eu assisto, aí ele vem assistir também.

Pesquisadora: Certo. Você gosta da presença do seu irmão assistindo vídeo com você?

Naruto (9 anos):Sim.

Pesquisadora: É diferente de que... de assistir sozinho?

Naruto (9 anos):U-hum.A gente ri junto.

Pesquisadora: E namaioria das vezes você assiste sozinho ou com alguém?

Naruto (9 anos): Hmmm é, na maioria das vezes eu assisto sozinho e com meu irmão.

Pesquisadora: Você joga normalmente sozinho?

Gabriel (11 anos): É mais... mas tem vez que...

Pesquisadora: Que...

Gabriel (11 anos): Daí também às vezes eu também chamo meus amigos pra jogar comigo.

Pesquisadora: Ah, e eles vem normalmente?

Gabriel (11 anos): U-hum.

Pesquisadora: Para sua casa?

Gabriel (11 anos): Mas às vezes ou eles vêm aqui para casa, ou eu vou para a casa deles.

Pesquisadora: É como é essa farra, essa brincadeira?

Gabriel (11 anos): Bom, tem vez que agente briga... e ri muito (risos).

Não se pode negar que muitos brinquedos e recursos tecnológicos (celular, videogame e televisão) são objetos que potencialmente podem ser utilizados de modo individual, mas as crianças deste estudo ponderam sobre a riqueza e satisfação de realizá-las coletivamente, principalmente na companhia de irmãos e amigos. As interações que emergem desses encontros fazem com que as crianças compartilhem experiências de aprendizagem sobre o jogo e sobre as histórias que assistiram e, assim, nessa atividade coletiva criam cultura entre si. Para Anjos e Mercado (2020, p. 11), o uso e o compartilhamento de recursos tecnológicos entre as crianças possibilitam aprendizagens não só por meio “da linguagem falada ou linguagem escrita, mas também por meio da leitura visual, sensorial, sonora, entre outras, que permitem às crianças compreenderem o mundo e transformá-lo”. Assim, embora os recursos tecnológicos para a brincadeira possam ter genuinamente uma lógica que gere a proposição de atividades lúdicas individuais, as crianças compreendem que o fazer coletivo é mais agradável, instrutivo e prazeroso, buscando e criando situações para romper e subverter essa dimensão individualista, pois apreciam o compartilhamento de experiências sobre o jogo, o jogar com amigos (disputa) ou apenas assistir um deles jogando e emitindo opiniões e avaliações, ou seja, ampliam as possibilidades interativas dos jogos eletrônicos.

E, nessa mesma perspectiva, confessam que deixariam qualquer uma das brincadeiras ou atividades com aparelhos eletrônicos para brincar de modo “tradicional” com seus amigos e irmãos.

Pesquisadora: Ah, mas você deixaria qualquer coisa pra jogar com seu irmão, é isso?

Naruto (9 anos): É, porque ficar sozinho também é um pouquinho chato.

Pesquisadora: Hum. É verdade; então você quando está sozinho você está com o celular?

Naruto (9 anos): É. Aí quando que tem alguém pra brin... aí brinco com eles.

Pesquisadora: Hum. Qual brincadeira você largaria para brincar com seus colegas, assim, com seus colegas, e deixaria o celular?

Naruto (9 anos): Ah, se, ué, eu, eu se chamasse pra brincar, se meu pai deixasse, eu ia.

Pesquisadora: De que que você brincaria?

Gabriel (11 anos): De jogar bola, de jogar videogame, mas mais de jogar bola.

Pesquisadora: Você prefere mais jogar bola do que videogame?

Gabriel (11 anos): Porque são as que mais faço e as que eu mais gosto.

Pesquisadora: Mas assim, explica pra mim: por que você gosta mais de jogar bola do que jogar videogame?

Gabriel (11 anos): É tipo que a mesma coisa assim, por causa que eu jogo bola e no videogame eu jogo um jogo de futebol.

Pesquisadora: Mas, qual que dá mais emoção?

Gabriel (11 anos): Depende às vezes. Tipo, quando eu tô aqui jogando aqui na rua, nós só está jogando brincando assim, mas daí quando eu estou jogando algum campeonato, dá mais emoção no campeonato, e no videogame, às vezes eu acho mais divertido no videogame às vezes do que na rua, por causa que eu cheguei às finais, eu sou, eu sou técnico e jogador, jogo nos times.

Pesquisadora: Mas, se alguém falar assim pra você: só pode escolher uma atividade para fazer, qual que você escolheria?

Gabriel (11 anos): Jogar bola no campeonato.

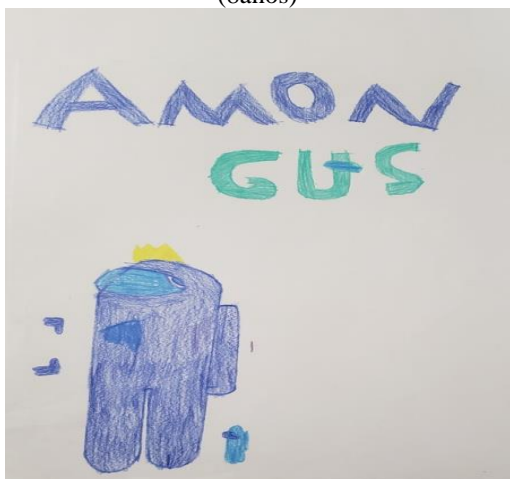
É comum o debate sobre a quantidade de tempo que as crianças fazem dos objetos tecnológicos para brincar e se divertir, mas é preciso questionar também quais outras possibilidades lhes são oferecidas para brincar e interagir com seus pares. As crianças nos trechos apresentados e em vários outros momentos das nossas conversas demonstram predileção e entusiasmo por brincadeiras e jogos que envolvam a sua presença física e a estada com seus pares. Elas narram estratégias e alternativas para que essa interação ocorra em “segurança” “Às vezes meu pai tava lá no celular e eu tava fora brincando na rua correndo” (Luiza, 9 anos), “Às vezes eu chamo minhas amigas pra vir pra cá, às vezes elas vêm pra cá” (Geovana, 12 anos), “Aqui em casa, e na casa do meu primo, que eu geralmente faço coisas lá. Jogo, brinco... é” (Lucas, 11 anos) de modo que convidar para brincar na casa de um ou de outro ou brincar na rua com a supervisão de um adulto têm sido algumas das táticas mais utilizadas por elas e suas famílias.

Nessa perspectiva, Qvortrup (2005) reflete sobre o discurso, atualmente produzido, de preocupação com a segurança das crianças e questiona as limitações que este produz na experiência de infância destas. Para ele, as estratégias mais comuns utilizadas são a de restringir seus espaços de exploração, buscando mantê-las em ambiente familiar e/ou espaços institucionalizados. Ainda assim, as crianças da investigação demonstram grande desejo e interesse por compartilhar brincadeiras, experiências e descobertas com seus pares. Na medida do que é possível, procuram estar com eles sempre que uma oportunidade aparece e,

assim, nesses espaços-tempos de brincadeira resistem e transgridem ao poder do adultocêntrico (Redin, 2009).

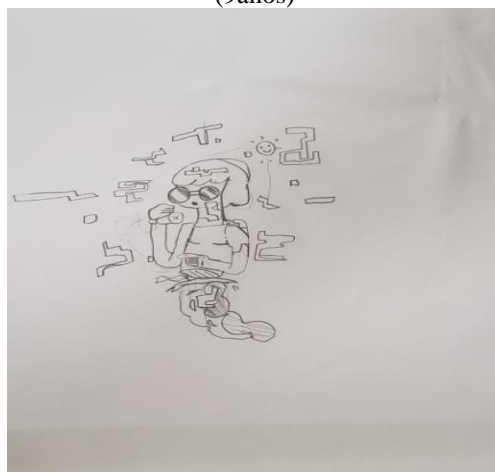
Para Kishimoto (1994, p. 109), as brincadeiras e os brinquedos podem “incorporar, também, um imaginário pré-existente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica, mundo encantado dos contos de fada...”. Entendemos que, tal como os jogos eletrônicos, essas ações e experiências podem ocorrer de modo similar. Nessa perspectiva, observamos que os desenhos livres de alguns participantes da pesquisa foram motivados por narrativas de jogos e de vídeos com os quais brincam e assistem, buscando materializá-los em desenhos de personagens (bonecos) que representam essas realidades. Observemos alguns desenhos e trechos de nossas conversas (Fotografias 39 e 40).

Fotografia 39 – Desenho do Among Us de Artur (8anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 40 – Desenho da Robô BOT X4 de Naruto (9anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: Explica pra mim sobre esse desenho.

Artur (8 anos): É um among us.

Pesquisadora: É o que?

Artur (8 anos): Um among us.

Pesquisadora: Que que é um among us?

Artur (8 anos): É um personagem de um jogo.

Pesquisadora: Ah, é? E o que esse personagem faz?

Artur (8 anos): Ele fica numa nave... é... fazendo trabalhos.

Pesquisadora: Ah, ele... eu pensei que era um astronauta. Ele fica no espaço?

Artur (8 anos): Então, é tipo um astronauta. Aí fica arrumano a nave, pra não quebrar e cair.

Pesquisadora: Ahh. E você gosta desse personagem?

Artur (8 anos): Uhum.

Pesquisadora: E esse desenho aqui?

Naruto (9 anos): Ah, então, esse daí é de outro vídeo tava assistino... aí eu tentei fazer a moça, só que aí... eu só fiz um meio corpo.

Pesquisadora: Hm, ela então é um robô?

Naruto (9 anos): Ela é um robô.

Pesquisadora: Hmm.

Naruto (9 anos): Posso dizer que ela é um robô. Ela, o nome dela, eu vou dar o nome... eu ainda num dei o nome dela, mas eu vou dar o nome de Robô BOT X4.

Pesquisadora: E o que que ela faz?

Naruto (9 anos): Ela é a robô que orienta os... as pessoas que vão usar o computador daquela marca, pra ela orientar, porque aquela pessoa num vai saber usar muito bem o computador, porque tem várias coisa, aí ela ensina.

As crianças, ao escolherem fazer desenhos de personagens ligados aos jogos ou vídeos, expressam seus conhecimentos sobre a narrativa destes personagens e podem, nessa ação, reproduzir interpretativamente ou criar e produzir novas narrativas. Essa liberdade na produção do desenho combina observação da realidade (virtual ou não) e criatividade das crianças que se concretiza na busca por desenhar o personagem em correspondência às suas características ou, como fez Naruto (9 anos), que, motivado por um vídeo, cria uma nova personagem com funções e características peculiares. Iavelberg (2021, p. 66) aponta que os esquemas de desenhos construídos pelas crianças se apresentam a partir de sua interação com os sistemas visuais com os quais convive: “seu desenho será influenciado pelos sistemas dos diferentes ambientes e das culturas que experiência”. Nesse sentido, esses desenhos são pequenas amostras de como esses artefatos tecnológicos se inserem na cultura lúdica das crianças, fazendo com que estas reproduzam interpretativa e criativamente as realidades virtuais e culturais com as quais se relaciona e elaborem sentidos e significados a partir desta relação, expresso destacadamente em seus desenhos e narrativas.

Nas manifestações espontâneas e livres das crianças sobre as brincadeiras estiveram muito presentes e frequentes, mas o seu registro por intermédio de fotografias e desenhos não se mostrou tão intensa. Acreditamos que isso se deu em razão da dificuldade das crianças em capturar essa atividade, visto que esta é movimento, é ação e, também, por que seria necessário sair da brincadeira para registrá-la e quem faria isso? Júlia (8 anos) conseguiu fazer dois registros da brincadeira “pique-pega” realizadas no pátio de sua escola. É fato que quando discutimos sobre os brinquedos correlativamente também estamos refletindo sobre as diversas brincadeiras que estes possibilitam, contudo nos registros de Júlia (8 anos) nos deparamos com uma brincadeira em que não há a necessidade de um objeto (brinquedo) para sua articulação, apenas uma narrativa geradora e compartilhada entre as crianças para que esta se constitua. Importante destacar que essa modalidade de brincadeira representada pelas fotografias, juntamente com outros tipos similares, foi a mais citada e descrita pelas crianças da pesquisa. Desse modo, as descrições dos conteúdos das brincadeiras e suas caracterizações, aqui presentes, são uma síntese das experiências relatadas pelas crianças da pesquisa (Fotografias 41 e 42).

Fotografia 41 – Brincadeira favorita de Júlia (8 anos)
(I)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Fotografia 42 – Brincadeira favorita de Júlia (8 anos)
(II)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: E aqui essa foto?

Júlia (8 anos): Aqui a gente tá brincando no pátio.

Pesquisadora: No pátio da onde?

Júlia (8 anos): Lá da minha escola...

Pesquisadora: Tava brincando de que?

Júlia (8 anos): Pique pega.

Pesquisadora: E do que mais vocês brincam?

Júlia (8 anos): A gente brinca de pique-pegas, pique-cola, pique-corrente, xô lembrar mais... Cê conhece pique-corrente?

Pesquisadora: Hurhum. E qual é o que você mais gosta?

Júlia (8 anos): Pique-pegas. Ah e, também tem... lá a gen...eles também brincam de... reblofriends, que é um jogo de roblox popular.

Pesquisadora: Como é que é? Esse jogo eu não conheço...

Júlia (8 anos): Roblofriends, eles tentam imitar, que tem o blue, que é um babão que fica babando com uma gosma aqui babando, e ele é azul aí tipo ele é...

Pesquisadora: E aí todo mundo sai correndo?

Júlia (8 anos): Aí a gente tem como esconder no armário e usar a caixa...

Pesquisadora: Hum...

Júlia (8 anos): Aí o blue se você tiver, se você tipo se o Blue tiver na sua frente e você colocar a caixa você não é pego porque ele não consegue pegar na caixa.

Pesquisadora: Qual a brincadeira que você mais gosta de fazer... assim, qual a brincadeira que você mais curte?

Naruto (9 anos): A que eu mais gosto... é Gelinho e Gelão.

Pesquisadora: O que... que brincadeira é essa? Eu não sei que brincadeira é essa.

Naruto (9 anos): Gelinho e Gelão é assim, ó... Eu... É... é um tipo Pique-Pega, só que é diferente. Quando você pega a pessoa você tem que falar “Gelinho ou Gelão”. Assim, ela tem que falar ou Gelinho ou Gelão. Se você falar Gelinho, aí a pessoa vai ter que ficar agachada, se você falar Gelão tem que ficar com as pernas abertas. Aí no Gelinho... pá, pá, pá... pra pessoa ser salva você tem que passar por cima dela, e no Gelão você tem que passar por baixo.

Pesquisadora: Hum... xô te perguntar qual é a brincadeira que você gostaria de brincar... é... na sua rua?

Fernanda (9 anos): Pique-ferro.

Pesquisadora: Pique-ferro? Como é que é essa? Eu não conheço.

Fernanda (9 anos): Isso aqui é um ferro, né?

Pesquisadora: Hurhum...

Fernanda (9 anos): Tem uma pêgo, aí a pessoa tá encostada no ferro aí o pêgo não pode pegar. Quando a pessoa não tiver encostada no ferro o pêgo pode pegar aí assim em diante.

Diante dessas narrativas e de várias outras, podemos afirmar que as brincadeiras mais mencionadas pelas crianças, neste estudo, são as que envolvem perseguição, corrida, esconder, pegar, fugir, saltar, pular e alcançar um lugar seguro, ou seja, as brincadeiras normalmente denominadas de “piques” e similares. Neste trabalho as mencionadas foram: pique-pegar, pega-pegar, pique-esconde, pique-cola, pique-corrente, pique-alto, pique-ferro, reblofriends e gelinho e gelão. Corsaro (2011) caracteriza essas atividades como brincadeiras de “aproximação-evitação⁴¹”, afirmando que estas possuem elementos que são passados de geração para geração e são adaptadas e incrementadas pelas crianças com enredos diversos, mas que mantém a mesma lógica de diversão. Segundo o autor, nessas brincadeiras, as crianças experimentam, em situações lúdicas, as sensações de tensão, medo, surpresa, alívio, excitação e tantas outras e podem reproduzir, interpretar e criar significados e sentidos a partir destas vivências. Brougère (1997, p. 97), por sua vez, considera que “não existe brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura”, sendo, assim, aprendidas e compartilhadas.

A partir desses pressupostos, compreendemos que as brincadeiras são socialmente aprendidas e interpretadas pelas crianças. Nas narrativas acima transcritas, notam-se algumas variantes da brincadeira de “pique” culturalmente conhecidas pelas crianças deste contexto, bem como em muitas outras culturas. Evidencia-se claramente a reprodução interpretativa das crianças ao produzirem criativa e coletivamente novos enredos para estas brincadeiras, mantendo a organização base desta (socialmente apreendida) com o acréscimo ou modificação de elementos e caracterizações de personagens e/ou ‘piques’⁴² que participam da brincadeira.

Na experiência apresentada por Júlia (8 anos), há elementos e personagens de um jogo eletrônico que conduz o enredo da brincadeira, mas que mantém as regras comuns das brincadeiras de aproximação-evitação, ou seja: evitar um personagem (agente ameaçador). Na brincadeira apresentada por Fernanda (9 anos), há uma escolha interessante sobre o refúgio que protege os participantes da ameaça, sendo o ferro o elemento que ao ser tocado cria um invólucro protetor, permitindo, a depender do local da brincadeira, diversas estratégias e possibilidades de proteção aos participantes. Já no episódio descrito por Naruto (9 anos), a

⁴¹ Para Corsaro (2009, p. 32), “a brincadeira de aproximação-evitação tipicamente envolve quatro fases: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura”.

⁴² Lugar a salvo no jogo. Base segura.

estrutura da brincadeira agrega noções de grandeza (grande e pequeno) e de espaço (em cima e embaixo) tornando a brincadeira um desafio físico e cognitivo, em que o agente que salvará o “colado” deve ter atenção a sua condição e realizar uma ação para o “descolamento”, criando uma dinâmica que exige atenção e sincronia de vários movimentos corporais.

E assim as crianças vão se “constituindo como agentes de sua experiência social, organizando suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras” (Borba, 2006, p. 48). Além disso, é relevante considerar que as novas criações oportunizam as crianças exercício de poder posto que definem as características da brincadeira e estabelecem condições para futuros participantes. Também pode se constituir numa prática democrática porque requer negociação e debates para se chegar a um consenso sobre como a brincadeira se realizará.

Para as crianças (Artur, Doom, Érica, Fernanda, João, Júlia, Luiza, Maria, Naruto) o lugar onde mais participam dessas brincadeiras é na escola, principalmente no horário do recreio, tornando esta um lugar importante para suas brincadeiras, interações e construções de culturas de pares. Destacamos que em nossas conversas ficou evidente e perceptível o entusiasmo das crianças ao contar sobre suas experiências nas brincadeiras, expressando o seu desejo por participar mais frequentemente dessas atividades coletivas e de como estas são importantes para sua experiência lúdica.

No capítulo pudemos evidenciar algumas das diversas funções que os brinquedos podem assumir nas relações com as crianças, podendo se situar como um suporte lúdico que estrutura a atividade de brincar, como um objeto troféu ou que traz recordações. Além disso, observamos que as crianças constroem ricas e diversificadas experiências com o uso de aparelhos eletrônicos que lhes permite acesso ao universo digital, explorando-os criativamente em seus próprios contextos de brincadeira como também em outros ao incluir suas narrativas em jogos e brincadeiras coletivas e presenciais.

Reconhecemos a potencialidade dos brinquedos e objetos eletrônicos para e na experiência lúdica das crianças, mas ressaltamos a agência das crianças ao lhes dar sentido, significado e utilidade nas interações que estabelece com eles e a partir deles na experiência com seus pares. Por fim, observamos o valor que as crianças dão às brincadeiras coletivas, com destaque, nesta pesquisa, para as brincadeiras de aproximação-evitação, nas quais vivenciam um enredo culturalmente construído, mas flexível e modificável a partir de suas inserções e criações.



Ana Beatriz (7 anos) é irmã de um dos participantes da pesquisa. Um dia pediu para fazer um desenho e o apresentou dizendo que era um lugar com várias borboletas, onde estava ela e sua amiga. Também fez questão de escrever seu nome e o da pesquisadora. Para a produção do desenho utilizou lápis, lápis de cor, canetinhas, giz de cera e folha A4.

5 CEILÂNDIA: ESPAÇO DE SER CRIANÇA??!!!

Tantos pisam este chão que ele talvez um dia se humanize (Andrade, 2001, p. 86).

O espaço não se constitui apenas na materialização do chão, do solo e da terra, mas também nas relações e ações humanas que nele se estabelecem e, assim, vai se humanizando. O seu conceito está relacionado a “processos de identificação e relação de identidade do ser humano no contato com seu ambiente” (Araujo, 2016, p.109), posto que neste se constrói cultura. As crianças como atores sociais e culturais vão se apropriando dos espaços ou territórios e construindo suas identidades, o que torna possível estabelecer suas territorialidades e contribuir para a criação de novas formas de ser e estar nos espaços e territórios. A ação humana é preponderante na compreensão e constituição dos espaços e territórios. Enquanto os territórios são compreendidos como “chão mais a identidade” (Santos, 1999, p.8), as territorialidades são a forma como as pessoas (crianças) se apropriam, utilizam, interpretam e transformam esses espaços e territórios, ou seja, “a qualidade que o território ganha de acordo com sua utilização ou apreensão pelo ser humano” (Sposito, 2009, p. 11). Assim, as territorialidades infantis são entendidas como a base para a produção de cultura de pares, visto que é dentro de determinado espaço ou lugar que as crianças interagem com seus pares e reproduzem interpretativamente o contexto em que vivem.

Na esteira de todas essas discussões, este capítulo busca apresentar e refletir sobre o que contam as crianças de Ceilândia acerca das relações e expectativas que estabelecem com o espaço onde vivem e conhecer suas reivindicações e sugestões para tornar o espaço em que reside mais acolhedor para as crianças. Entendemos que as crianças ao compartilharem suas produções e narrativas nos permitem conhecer e aprender sobre como vivenciam o espaço em que moram. Para isso, no terceiro encontro, propusemos que as crianças desenhassem o lugar onde moram, destacando os espaços que frequentam e conhecem. Concluído o desenho iniciamos uma conversa a fim de conhecer os espaços representados por elas e quais relações estabeleciam com estes e com o lugar onde residiam.

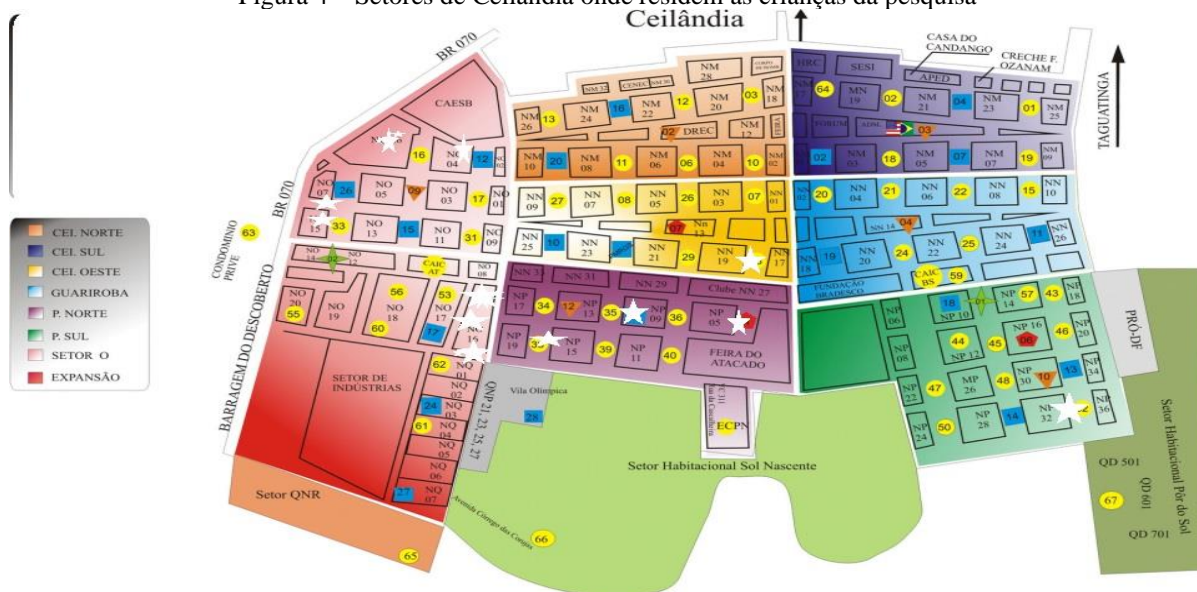
Desse modo, inicialmente começamos nossas conversas com as crianças, questionando-as sobre o local onde moravam. Todas, prontamente, responderam que era em Ceilândia e a maioria diz gostar morar neste local, principalmente, porque é na RA que estão todos os lugares que mais frequentam e que lhes são importantes, citando a escola, a igreja, a rua, a casa de parentes e amigos e o comércio local. Entretanto demonstraram pouco saber sobre a história da cidade, inclusive sobre o porquê da RA ter esse nome. A maioria fez menção a alguns pontos tradicionalmente conhecidos da cidade, como a Feira Central, a Caixa

d'água e a Casa do Cantador, mas confessam que não são locais conhecidos e nem frequentados por elas. Além disso, foi comum a confusão entre os pontos importantes da sua RA com os tradicionais pontos turísticos de Brasília, mais conhecidos e noticiados pelos meios de comunicação. Também mostraram desconhecimento sobre outras RAs próximas a sua de moradia. Contudo, fazem imediata alusão ao setor da Ceilândia onde moram e apresentam conhecimento sobre ele, denotando um sentimento de pertencimento territorial. Expressaram contentamento por saber indicar locais para se conhecer ou frequentar no seu setor, sendo que suas principais indicações foram sobre o comércio (lanchonetes, restaurantes, padarias e mercados) e lugares como quadradões⁴³ e parquinhos próximos as suas residências. Normalmente suas indicações são acompanhadas por descrições de trajetos a serem seguidos para se chegar ao lugar indicado, demonstrando que conhecem o espaço e elaboram rotas mentais sobre como chegar a determinados locais em seu setor. Souberam citar outros setores que compõem Ceilândia, indicando que compreendem os limites e distinções do seu setor em relação aos demais.

Importante salientar que mesmo demonstrando apreço por morar na Ceilândia as crianças se concentraram em tecer avaliações e apontar os problemas e dificuldades que, habitualmente, encontram ao viver e trafegar no setor. Entendemos que tal comportamento é normal porque se constituiu numa oportunidade para as crianças expressarem suas queixas e descontentamentos com o lugar onde moram, destacaram-se falas sobre as limitações de acesso aos espaços público e os problemas relacionados à violência. Como as crianças se identificaram como moradoras de um determinado setor, consideramos relevante indicar o local de onde estas falam. A seguir, podemos observar na Figura 4 os setores onde residem as crianças participantes da pesquisa, no entanto evitamos identificá-las para proteger a sua privacidade.

⁴³ São chamados quadradões os espaços abertos e sem edificações localizados entre quadras e ruas dos setores. São normalmente pontos de encontro da comunidade.

Figura 4 – Setores de Ceilândia onde residem as crianças da pesquisa
Ceilândia



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Nota: A localização das crianças está demarcada com estrelas brancas.

Para ampliar as discussões sobre a temática a que se propõe o objetivo do capítulo, acrescentamos às análises os registros fotográficos produzidos pelas crianças que versavam sobre a temática aqui discutida, buscando triangular as informações e os conhecimentos apresentados por intermédio de desenhos, fotografias e narrativas sobre o espaço onde vivem sua(s) infância(s) em Ceilândia. Ressaltamos, novamente, que as escolhas temáticas dos registros fotográficos foram de livre escolha das crianças e, portanto, trazem significado para essa discussão, visto que são considerados importantes para elas. Desse modo, elencamos os espaços apresentados e representados pelas crianças (Tabela 2):

Tabela 2 – Espaços representados pelas crianças

Espaços representados	Desenhos	Fotografias	(continua)
			Total
Escola	5	7	12
Casa	5	2	7
Igreja	4	2	6
Rua	4	1	5
Mercado	4	1	5
Parquinho	3	0	3
Padaria	3	0	3
Vila Olímpica	0	2	2
Sorveteria	1	0	1
Loja de eletrodoméstico	1	0	1
Campo de futebol	1	0	1
Praça	1	0	1
Parque ecológico	1	0	1
Quadra esportiva	1	0	1
Shopping	1	0	1

Tabela 2 – Espaços representados pelas crianças

			(conclusão)
Espaços representados	Desenhos	Fotografias	Total
Salão de cabeleireiro	0	1	1
Lanchonete	0	1	1
Bar	1	0	1
Total	36	17	53

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Num panorama, pode parecer substancial a quantidade de registros de espaços com os quais as crianças da pesquisa apontam ter algum tipo de relação, no entanto é preciso lembrar que a intenção com o quadro é mostrar quais locais foram representados por todo o grupo de crianças e não apresentar uma experiência individual destas para com todos os espaços citados. Pensando estatisticamente, a proporção seria de quatro espaços representados por criança. Para os desenhos, a temática foi orientada pela pesquisadora e todos fizeram suas produções, houve uma média de três espaços desenhados por criança. As crianças tiveram liberdade para escolher o modo como fariam suas produções, de modo que há desenhos numa única folha A4 com vários lugares representados e outros com cada espaço numa folha diferente, num total geral de 17 folhas com desenhos.

Os meninos utilizaram mais folhas (nove), já as meninas representaram mais espaços em seus desenhos, num total de 21, enquanto os meninos 15. Todos usaram as folhas na horizontal, sendo a perspectiva frontal a mais utilizada e a maioria optou por colorir suas produções. Há poucas representações de elementos naturais nos desenhos, sendo identificadas em apenas sete desenhos, em que há sol (quatro), árvores (três), nuvens (dois) e arco-íris (um). A pouca representação humana também é perceptível, estando em cinco desenhos e os animais aparecem em apenas um desenho.

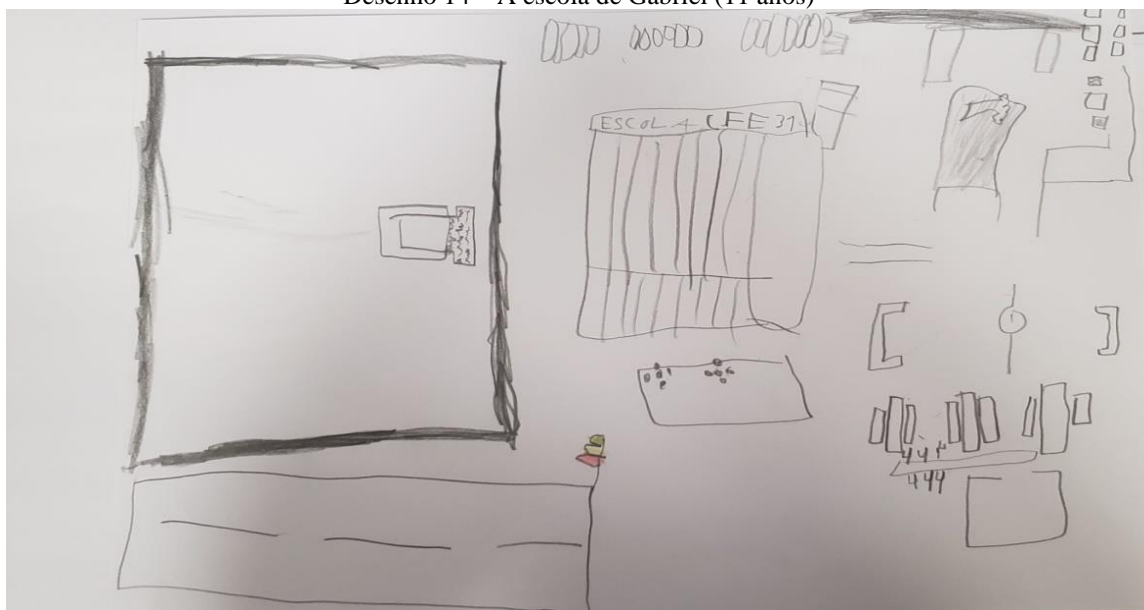
No caso das fotografias, os registros são fruto da livre escolha das crianças, sendo que cinco crianças optaram por fazer registros fotográficos sobre espaços, o que perfaz uma média de três fotos por participante, num total de 16 fotografias. As fotografias apresentam uma boa qualidade, contudo duas, por terem sido tiradas de noite, têm baixa qualidade e estão com um aspecto escuro. Os ângulos das fotos, em sua maioria, concentram-se em registrar o espaço em si, sendo que em poucos há a presença de pessoas. Do conjunto geral de fotografias nove fazem registros externos e, oito, por sua vez, registram a parte interna dos espaços escolhidos.

As indicações das crianças sobre os lugares habituais e representativos do seu cotidiano nos permitem observar quais campos institucionais as crianças estão integrando e conhecer quais rotinas culturais têm participado, produzido e interpretado (Corsaro, 2011), entendendo que nesse processo de integração aos espaços as crianças se esforçam para

interpretar e participar da cultura na qual estão inseridas. Das representações a escola (12), a casa (sete) e a igreja (seis) foram os espaços mais citados e se destacam como lugares de grande representatividade no cotidiano e nas territorialidades das crianças. Entendemos que as territorialidades das crianças da pesquisa são desveladas na medida em que desenham, tiram suas fotos e narram suas experiências, tornando evidentes os conhecimentos, os usos e os significados que atribuem aos espaços-tempos que frequentam (Maletta; Silva, 2020; Santos, 1999, 2002a; Lopes; Vasconcellos, 2006). Ademais, também tornam evidente que é na experiência vivida e compartilhada com seus pares que locais se transformam em lugares significativos e especiais.

A relação das crianças com a escola não é recente e é produto das modificações sociais, econômicas e culturais da sociedade. Para Aríes (1981), foi a partir do XIX que a escola passou a ser considerada um espaço destinado a conter e preparar as crianças para o convívio social, afastando-as do mundo externo. A partir disso, as crianças são reconhecidas como pertencentes ao ambiente educacional, sendo a escola essencialmente o seu lugar. Nos dias atuais, essa perspectiva tem se consolidado, de modo que, muitas vezes, as relações entre as crianças e a escola chegam a ser entendidas como indissociáveis. Nesse sentido, a criança enquanto frequentar a escola terá sua identidade vinculada a de aluno, cabendo-lhe indubitavelmente exercer o seu “ofício de criança”, ou seja, o de ser aluno (Chamboredon; Prévot, 1986). Assim sendo, as crianças têm os seus espaços e tempos determinados por essa condição. Dessa forma, não foi surpresa a escola aparecer, na pesquisa, como um espaço de relevância para as experiências de infância das crianças e nos apresentam um pouco de seus conhecimentos, suas relações e suas expectativas que estabelecem com o espaço escolar por intermédio de suas representações e narrativas. Vejamos alguns registros e algumas falas das crianças da pesquisa sobre a escola (Desenho 14 e Fotografia 43).

Desenho 14 – A escola de Gabriel (11 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: E esse desenho é de algum lugar?

Gabriel (11 anos): A escola.

Pesquisadora: Eu vi que você foi bastante detalhista. Me fala aí um pouco dessa escola.

Gabriel (11 anos): A entrada, eu só adicionei uma coisa que era... Eu botei o nome da escola, Escola...; que não tem lá, mas eu adicionei isso.

Pesquisadora: Hum... e aí?

Gabriel (11 anos): Eu botei na frente da porta.

Pesquisadora: Hum, que mais?

Gabriel (11 anos): Eu botei o cantinho lá que o povo joga xadrez, dominó... Aqui é o campo... aqui é o refeitório... aqui é a entrada pras salas...

Pesquisadora: Certo. E você passa muito tempo nesse lugar?

Gabriel (11 anos): Uhum.

Pesquisadora: E quanto tempo, mais ou menos, você passa aí?

Gabriel (11 anos): Cinco horas, acho.

Pesquisadora: E o que você faz neste lugar?

Gabriel (11 anos): Eu estudo ué, fico na sala, jogo bola...

Pesquisadora: Você escolhe o que vai fazer?

Gabriel (11 anos): Claro que não... só no intervalo que fazemos alguma coisa...

Fotografia 43 – A escola de João (8 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: Então fala um pouquinho sobre essa escola.

João (8 anos): Ela é a minha escola... antiga

Pesquisadora: Ah, antiga? Você estudou até quando lá?

João (8 anos): Até o primeiro ano.

Pesquisadora: Como é que era a escola? O que que tinha de divertido lá?

João (8 anos): Tudo. O recreio tinha mais de 30 minutos, o que é muito incrível, é perfeito, porque o dali tem um segundo (risos).

Pesquisadora: O recreio era maior...

João (8 anos): Aí a gente tinha parquinho, que era muito divertido. Lá tem também, mas era vez em nunca. Entendeu? Aí era legal, tinha bem aqui do lado, tinha bem aqui, uma parte que era uma... arvorezinha de uva, deixa umas uvas caídas, era bem... a gente fez um piquenique uma vez debaixo da árvore, quase que caiu uma uva uma vez na minha cabeça...

Pesquisadora: E o que que tem de ruim nessa agora que não tinha na outra?

João (8 anos): Porque a gente não vai para o parquinho, essa outra tem todo santo dia e que o recreio não é trinta minutos.

No desenho de Gabriel (11 anos), observa-se o detalhamento interno da escola. Em sua fala, ele faz a nomeação sobre cada cantinho desenhado, explicando o que é realizado em cada um, demonstrando conhecer a estrutura física da instituição. É possível observar que o desenho ora tem a perspectiva frontal ora superior do espaço. Também não há figuras humanas e apenas um elemento da natureza no esboço de uma árvore. Essas características foram comuns em todos os desenhos sobre a escola, com exceção de um desenho em que se observou a presença humana; nos demais, não há delineamento de elementos relativos à natureza. Em comum, todos fizeram questão de registrar o nome de sua escola.

Na fotografia de João (oito anos), diferentemente das demais fotos, há o registro externo da escola e um destaque para o nome da instituição. João deixa claro que esse registro era importante para ele, pois para fazê-lo precisou mobilizar a família para levá-lo até o local,

visto que não podia realizá-lo sozinho em razão da distância de sua casa (a foto foi tirada de noite e dentro do carro). João expressa um sentimento nostálgico em relação à escola apresentada, destacando que esta não é apenas um espaço, mas lugar especial que lhe traz importantes e agradáveis recordações, assim diferenciando-a de outros espaços que conhece. Na narrativa de João e em várias outras, as crianças deixam evidente que um aspecto importante na avaliação e nos sentidos construídos sobre os lugares reside, significativamente, nas possibilidades de brincadeiras e interações com seus pares que estes podem oferecer. Maletta e Silva (2020, p. 4) explicam que “cada lugar se torna diferente dos demais na medida em que apresenta um contexto histórico particular, repleto de vivências e experiências que constituem uma identidade ao lugar”, de modo que para João esse não é um espaço comum, mas um lugar com significado especial, um lugar onde a brincadeira fazia parte do cotidiano escolar, algo extremamente valioso para as crianças.

As demais fotos são do espaço interno da escola, focalizando especificamente trabalhos em exposição (três) e alguns locais da estrutura da escola como pátio (dois) e sala de aula (um). Em apenas três desses registros, há a presença humana.

Nas narrativas das crianças que desenharam a escola houve uma preocupação em descrever sua estrutura e explicar quais atividades são realizadas em cada local, destacadamente sobre o pátio, a quadra, os parquinhos, as áreas verdes e as salas de aula. As falas de Gabriel (11 anos) e João (oito anos) incluem a descrição de cantinhos para jogos de tabuleiro e uma árvore onde se pode fazer piqueniques. Os dois, como os demais participantes, deixam evidentes as marcações temporais e espaciais que precisam respeitar na escola, explicitando que ficam um tempo diário em confinamento na escola e estão sujeitos a uma temporalidade específica determinada pelos adultos, definidas sem a sua participação.

Sarmiento (2018) argumenta que a escola, tal como várias outras instituições destinadas às crianças, têm a partir de sua estruturação, de suas atividades e de seus regramentos visado à domesticação das crianças, de modo que estas precisam se adaptar, realizar as atividades e seguir os padrões de conduta determinados pela instituição, caso contrário podem sofrer advertências e/ou punições. Essas determinações implícitas ou explícitas no uso dos espaços tendem a restringir a sua liberdade de criação, ação e uso. E são elementos importantes na constituição das territorialidades das crianças, uma vez que se constituem a partir dos usos e significados que as estas atribuem aos espaços-tempos pensados pelos adultos para sua educação (Maletta; Silva, 2020).

Contudo, ainda diante de todos esses ditames, pontuamos que as crianças tecem suas próprias interpretações sobre os espaços-tempos escolares e forjam estratégias para suas

brincadeiras, interações e, conseqüentemente, a produção de suas culturas de pares. Embora considerem a escola como um espaço repleto de regramentos e determinações, destacam que em algumas ocasiões podem agir com certa liberdade na escolha das atividades que querem realizar, ressaltando o recreio/intervalo como um desses momentos. Todas as crianças da pesquisa destacaram o pátio da escola, nos momentos de recreio, como sendo o lugar especial onde realizam suas brincadeiras e gozam de um pouco de liberdade para fazer o que desejam. Entretanto, reiteram que esse é um período curto e insuficiente e que ainda estão sujeitas a regras, como podemos observar nas falas de algumas crianças:

Aí... aí o recreio acaba... o alarme bate na hora que tá bom a brincadeira (Maria, 12 anos).

Só 15 minutos... de recreio. Mas tem que comer pra poder depois ir brincar! (Júlia, 8 anos).

Não, porque o recreio não é muito tempo (Fernanda, 9 anos).

É 30 minutos, antes era 20, aí não dava tempo de comer e tudo aí ela botou 30, porque aí são 10 'pra' comer e 20 'pra' brincar, mas ainda tem algumas regras do tipo não pode levar bola, não pode ficar na sala, não pode sair da área do jardim e da quadra e acho que é só isso mesmo (Geovana, 12 anos).

Um das coisas que eu não gosto é que as professoras chamam a nossa atenção, por exemplo, a gente está lá brincando de pique alto e às vezes é professora que fica lá chama nossa atenção, - olha não pode fazer isso. Aí fica um pouco chato, porque a gente às vezes pode ser acostumado a fazer essa coisa, e a professora fica chamando atenção (Luiza, 9 anos).

As crianças demonstram que esse espaço-tempo de recreio na escola é muito apreciado, visto como o momento diário no qual podem usufruir de certa liberdade para realizarem atividades que gostam e querem fazer, sendo a brincadeira com seus pares a escolha mais comum. Nesse sentido, o pátio é representado como um lugar diferente dos demais da escola, porque apresenta “um contexto histórico particular, repleto de vivências e experiências que constituem uma identidade ao lugar” (Maletta; Silva, 2020, p. 4).

Ao avaliarem que esse tempo não é suficiente para suas atividades, as participantes da pesquisa indicam que criam estratégias para qualificar esse tempo de brincadeira, definindo e antecipando decisões sobre os roteiros de brincadeiras antes de o recreio começar. João esclarece sobre a brincadeira de polícia e ladrão que realizam no recreio, explicando que “O Luís ele fala todo dia: 'Vocês vão brincar?'. Ele passa nas salas todas: “Cê vai brincar, cês vai brincar, cês vai brincar? E aí todo mundo já sabe o vai ser”. Já Luiza (9 anos) explica que usam a estratégia de realizar a tarefa escolar rapidamente para poder estar com seus amigos, dizendo “mas às vezes a professora libera, tipo no final aula se tá ali copiando no quadro

quem termina vai lá para trás e fica brincando de alguma coisa. A gente pode conversar sem atrapalhar os outros”. Os relatos deixam evidentes que as crianças se “apropriam criativamente das informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (Corsaro, 2011, p. 31) e, assim, criam estratégias e alternativas para brincar e estar com seus amigos e conseqüentemente, criar suas culturas de pares.

Também expuseram seus protestos sobre o curto período do recreio/intervalo e sobre as regras que precisam seguir para que possam participar desse momento, de modo que tornam evidente o anseio por mais tempo no contexto escolar para as brincadeiras e para a interação livre com seus pares. Entretanto, quando questionadas sobre como poderiam mudar essa organização, todas afirmaram que não era possível mudá-la, pois era uma regra da escola e que os adultos não as ouviriam sobre esse assunto. O sentimento compartilhado de impotência diante dos regramentos da escola chama atenção, evidenciando que compreendem que neste espaço dificilmente seriam ouvidas sobre seus desejos e interesses. Assim, o receio e a certeza de que suas falas não seriam consideradas emitem justificativas como as de Gabriel (11 anos): “Porque a gente não tem idade suficiente”; de Fernanda (9 anos): “A professora vai brigar se a gente falar isso...”; e de João (8 anos): “Porque senão a professor vai ficar brava e aí... tem, ela fala aquele negócio, que se ela ficar brava nem um saco de açúcar adoça”. É possível inferir que mesmo em instituições diferentes as crianças têm a mesma percepção sobre o espaço escolar, evidenciam que este não tem se mostrado um espaço democrático e que está pouco preocupado em propiciar momentos para ouvir as crianças.

Para Rasmussen (2004, p, 168), as crianças atribuem ao recreio da escola à definição de ser um momento especial onde a brincadeira e a interação com seus pares acontecem, mas lembra que a experiência nesse espaço-tempo tem sido atravessada pela ação dos adultos que “o dividiram em diferentes áreas e zonas” e que, de algum modo, limitam a atuação e a experiência das crianças. Desse modo, foi possível perceber que as crianças constroem sentidos dúbios em relação à escola: ora é lugar repressor que limita suas ações, ora é espaço de brincadeira e de encontro com os amigos. Mas, para além dos desafios impostos pelo espaço e pela rotina escolar, as participantes da pesquisa demonstram que a escola é um lugar importante e significativo de interação, brincadeira e aprendizagem.

No entanto, destacamos a agência das crianças para criar estratégias que subvertem a lógica preconizada pelos adultos nos usos e tempos dos espaços destinados a elas. Entendemos que estas definem alguns espaços escolares como lugares especiais por possibilitarem e facilitarem suas brincadeiras, jogos e a interação com seus pares, de modo que podem, a depender do espaço, ressignificá-lo e/ou ocupá-lo de forma diversa do que foi

concebido pelos adultos. Há aqui um processo cíclico em que a criança modifica o espaço e é modificada por ele, e a escola como espaço institucional diariamente frequentado pelas crianças é objeto de sua ação, onde imprimem suas marcas, produzindo diferentes formas de ser e estar ali, transformando-a em um lugar carregado de sentidos e significados (Lopes; Vasconcellos, 2006; Maletta; Silva, 2020).

A casa foi outro local muito citado pelas crianças. Interessante destacar que, para a adulta pesquisadora, a solicitação de que desenhassem o lugar onde moravam fazia uma clara referência de que se tratava de espaços externos ao ambiente familiar, todavia as crianças sabiamente nos lembram que sua casa faz parte do seu contexto espacial e, portanto, pode e deve se mencionado como um lugar importante. Nesse sentido, Lucas (11 anos) faz o desenho de sua casa e explica o porquê de sua escolha (Desenho 15).

Desenho 15 – A casa e a rua de Lucas (11 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: Me conta sobre o desenho, o que você fez aí.

Lucas (11 anos): Eu fiz minha casa, a casa das duas vizinhas pra cá.

Pesquisadora: Você conhece suas vizinhas? Alguém da sua idade que possa brincar?

Lucas (11 anos): Conheço, mas não gosto muito de brincar na rua.

Pesquisadora: É mesmo?

Lucas (11 anos): Eu gosto mais de ficar em casa.

Pesquisadora: E em casa? O que você costuma fazer pra se divertir?

Lucas (11 anos): Eu gosto de assistir, às vezes desenhar... não faço muita coisa.

Pesquisadora: Sei...Gostaria de fazer outras coisas? Fora de casa?

Lucas (11 anos): Hum... acho que não.

Pesquisadora: Humm...

Lucas (11 anos): É, mas eu não sou muito acostumado, assim, a brincar fora de casa. Eu gosto mais de brincar dentro de casa com as minhas coisas.

O desenho de Lucas (11 anos) mostra a estrutura externa de sua casa e das vizinhas. Há uma preocupação com os detalhes que diferenciam uma casa da outra, principalmente com relação ao portão de cada uma, a inclusão de aparelhos de captação de sinais de TV e, em sua casa, é possível evidenciar janela e porta. O desenho apresenta a perspectiva frontal do espaço escolhido. Por ter sido feito na horizontal e juntamente com os arranjos produzidos pelo desenhista nos passa a impressão de sequência e continuidade de casas. Também percebemos a busca por evidenciar movimento com o desenho do carro em direção às supostas casas e pela representação das nuvens em movimento e aquecidas pelo sol, fonte de energia e única parte colorida do desenho.

Lucas (11 anos), assim como os demais, descreve sua casa como o espaço onde passam grande parte do seu tempo e como sendo um lugar relacionado à segurança, ao conforto e à brincadeira também. Todas as outras crianças indicam que em suas residências há espaço para brincar, seja sozinho, com irmãos ou com amigos, quando convidados, como podemos observar nas falas de Geovana (12 anos): “Essa garagem aqui... Ah, essa garagem, eu amo! Porque eu jogo vôlei, né? E aí eu vivo jogando aqui nessa parede, ou então eu jogo mesmo aqui, ou naquela parede de lá... Eu sempre tô fazendo alguma coisa aqui”; na fala de Naruto (nove anos) que disse: “À tarde eu fico aqui em casa fazendo alguma coisa... É... tem vezes que eu desenho, tem vezes que eu assisto... tem vezes que eu brinco com meu irmão”; ou na de Gabriel (11 anos) quando comenta: “Eu gosto de jogar bola aqui na área de casa...”. As crianças, ao narrarem suas experiências, buscam atribuir ao espaço familiar características que o tornam um lugar importante e significativo para a prática de suas atividades lúdicas e de brincadeira.

Para Araujo (2016), o deslocamento das crianças dos espaços externos para os internos fez com que a residência, sob o controle da família, se tornasse um lugar importante para a proteção das crianças, mas, por vezes, limitador das experiências coletivas na infância delas. Nesse sentido, as crianças da pesquisa demonstraram compreender a dualidade de sentidos e sentimentos que esse espaço pode lhes provocar e, na impossibilidade de frequentar ou estar em outros espaços além de suas casas, buscam criar estratégias e meios para a vivência de experiências lúdicas e interativas. As crianças são capazes de, mesmo considerando esse espaço importante, indicar e apontar criticamente as suas limitações e restrições a sua autonomia, como observado na fala de Júlia (oito anos): “Eu não solto pipa, eu não faço experimentos na minha casa, eu não tenho muito lugar pra se esconder, não tenho gente pra brincar comigo de pique-pegas. Então, nada, só assisti na televisão, e o ler ou brincar sozinha”.

As crianças, tal como Luiza (oito anos), observam e expressam o seu desejo por brincar fora do ambiente residencial, bem como identificam as limitações que a casa lhes impõem na vivência dessas experiências, expressando que nesta condição restam-lhes, muitas vezes, conformar-se e/ou substituir as brincadeiras por outras atividades “adequadas” ao espaço-casa. Nesse particular, as definições dadas pelas crianças sobre o que pode ou não ser realizado em cada espaço (casa) se correlaciona ao fator denominado de domesticação como meio para a restrição da cidadania das crianças, no qual as crianças ficam “confinadas a espaços limitados e protegidos” (Qvortrup, 2005, p. 81). Podemos inferir que as crianças compreendem e identificam as distinções existentes entre os espaços e avaliam as potencialidades e limitações que cada um pode lhes proporcionar para a vivência de atividades lúdicas e interações com seus pares e buscam, na medida do possível, subverter as lógicas estabelecidas para os espaços que frequentam.

A igreja foi o terceiro espaço mais citado pelas crianças, o que demonstra que esse espaço é significativo e importante para elas. Semelhantemente aos outros, é um espaço eivado de múltiplas relações entre sujeitos com histórias singulares e vivências coletivas (Morais; Silva; Wiggers, 2023). Vejamos algumas produções e narrativas das crianças sobre as instituições religiosas que frequentam (Desenho 16 e Fotografia 44).

Desenho 16 – Espaços importantes para Maria (12 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: E esse desenho? É de onde?

Maria (12 anos): É a minha igreja.

Pesquisadora: Você vai sozinha?

Maria (12 anos): Não, a gente vai com mamãe e papai.

Pesquisadora: Certo. Vão quando? Vão frequentemente?

Maria (12 anos): Só domingo.
Pesquisadora: Aí vai você e quem mais...?
Maria (12 anos): Vai nós todos.
Pesquisadora: Hum... você gosta de ir pra igreja?
Maria (12 anos): Gosto. Eu vou, porque eu gosto de ir.
Pesquisadora: É? O que você gosta de fazer lá?
Maria (12 anos): Ah, a gente só ouve o padre falar.
Pesquisadora: Já fizeram alguma outra atividade na igreja a não ser ir pra missa?
Maria (12 anos): A gente somos coroinha. A gente serve, às vezes, a missa.
Pesquisadora: Ah, é? Você gosta dessa tarefa?
Maria (12 anos): Gosto. Mas, às vezes, eu sinto medo.
Pesquisadora: Medo de quê?
Maria (12 anos): De errar. (risos)

Fotografia 44 – A igreja de Lucas (11 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: E essa foto?
Lucas (11 anos): É porque é a igreja que eu e minha mãe frequenta.
Pesquisadora: Ah... importante. E como é?
Lucas (11 anos): Ah, legal... Eu não ia muito pra igreja. A gente não era muito acostumado a ir pra igreja, só que essa daí todo mundo gostou. A minha irmã, eu e minha mãe, todo mundo gostou, e gente passou a frequentar ela. Inclusive, a vizinha aqui da frente ela é... o marido dela é pastor dessa igreja.
Pesquisadora: Hm. E você está gostando de ir pra lá?
Lucas (11 anos): Acho um ambiente confortável.
Pesquisadora: Huuuum, me explica isso.
Lucas (11 anos): É bonita, é... sei lá...
Pesquisadora: As pessoas atenderam você bem?
Lucas (11 anos): Sim. As pessoas são legais.
Pesquisadora: E o que vocês fazem normalmente lá?
Lucas (11 anos): Atividades sobre a Bíblia... é, atividades sobre a Bíblia.
Pesquisadora: Conversam? Brincam?
Lucas (11 anos): E coreografias para... para dança. Eu fiz uma que eu tive que aprender a coreografia no mesmo dia, porque eu tinha, eu não tinha ido uns dias, e na hora que eu cheguei no dia, era o último ensaio. Daí eu memorizei a... de vez.

O desenho de Maria (12 anos) busca apresentar vários espaços importantes no seu cotidiano, no qual a instituição religiosa também é destaque. O desenho busca mostrar que esses espaços são próximos uns dos outros, separados apenas por pistas e ruas. E são, provavelmente, próximos da residência da criança. A maioria dos desenhos sobre as instituições religiosas na pesquisa apresenta uma perspectiva frontal dos espaços, onde se observa somente a parte externa do espaço representado, de modo semelhante ao de Maria (12 anos). No desenho acima apresentado, não é possível determinar qual é a parte superior ou inferior do desenho, dando a impressão de que precisamos observá-lo numa perspectiva superior. Há elementos da natureza, como sol e nuvens e figuras humanas; uma trafega na rua, e outra está dentro de uma das escolas. Já Lucas (11 anos), em sua fotografia, busca apresentar uma perspectiva frontal da instituição, procurando mostrar toda a sua extensão física, evidenciando também uma preocupação por captar o nome da mesma. É possível observar que o local onde se estabelece a igreja é movimentado com passagem constante de automóveis, exigindo do fotógrafo atenção e cuidado no momento do registro.

Maria (12 anos), Lucas (11 anos) e as demais participantes que registraram as igrejas como um espaço importante no seu cotidiano e, em suas narrativas, contam que este é um local frequentado por elas juntamente com suas famílias, sendo visto como um espaço familiar e coletivo. As crianças demonstraram apreciar os momentos em que estão na igreja e contam que participam ativamente das cerimônias, conforme apontado nas seguintes falas: “A gente somos coroinha. A gente serve, às vezes, a missa”, Maria (12 anos); “Servir. Ajudar a igreja. Na hora da missa eu ajudo o padre”, de Gabriel (11 anos); “Porque de toda formação de Ministro que eles fazem eu tô lá! [risos] Eu já decorei tudinho!”, João; e de Lucas (11 anos) quando participa de coreografias para apresentações na igreja.

As crianças afirmam que se envolvem nas ações e atividades promovidas pela igreja, evidenciando que se sentem membros atuantes nessas instituições e que mantêm uma relação ativa e afetiva com o local. Essa participação também pode ser compreendida como um esforço para conhecer e dar sentido à estrutura e aos ensinamentos defendidos pelas instituições religiosas que frequentam. Na reprodução, na manutenção e na interpretação dessas rotinas, elas se inserem e se tornam parte da cultura da igreja, como também constroem suas culturas na interação com seus pares. Dessa forma, podemos afirmar que as crianças se apropriam desses espaços e passam a imprimir suas marcas, ao participar e contribuir para a realização das cerimônias e outras atividades promovidas pelas igrejas, transformando-as “em lugares carregados de sentidos e significados” para essas participantes (Maletta; Silva, 2020).

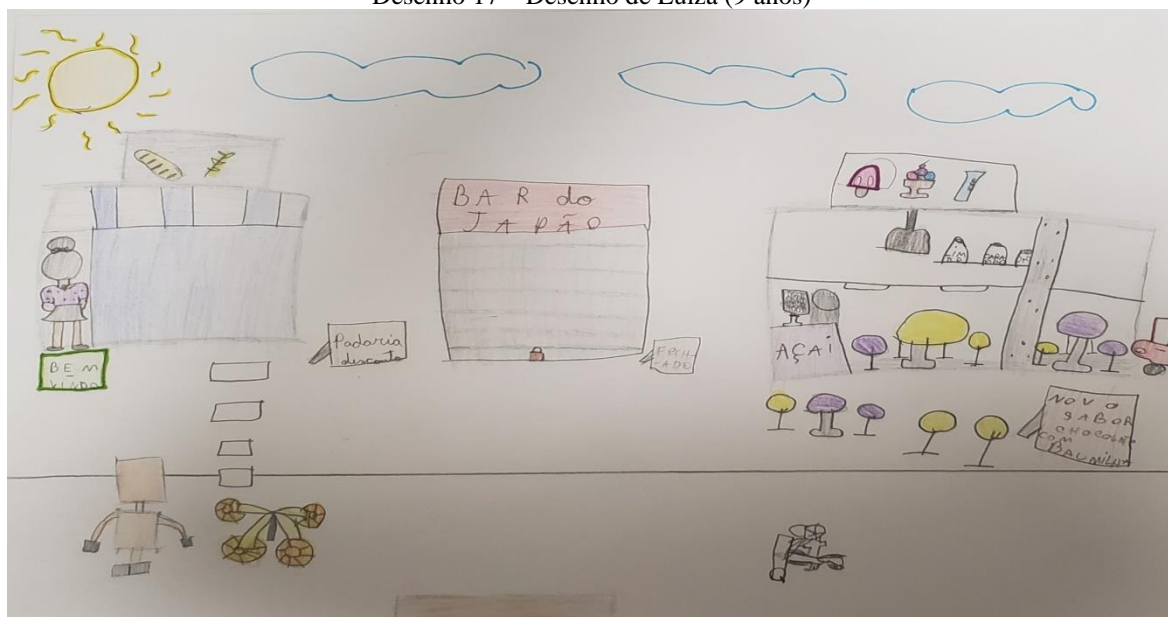
Também indicam que o espaço da igreja é um lugar de brincadeira e de encontro das crianças com seus pares, como registrado por João: “É porque lá tem muita gente que eu brinco. Muita gente! Não é pouca. Às vezes, quando eu vou pra igreja, a gente brinca de cobra-cega, e tipo, a gente usa máscara em vez de venda, né. É... pega-pega, esconde-esconde...” e por Lucas “Tenho amizade é, com as crianças lá do lugar... é. Não todas. Não. Tem mais velho, tem mais novo”. As crianças indicam que todo espaço é lugar para brincadeira e mostram a sua capacidade para se apropriar de toda e qualquer oportunidade para criar e participar de brincadeiras com seus pares. Podemos inferir que independentemente de estarem em instituições com estruturas doutrinárias rígidas, as crianças conseguem, por intermédio de suas brincadeiras e interações com seus pares, apropriar-se criativamente dos espaços que frequentam, tornando-os lugares com várias características, diversos sentidos e diferentes significados. E nessa dialética entre ser reprodutora e produtora transformam espaços e culturas.

Os demais desenhos e fotografias das crianças foram organizados em duas unidades temáticas, reagrupados em produções relacionadas ao comércio e associadas ao lazer e à diversão. Ambas as temáticas possuem 14 registros, num total de 28 representações, sendo cinco fotografias e 23 desenhos sobre esses espaços, lembrando que em uma folha (desenho) pode haver mais de um local registrado.

5.1 Produções e narrativas das crianças relacionadas ao comércio

Nas produções relacionadas ao comércio, os desenhos e fotografias produzidos pelas crianças apresentam os pontos comerciais mais frequentados por elas, Desses, os mercados (5) e as padarias (3) aparecem com destaque, mas há uma menção à sorveteria, ao shopping, ao salão, à lanchonete, ao bar e à loja de eletrodoméstico com uma indicação. Observemos as produções das crianças e suas narrativas sobre suas experiências no comércio próximo de suas casas (Desenho 17 e Fotografia 45).

Desenho 17 – Desenho de Luiza (9 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: Me fala sobre o que você desenhou...

Luiza (9 anos): Eu desenhei uma padaria, uma sorveteria e um bar.

Pesquisadora: Esses lugares que você desenhou são próximos a sua casa?

Luiza (9 anos): Sim, mas tem que andar um pouco.

Pesquisadora: Hum... E esse bar aqui que você desenhou?

Luiza (9 anos): Eu nunca fui sozinha. Normalmente é meu pai e vovô que vai.

Pesquisadora: Então você conhece esse bar porque eles frequentam esse lugar.

Luiza (9 anos): Sim, eu já entrei só pra dar um abraço no vovô, aí eu tava passando...que a gente ia na padaria pra comprar pão, que é mais perto.

Pesquisadora: Hum... Ah, e essa padaria você frequenta...

Luiza (9 anos): Sim, não muito. Mas a dona da padaria... eu não sei se é a dona... mas a... a mulher do caixa, ela conhece a minha mãe. Aí compramos pão e outras coisas...

Pesquisadora: E esse lugar aqui?

Luiza (9 anos): É uma sorveteria que é a que gente mais frequenta. E bem... cê dá uns... acho que uns... 30... uns 15 passos e vira, assim, e dá mais 5... cê vê uma sorveteria... um açai, né, um lugar que vende açai com sorvete. E aqui também vende açai, só que é uma sorveteria.

Pesquisadora: Hum... tá certo. Vai sozinha nessa sorveteria?

Luiza (9 anos): Não, em nenhum lugar eu vou sozinha. Só na casa da minha avó.

Pesquisadora: Você saberia andar por esses lugares?

Luiza (9 anos): Eu não sei andar muito. Eu só sei andar nesse comerciazinho que é a padaria, o bar... a sorveteria... e assim por diante. Porque não deu pra desenhar tudo, tudo, tudo nessa folha porque é pequena.

Fotografia 45 – O mercado para Lucas (11 anos)



Fonte: *Corpus da pesquisa.*

Pesquisadora: E por que você pensou em tirar foto desse supermercado? É importante para você?

Lucas (11 anos): Mais ou menos.

Pesquisadora: Hm... você faz compras sozinho, Artur?

Lucas (11 anos): É. Só que quando eu faço, eu faço nesse aqui, que é mais perto.

Pesquisadora: Você vai no mercado comprar alguma coisa sozinho?

Lucas (11 anos): Sim.

Pesquisadora: Se você for comprar alguma, você sabe ver troco?

Lucas (11 anos): É... mas eu verifico o troco porque eu sou meio ruim em matemática [risos].

Pesquisadora: E como é que você verifica?

Lucas (11 anos): Eu verifico quando eu chego aqui.

Pesquisadora: Só? E aí vai adiantar? [risos de ambos]. Sei, fica com vergonha de fazer a conta na hora, né?

Lucas (11 anos): U-hum.

Pesquisadora: Há alguma precaução, alguma orientação para você ir ali sozinho?

Lucas (11 anos): Às vezes.

Pesquisadora: Quais as recomendações dos seus pais?

Lucas (11 anos): Ah, cuidado com os carros. Porque tem muito carro.

Pesquisadora: Só isso?!

Lucas (11 anos): Tomar cuidado com pessoa estranha... é. Porque tem muita gente, muito carro, muita coisa.

Pesquisadora: Você já chegou a ficar perdido? Próximo daqui onde você mora...

Lucas (11 anos): U-hum.

Pesquisadora: Nunca?

Lucas (11 anos): Não.

Pesquisadora: Então você conhece bem esse lugar em que você mora?

Lucas (11 anos): É, é a região que eu conheço.

Em seu desenho, Luiza (9 anos) busca representar o comércio local que conhece e que são próximos a sua casa. Há uma busca por incluir elementos e palavras na composição do desenho para evidenciar a atividade comercial. Os espaços são apresentados numa perspectiva frontal. Também há outros elementos que compõem a paisagem do desenho com elementos da natureza, faixa de pedestre, carro e figuras humanas. Lucas (11 anos), em sua fotografia, captura a parte frontal do mercado e toda a movimentação que este provoca. É possível

identificar o nome do estabelecimento, placas com preços, carros, caminhões e pessoas próximos ao mesmo.

Já em suas falas, as crianças apresentam experiências distintas sobre como têm acesso a esses espaços comerciais. Luiza (9 anos) deixa claro que só os frequenta na companhia de seus pais, enquanto Lucas (11 anos) já o faz sozinho, além de realizar atividades de compra. A maioria das crianças da pesquisa informa que sua relação com o comércio é semelhante à de Luiza (9 anos); apenas Gabriel (11 anos) e Doom (10 anos) têm experiências semelhantes à de Lucas (11 anos), nos levando a questionar se estas diferenças tem alguma relação com a idade e o gênero dos meninos, contudo não dispomos de dados suficientes para afirmar tal interpretação.

As crianças narram situações do seu cotidiano e nos apresentam indícios de como se estabelecem as suas relações com esses espaços, onde é possível destacar a preocupação dos adultos com a segurança das crianças, expressas na fala de Luiza (9 anos), quando diz não ter acesso a estes lugares sozinha, ou de Lucas (11 anos), quando tem que seguir as orientações de segurança definidas por seus pais para frequentar esses espaços. Desse modo, encontram limitações e condições para frequentar esses locais, fazendo com que não os possa explorar e/ou acessar de acordo com suas vontades e desejos. Sarmiento (2018) considera que uma das dimensões que restringem a cidadania das crianças reside no fato de os adultos, com a justificativa de garantir a segurança destas, estabelecerem e criarem dispositivos de controle sobre a mobilidade destas nas cidades. Para o autor, os efeitos desta limitação de autonomia e de mobilidade das crianças causam o desconhecimento sobre o seu espaço social urbano, como também as impede de ter acesso e usufruto pleno dos espaços que constituem o seu espaço territorial.

A maioria conta que as idas ao mercado e à padaria são vistas como uma tarefa familiar em que acompanham os pais, principalmente, por não poderem ficar sozinhos em casa e que já conhecem as rotinas e estratégias familiares na execução dessas atividades, ajudando-os na escolha de produtos e na condução dos produtos no interior do estabelecimento, como aponta João: “Eu dirijo o carrinho com as compras” ou Geovana “No mercado aí eu falo “mãe compra tal, tal, tal” e ela compra. Só que na maioria das vezes é em loja mesmo, dessas coisas de cabelo e geralmente é melhor e bem mais barato também”. Nesse sentido, identificam as funcionalidades dos locais que frequentam e atuam de modo ativo na realização das atividades, normalmente relacionadas a estes locais.

Nas narrativas sobre suas experiências nesses espaços comerciais, as crianças demonstram que compreendem as relações econômicas de compra e venda que ocorrem

nestes estabelecimentos e fazem conexões com as relações e campos de trabalho, quando Lucas (11 anos) demonstra preocupação com o troco, quando Gabriel diz “... precisa de trabalho para ter dinheiro pra comprar coisas, eu às vezes vendo latinhas” ou quando João diz “...meus pais é quem pagam as compras, ué... ele trabalha”. Observa-se isso, igualmente, quando entendem que o prazer de tomar um sorvete, comprar um produto desejado ou ir ao shopping está condicionada a fatores financeiros da família. Esses sentidos e significados vão sendo constituídos a partir das experiências que as crianças estabelecem com esses espaços, levando-as a compreender, de algum modo, a estrutura econômica e social da sociedade na qual estão inseridas, de modo que os sentidos e os significados sobre estes espaços vão se estabelecendo na prática social. Isso faz com que entendam que o acesso a bens de consumo e serviços oferecidos por esses locais dependem do poder econômico de sua família, obtido, normalmente, a partir do exercício profissional e remunerado de seus pais ou responsáveis.

As participantes destacam que os deslocamentos para esses e outros espaços contribuem para que conheçam e compreendam a organização de sua cidade (setor), para que elaborem rotas de circulação e identifiquem as atividades funcionais de outros espaços. Podemos observar isso na narrativa de Júlia (9 anos), quando descreve o caminho até a sorveteria ou quando diz o que se pode fazer em cada um dos estabelecimentos do desenho, inclusive esclarecendo que um em particular (bar) não é local para crianças, só para adultos como seu pai e avô. Doom (10 anos) descreve sua rota ao mercado (10 anos): “Eu vou pra aquele mercado lá, também... eu não vou muito lá pro... pro... pro... como é que é o nome? Pra padaria, pra farmácia... pet shop...”. De João (8 anos) ao falar dos locais próximos a sua escola de Inglês “E tipo assim, é um monte de coisa no prédio, chama Novo Mundo. Aí do lado do prédio tem a Impérios da Maquiagem, atrás tem o Palácio dos Comércios, e tem um monte de coisa no prédio, né... Uma delas é a minha escola...”. Lucas (11 anos) ao afirmar que conhece a sua localidade “É, é a região que eu conheço”.

As crianças demonstram que é na circulação entre e nos espaços comerciais, acompanhadas ou não pelos adultos, que desenvolvem o sentimento de pertencimento à localidade em que vivem. Indicam que é nas inserções, interações e vivências nos espaços comerciais e em outros que faz com que estes se tornem lugares significativos e possam ser reconhecidos e localizados como parte de seu território.

Além disso, mostram que na inserção e no contato com os espaços comerciais e suas estruturas que aprendem sobre diversas coisas, tais como a finalidade dos espaços comerciais, relações de consumo, o que é o dinheiro, a importância do dinheiro para usufruir de serviços ou comprar produtos, que há espaços nos quais as crianças não podem frequentar, sobre o

exercício de atividade profissional, os cuidados a se observar ao fazer deslocamentos no setor, além de exercer atividade de compra, identificar e avaliar o valor dos produtos e tantas outras coisas.

É a partir do vivido e aprendido nesses locais que podem se utilizar desses conhecimentos em outras ocasiões ou lugares, reproduzindo-os interpretativamente em suas atividades de brincadeira e/ou em suas culturas de pares. Lopes (2008, p. 78), por sua vez, nos lembra que é “na prática que as crianças apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas”. Assim, entendemos que as crianças, ao selecionarem espaços comerciais para compor seus desenhos e fotografias, explicitam a importância destes em suas vivências e na composição de suas territorialidades, fator que as auxiliam na compreensão das lógicas que estruturam as relações econômicas e sociais da sociedade e do lugar onde vivem.

5.2 Produções e narrativas das crianças sobre espaços associadas ao lazer e à diversão

Nas representações de espaços associados a lazer e diversão, as crianças descrevem com entusiasmo seus momentos de brincadeira e interação com seus pares e deixam evidente o anseio por mais acesso a estes ambientes e mais tempo para brincar. Em suas narrativas, contam experiências vividas e idealizadas nestes e em outros locais. Os espaços representados pelas crianças foram a rua (5), o parquinho (3), a vila olímpica e paralímpica (2), o campo de futebol (1), a praça (1), o parque ecológico (1) e a quadra esportiva (1). Contudo, destacamos que as crianças, em outros momentos e falas, indicam diversos espaços que são utilizados por elas para brincadeira e diversão, mas que, nesse momento da pesquisa, não foram representados e nem se fizeram presentes em nossas conversas. Para fins de pesquisa, apresentaremos alguns aspectos comuns aos espaços indicados e, especificamente, nos deteremos nos desenhos e nas narrativas sobre a rua e o parquinho, pois foram os mais citados.

Segundo Gomes e Gouvea (2008, p. 55) a rua para as crianças é um “poderoso atrativo. É na rua que se exerce, com maior força, a sociabilidade infantil, que tem na atividade do brincar sua expressão, no interior do grupo de pares”. Nesta pesquisa, a rua foi um dos espaços mais citados e comentados pelas crianças no transcorrer do estudo, aparece em diversas ocasiões e sobre diferentes temáticas de discussão. A rua é compreendida, pelas crianças desta pesquisa, como o espaço público fora do seu ambiente familiar e externo às instituições que frequentam, sendo principalmente descrita como a via (espaço) situada entre as casas de sua vizinhança e entre o comércio.

Em nossas conversas, as crianças apresentam diversos conhecimentos e sentidos sobre este ambiente e a maioria o considera um espaço potencial para a brincadeira e interação com seus pares. Se queixam dos limites e restrições que lhes são impostos no uso e no tempo de permanência na rua, como pudemos observar em suas representações (Desenho 18) e narrativas.

Desenho 18 – A rua de Artur (8 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: E esse desenho?

Artur (8 anos): É... a minha rua.

Pesquisadora: E você brinca na sua rua?

Artur (8 anos): Uhum.

Pesquisadora: Você brinca todo dia ou...

Artur (8 anos): Eu brinco em frente da minha casa. Só alguns dias.

Pesquisadora: Por que só alguns dias?

Artur (8 anos): Porque eu num posso ficar saindo todo dia.

Pesquisadora: Ah, é? Tem alguma razão por isso?

Artur (8 anos): Sim. Porque eu tô indo pra escola.

Pesquisadora: Quando é que você vai?

Artur (8 anos): Eu vou quando meu pai tá em casa.

Pesquisadora: Quais são as brincadeiras que você faz nessa rua, que você brinca?

Artur (8 anos): Futebol, andar de bicicleta e pique-pega.

Pesquisadora: Ahh, de bicicleta... qual o lugar então, que você já foi mais longe sozinho de bicicleta?

Artur (8 anos): Hmm... é... lá no fim da rua... Quando eu vou de bicicleta, eu vou até o fim da rua, lá em cima, e volto, e vou até o fim da rua desse lado.

Pesquisadora: Ahh. Quando você faz isso, você tá brincando sozinho ou tem algum adulto te olhando?

Artur (8 anos): Algum adulto me olhando.

O desenho de Artur (8 anos), como o das demais crianças, apresenta o espaço-rua como que circunscrito por casas, com o solo asfaltado, poucos elementos da natureza e a ausência de figuras humanas trafegando neste espaço. Em particular, no desenho de Artur (8

anos), é possível observar uma figura humana dentro de casa, na janela, como que observando a rua. Nota-se também um poste de energia de frente a sua janela com uma placa de propaganda de dentista, que segundo ele consegue ver quando está na janela, nos fazendo inferir que a figura representada é ele próprio. Em sua fala, Artur expõe que o acesso a rua é limitado e condicionado à presença de um adulto observando suas ações e brincadeiras, condição também descrita pela maioria das crianças da investigação, expressos em falas como a de Geovana (12 anos) “*Porque a maioria dos lugares que eu vou, aqui perto de casa, é com minha tia*” e Luiza (9 anos) “*Às vezes, meu pai tava lá no celular e eu tava fora brincando correndo na rua... e aí eu ficava correndo e meu pai lá no celular. Às vezes, o meu pai dá uma olhadinha assim, olhando...*”.

Araújo (2016, p. 112) assevera que atualmente o acesso das crianças a espaços externos, como a rua, demanda um “ambiente propiciador: um ambiente social ou familiar que as permitam, e uma idade mínima” para que possam estar sozinhas em locais públicos. De acordo com a autora, muitas vezes, as crianças precisam esperar mais de uma década para gozarem de alguma autonomia para frequentar os espaços públicos. No caso da presente pesquisa, pudemos observar que a maioria das crianças que apresentava certa autonomia para frequentar sozinha alguns espaços tinha mais de dez anos e era meninos, sendo Gabriel (11 anos), Lucas (11 anos) e Doom (10 anos) os que mais usufruíam dessa condição.

O fato de ter pouco acesso ou não poder brincar na rua faz com que as crianças deem a ela sentidos e significados que a torna um lugar extraordinário, místico e cheio de potencial para brincadeiras, ou seja, onde tudo pode ser realizado. Como podemos observar nos relatos de Júlia (8 anos) e Maria (12 anos).

Pesquisadora: E onde você tem vontade de ir pra brincar, tem algum lugar?

Júlia (8 anos): Hum... na verdade, o que eu mais queria era ir brincar com as pessoas lá fora, sabe? Lá na rua.

Pesquisadora: Hum... e por que que você não faz isso?

Júlia (8 anos): Meu pai não deixa.

Pesquisadora: Mas o que que você faz nessa rua ou que gostaria de fazer?

Júlia (8 anos): Nunca brinquei na rua.

Pesquisadora: Humm. Que que você faria se fosse brincar na rua?

Júlia (8 anos): Eu faria um experimento.

Pesquisadora: Um experimento? Qual seria o experimento?

Júlia (8 anos): Botar menta na coca.

Pesquisadora: Meu Deus, e qual o resultado desse experimento?

Júlia (8 anos): Explosão (risos).

Pesquisadora: Ahh! E o que mais que você acha que poderia fazer na rua?

Júlia (8 anos): Soltar pipa.

Pesquisadora: Soltar pipa. E o que mais?

Júlia (8 anos): Brincar com meus amigos.

Pesquisadora: Hmm. De que brincariam?

Júlia (8 anos): Pique-pega, pique-esconde e várias coisas.

Pesquisadora: Hmm. Você sente vontade de fazer essas brincadeiras?

Júlia (8 anos): Uhum.

Pesquisadora: Ah, tá. Então por você, na sua opinião, você poderia frequentar a rua, não é?

Maria (12 anos): Uhum.

Pesquisadora: Na rua, se você pudesse frequentar, que tipo de coisa você faria?

Maria (12 anos): Eu brincaria de... um monte de coisas.

Pesquisadora: Aí, fala pra mim algumas coisas que faria.

Maria (12 anos): Eu andava de bicicleta, de patins... é... brincava de pique-pega.

Pesquisadora: E como é que você acha que poderia fazer pra isso acontecer?

Maria (12 anos): Convencer minha mãe.

Assim, a rua ganha contornos nostálgicos associado a um sentimento de falta, de experiências não vividas, como se não estivessem aproveitando adequadamente sua infância. E, na expectativa de frequentá-la, criam e recriam roteiros de brincadeiras, idealizando sua estada na rua. Já para Gabriel (12 anos), a rua é de fato sinônimo de brincadeira ao citar as coisas que realiza “A gente brinca de futebol, pique-esconde... De futebol... Nós também brinca de basquete” ou de Naruto (9 anos) quando explica “Na rua? Eu gosto de brincar... Ah, na rua eu gosto de brincar de... com... ah, é... conversar e brincar de... é... Pique-Pega [...] Na verdade, a gente não marca a hora não. É todo dia, hoje, de tarde ou de... é, de tarde”. Deste modo, podemos inferir que o usufruto aos espaços e lugares não é igual para todas as crianças, visto que suas vivências nos espaços públicos também ancoram os sentidos e conhecimentos que elaboram sobre suas experiências de infância. De tal maneira que podemos observar diferentes expectativas e experiências de infância no contexto analisado, principalmente em relação a aspectos relacionados ao gênero onde os dados têm evidenciado que as meninas têm menos autonomia para frequentar e usar espaços externos a suas residências.

Também manifestam em suas narrativas que o fato de terem pouco ou nenhum acesso a rua e/ou espaços externos públicos de convivência coletiva afetam a possibilidade de fazer amizades e interagir, de modo constante, com crianças próximas a sua residência.

Pesquisadora: Você costuma brincar aqui, na sua rua?

João (8 anos): Não.

Pesquisadora: Por que não?

João (8 anos): Porque não tem ninguém brincando...entendiante.

Pesquisadora: Hum... então não tem crianças aqui nessa rua?

João (8 anos): Tem, mas o povo não brinca. Tem um milhão aí...

Pesquisadora: Então por que que esse povo não brinca?

João (8 anos): Como é que eu vou saber? Pergunta pra eles.

Pesquisadora: E você nunca perguntou não?

João (8 anos): Se eles não brincam, como é que eu ia perguntar?!

Pesquisadora: Ah, mas você não encontra com eles?

João (8 anos): Ah, só vejo eles assim, ó... cabeça assim pra fora... dentro de casa, só esperando...

Pesquisadora: Aqui na sua rua, você conhece alguém que possa brincar?

Geovana (12 anos): Não.

Pesquisadora: Então alguma criança que você conhece aqui na sua rua.

Geovana (12 anos): Também não.

Pesquisadora: Também não. Então você tá me dizendo que passa grande parte do tempo dentro de casa.

Geovana (12 anos): Sim.

Pesquisadora: Então, fazer amizades aqui não...

Geovana (12 anos): É na escola.

Pesquisadora: Aqui na rua você conhece alguma criança?

Júlia (8 anos): Não.

Pesquisadora: Não? Nenhuma criança?

Júlia (8 anos): Não.

Pesquisadora: Onde é que você normalmente se encontra com seus amigos?

Júlia (8 anos): Na escola.

Pesquisadora: Ahh, mas e pra brincar fora da escola? Tem algum lugar?

Júlia (8 anos): Não.

Pesquisadora: Não? Então você só encontra seus amigos na escola?

Júlia (8 anos): É.

Pesquisadora: Você tem amiguinhos aqui na rua?

Érica (9 anos): É...Eu não tenho nenhum colega no meu bairro.

Pesquisadora: Não tem amigo aqui?

Érica (9 anos): Não tenho, não conheço ninguém, só a vizinha aqui do lado.

Pesquisadora: E ela?

Érica (9 anos): É!Ela é adulta.

Pesquisadora: E onde é que você se encontra com seus amigos?

Érica (9 anos): Hum... em nenhum lugar.

Pesquisadora: Em nenhum lugar?

Érica (9 anos): Só na escola, mas tipo minha escola é perto, mas... perto.

Pesquisadora: Então é só lá na escola que você encontra com eles?

Érica (9 anos): É, porque eu não tenho amigo de mais nenhum lugar.

Pesquisadora: E você faz essas atividades na rua?

Luiza (9 anos): Não, eu não tenho muitos amigos na minha rua.

Pesquisadora: E por que você não tem muitos amigos na sua rua?

Luiza (9 anos): É porque eu sempre fico mais dentro de casa, e a única amiga que eu fiz, ela tá morando em outro, em um prédio agora.

Pesquisadora: Hum. Mas não tem nenhuma criança aqui da sua idade na rua?

Fernanda (9 anos): Tem, só que a gente não vê eles. Tem uma menina que é da nossa sala, da nossa... minha escola que ela... mas a gente não conhece, a gente só vê ela na hora que a gente tá lá.

Pesquisadora: Na escola?

Fernanda (9 anos): Na escola e tá vindo pra casa. Ela vem sozinha.

Pesquisadora: Vocês nunca bateram um papo não? “Oi, fulana, queria conhecer você, ser sua amiga”.

Fernanda (9 anos): Não.

Pesquisadora: Não? Você não tem nem vontade?

Fernanda (9 anos): A gente só fala na escola.

Pesquisadora: E com seus amigos, onde é que você normalmente brinca?

Lucas (11 anos): Eu não tenho amigo aqui na rua, só tenho amigo na escola.

Pesquisadora: Na escola? Então...

Lucas (11 anos): A gente não brinca, só conversa mesmo.

As falas das crianças são destaque em toda a investigação e muitas vezes dizem mais do que qualquer outra explicação que a pesquisadora possa apresentar. Da mesma forma, seus desenhos da rua com a criança na janela ou sem crianças e/ou pessoas circulando, expressam o que vivenciam em seu cotidiano evidenciando que “o desenho está diretamente relacionado com aquilo que é socialmente transmitido através do “horizonte de experiência” do meio onde a criança vive” (Iavelberg, 2021, p. 32). A partir das narrativas e representações das participantes da pesquisa, podemos depreender que, neste contexto, as preocupações adultas sobre proteção e cuidado com as crianças têm dificultado o acesso destas à rua e a espaços externos às suas residências, afetando as possibilidades de estas construírem e vivenciarem diferentes interações e culturas de pares.

Nessas falas, as crianças demonstram ter poucas possibilidades de explorar o espaço onde vivem e de estabelecer relações de alteridade com seus pares e membros da comunidade, que poderiam contribuir para construir um sentimento de maior pertencimento e de responsabilidade para com o lugar e as pessoas do espaço onde residem. Nesse particular, Araújo (2016, p. 120) discorre sobre a importância e a diversidade de experiências que o andar pelas ruas pode proporcionar às crianças, visto que esse exercício pode garantir experiências com seres humanos diversos e provavelmente “prepara para a compreensão de uma sociedade baseada na alteridade”.

De modo algum buscamos culpabilizar as famílias sobre o modo como pensam a guarda de seus filhos, mas destacar que as descrições das crianças deixam claro que a questão abrange construções e reproduções sociais mais amplas que as decisões da família. Quando João (8 anos) diz que não é só ele que não frequenta a rua, mas outras crianças também, torna evidente que há um pensamento social que impede as crianças de ter um acesso mais abrangente a rua e outros espaços públicos. As razões e justificativas para esse comportamento social que tem inibido a presença de crianças nas ruas são diversos e circundam em torno várias temáticas, sendo a experiência da violência urbana, a automovilização das ruas, a espetacularização da violência pela mídia e a precariedade e insalubridade às ruas (Araujo, 2016; Cotrim; Bichara, 2013; Debortoli *et al.*, 2008;

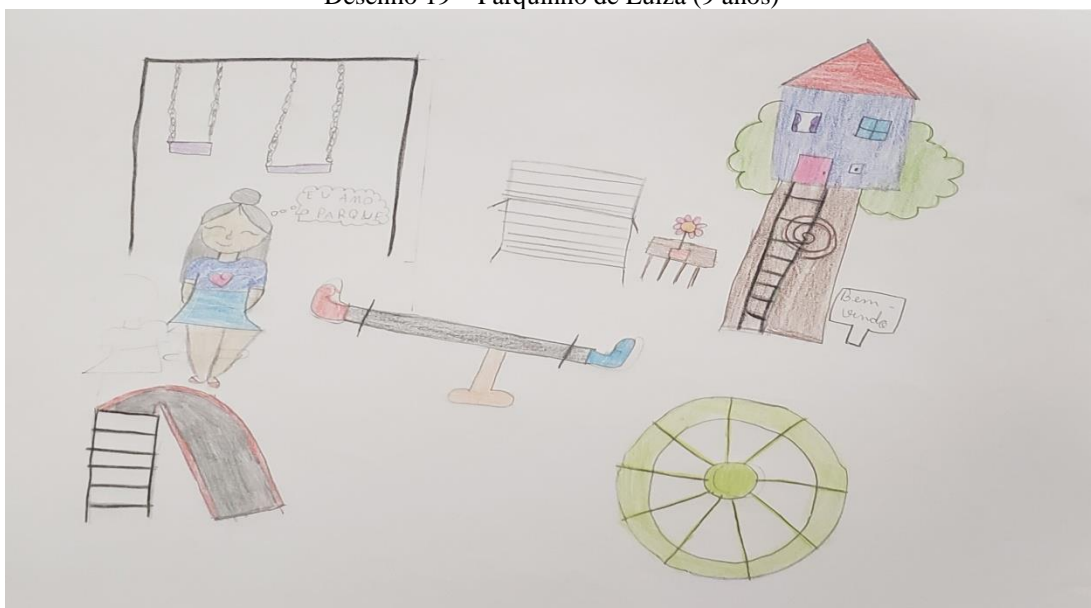
Evangelista; Marin, 2022; Lopes; Vasconcellos, 2006; Muller; Nunes, 2016; Paim, 2019; Sarmiento, 2018; Tomás; Trevisan, 2023) as mais frequentemente utilizadas. E, assim, os espaços e territórios infantis têm sido reduzidos e/ou limitados a espaços privados e institucionais.

Neste particular, chamamos atenção para a importância do diálogo e da realização de pesquisas com crianças, pois consideramos que estas podem lançar luz sobre questões que os adultos e a sociedade têm se omitido em discutir. Nesse sentido, afirmamos nossa proposição política que as considera atores sociais dos/nos seus contextos e que podem contribuir com as mudanças sociais. Entendemos que seus depoimentos podem provocar a sociedade, no sentido de refletir sobre os interditos aos quais as crianças estão sujeitas no acesso e usufruto dos espaços públicos da Ceilândia e levar a busca por alternativas políticas, sociais e estruturais que promovam o ingresso seguro destas nestes espaços.

Complementarmente às discussões sobre o acesso a espaços públicos pelas crianças para brincar e interagir com seus pares, adentramos nas considerações sobre os parquinhos, entendidos por elas como lugar de diversão e lazer. Para Cotrim e Bichara (2013), os parquinhos se constituem numa tentativa de compensar as restrições diárias que as crianças encontram no ambiente urbano e um meio de mantê-las em um espaço de brincadeira segregado da vida social da comunidade, supostamente seguro.

Já as narrativas das crianças, dão sentido de que este é um lugar particular das e para as crianças, espaço de brincadeira e interação com seus pares, cabendo aos adultos observá-los e/ou auxiliá-los, apenas, quando for solicitado. As descrições e narrativas apresentadas pelas crianças se referem a parquinhos públicos e privados e existentes e imaginados; vejamos algumas de suas considerações (Desenhos 19 e 20).

Desenho 19 – Parquinho de Luiza (9 anos)



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: Bom, explica pra mim aí o seu desenho, por favor.

Luiza (9 anos): É...eu desenhei onde eu me sinto na minha infância...

Pesquisadora: Hmm.

Luiza (9 anos): No parque. Eu amo parque, eu gosto muito do parque, porque ele tem um dos meus brinquedos favoritos.

Pesquisadora: E qual é o seu brinquedo favorito?

Luiza (9 anos): O balanço.

Pesquisadora: Hmm. E como é... que você acha desse brinquedo?

Luiza (9 anos): Ele é bom, mas tem... às vezes, tem que ter fila, porque, às vezes, só tem um ou dois, mas eu gosto quando tem três.

Pesquisadora: Pesquisadora: Ahh tá, tem sempre muita gente disputando esse brinquedo, né?

Luiza (9 anos): Sim, porque eu acho que a maioria das pessoas, das crianças, gosta do balanço, mas...

Pesquisadora: Por que que você acha que as crianças gostam?

Luiza (9 anos): Num sei. Eu num sei por que as criança gosta, mas eu acho que é divertido bastante o balanço, e, às vezes, tem parquinho que num tem muitos brinquedos, e aí tem que ficar disputando qual brinquedo cê quer.

Pesquisadora: Hmm, e o balanço é sempre um dos que tá em disputa?

Luiza (9 anos): Sim. Ele o... é radical

Pesquisadora: É por isso que você gosta?

Luiza (9 anos): Sim, porque, às vezes, tem gangorra, só que tem vez que eu vou sozinha e não tem ninguém pra brincar comigo.

Pesquisadora: Mas o balanço, então, deixa você... é possível brincar sozinha?

Luiza (9 anos): Sim.

Desenho 20 – Parquinho de Érica



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Pesquisadora: Me conta um pouquinho sobre seu desenho, o que você desenhou?

Érica (9 anos): Eu desenhei aqui a... o parquinho da minha escola. Aí eu botei aqui a escada e aqui no meiozinho, perto da entrá, que, entrada e saída, que os pais buscam e saem, tem aqui o balanço, que é meu brinquedo favorito. Todo mundo quase sai voado só pra ir nele. (risadas) Tipo, é o brinquedo favorito de todo mundo.

Pesquisadora: E o que que você sente quando você tá brincando no balanço? Qual a sensação?

Érica (9 anos): Quero saltar do balanço.

Pesquisadora: Você quer saltar do balanço? Mas como é que é saltar do balanço?

Érica (9 anos): Não, eu nunca saltei, né, porque eu tenho medo.

Pesquisadora: Você tem medo de voar...

Érica (9 anos): Não. É, mas... teve alguns amigos meus que já fizeram isso ... "misericórdia", porque lá tem, perto de um, tipo uma cobrinha e menino quase bater a cabeça na cobra.

Pesquisadora: Humm. E você balança baixinho ou balança bem altão?

Érica (9 anos): Mais ou menos, minha tia chama a atenção, né, porque eu gosto de balançar bem alto.

Pesquisadora: E você consegue fazer o balanço alto ou precisa de alguém pra te ajudar?

Érica (9 anos): Não, eu consigo empurrar sozinha.

Os desenhos das meninas, digo meninas porque foram elas quem fizeram todos os desenhos e os meninos apresentaram seus conhecimentos e experiências por intermédio de suas narrativas, demonstra uma preocupação em representar os brinquedos que conhecem e tradicionalmente compõem os parquinhos em nossa cultura, como balanço, escorrega, gir-gira, trepa-trepa, casa na árvore, caixa de areia e bancos para os pais. Na maioria das representações, há uma figura humana desenhada que provavelmente é a desenhista. Também há poucos elementos da natureza (árvore, flor, mato), sendo que a maioria destas representações está no desenho de Luiza (9 anos). Tanto Érica (9 anos) como Luiza (9 anos)

acrescentam palavras e frases para complementar seus desenhos, na tentativa de expressar o quanto esse lugar é especial para elas.

As meninas justificam a escolha da temática do desenho dizendo que é “Porque é o lugar onde eu me sinto criança assim menor do que eu realmente sou, e... ah também é muito bom pra você descansar e passear” (Luiza, 9 anos) , “Porque... é... eu desenhei o balanço porque desde a minha infância eu já sou muito mais acostumada com ele do que os outros brinquedos” (Érica, 9 anos) e “Porque eu quero ir... eu gosto muito deste aí” (Fernanda, 9 anos). As falas apontam que o parquinho, para essas crianças, é um lugar especial e de domínio das crianças com significado e sentido associados ao prazer e diversão. Também associam este à infância, como um lugar exclusivo para esse grupo geracional.

Apresentam o parquinho descrevendo os brinquedos e contando suas experiências com eles, mas essencialmente discorrem sobre o brinquedo de sua preferência, sendo o balanço unanimemente o mais desejado e disputado pelas crianças. Em suas narrativas, o balanço é descrito como um brinquedo cheio de possibilidades lúdicas, onde pode experimentar várias sensações e enfrentar desafios e medos. A emoção de ir alto com o balanço é relacionada à aspiração de voar, uma impossibilidade para o ser humano, mas um desejo antigo e ansiado que remete a sensação de liberdade. E assim, na dinâmica da brincadeira, pode experimentar um pouquinho da sensação de voar, mobilizando e equilibrando todo o seu corpo em movimentos que lhes possibilitem o balançar, mas também controlar sentimentos como medo e euforia, tornando-se um desafio físico e emocional.

Para Mariotto e Hutner (2016), os parquinhos são locais onde as crianças desenvolvem diversas competências motoras, sociais e emocionais, considerando que, no brincar, conseguem resolver problemas, tomar decisões, explorar, negociar e expressar-se em situações e questões que são relevantes e significativas para elas. Morais, Silva e Wiggers (2023) complementam a discussão sobre o uso do parquinho ao apontar que este é um espaço fértil para que as crianças possam, na brincadeira, criar, interpretar, modificar, imaginar e construir sentidos sobre suas experiências cotidianas, pois é na interação com o outro e com os brinquedos que surgem diversas possibilidades para mobilizar movimentos e conhecimentos que adquiriram em suas vivências dentro e fora deste espaço.

As crianças também explicitam que há uma organização para o uso do parquinho com regras que precisam ser seguidas, destacando que todos devem aguardar sua vez na fila e respeitar a ordem de chegada no brinquedo. Também indicam que há brinquedos que podem ser utilizados sozinhos e outros que, essencialmente, dependem de companhia, de modo que a seleção de um brinquedo depende da presença ou não de outras pessoas no espaço. Os

sentidos e significados construídos e apresentados são de que neste lugar o tempo é exclusivamente de brincadeira, diferenciando-o de outros espaços onde precisam negociar a possibilidade de tempo e local para brincar e estar com seus pares. Assim foi, na experiência das crianças neste espaço, que este se tornou um lugar especial, modificado pela satisfação e prazer que proporciona, ganhando uma nova configuração que transcende ao seu aspecto material (Vasconcellos, 2006).

Outro aspecto marcante nas falas das crianças foi a presença constante dos adultos nas proximidades do parquinho, seja ele público ou privado, como podemos observar nas narrativas de Fernanda (9 anos) “E, no parquinho, eu vou com meu pai ou com minha mãe”, Luiza (9 anos) “Não, eu não posso ir sozinha. Eu não gosto de ir sozinha”, Érica (9 anos) “Nunca fui em nenhum lugar sozinha... e, no parquinho da escola, tem a professora”, Geovana (12 anos) “Porque no parque, na praça, caminhar... na maioria dos lugares que eu vou, aqui perto de casa, é com minha tia” e Artur (8 anos) “A tia às vezes leva pro... pro pátio, pro parquinho”. Nota-se que, além da presença dos adultos observando-as brincar, as crianças têm suas idas a estes espaços condicionadas aos tempos e às decisões (vontades) dos adultos. Sendo possível inferir que resta às crianças conceder uma licença tácita aos adultos para que as observem a distância nos momentos de brincadeira no parquinho, sob a justificativa de que estes as mantêm seguras e podem ajudar numa possível emergência.

Contudo, reconhecem o inconveniente de tê-los por perto, pois, segundo Luiza (9 anos), “... tipo eu querer fazer alguma coisa legal, radical... toda criança já queria... quis fazer um dia, provavelmente, e o adulto falar “não, você vai cair, você vai se machucar. Sozinha acho que a gente podia, mas provavelmente teria consequências” ou quando Érica (9 anos) explica que não pode usar o balanço como gostaria “Mais ou menos, minha tia chama a atenção, né, porque eu gosto de balançar bem alto”. Trata-se aqui de um constante movimento que as crianças realizam para poder brincar ora aceitando os ditames ora buscando subverter as lógicas apregoadas pelos adultos sobre os usos dos brinquedos de do espaço.

Fica evidenciado que os espaços têm um valor significativo para as experiências de infância das crianças, visto que são estes, muitas vezes, que orientam suas rotinas culturais⁴⁴ e sociais. A quantidade de registros e narrativas apresentadas pelas crianças mostra como estas avaliam e descrevem os espaços que frequentam e como agem para garantir, criar e tornar estes lugares propícios para suas brincadeiras e interações com seus pares. Indicam que as experiências nestes espaços produzem sentidos e significados particulares e coletivos,

⁴⁴ Rotina cultural é entendida como uma atividade recorrente e previsível através da qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada (Corsaro, 1992).

contribuindo para a determinação da importância que cada lugar terá nas identidades territoriais de cada criança. Para Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122), “os referenciais presentes no espaço físico fixam-se como materiais importantes de identificação entre os sujeitos”, constituindo-se como elementos importantes na sua formação e interação com seus pares e sobre os quais compartilham e criam conhecimentos e cultura.

5.2.1 Um pequeno paralelo entre infâncias

As falas das crianças provocaram a rememoração da infância da pesquisadora na Ceilândia e, de algum modo, faço comparações entre as suas e as experiências das crianças da pesquisa. No caso da pesquisadora as recordações são de muitas brincadeiras na rua, num terreno ora enlameado ora com muita poeira, brincando até escurecer ou quando avisados por nossos pais que já era hora de entrar. Não havia hora marcada, era só gritar na porta por alguém e juntos definíamos o que fazer.

Lembro muito vivamente das brincadeiras de queimada, bete, elástico, bandeirinha, bilocas, infanca (aste de ferro para furar um desenho no chão), pique-esconde, pique-pega e ensaios de dança da moda (lambada e rap). Não me recordo de brincar em parquinhos e nem desejar frequentá-los, talvez naquela época não fossem tão comuns. Também recordo os trajetos à escola realizados a pé ou de ônibus com os amigos da rua (sem adultos), onde conversávamos e brincávamos muito, lembro das visitas a venda de doces e a distribuição destes entre o grupo.

Já havia naquele tempo uma grande preocupação com a violência, onde éramos orientados a não andar sozinhos e nem falar com estranhos e talvez o fato de sempre estarmos em grupo de algum modo legitimava a nossa presença na rua. Contudo é importante ressaltar que minha liberdade não era tão plena como a de meus irmãos, visto que deveria respeitar os limites da rua, já eles podiam ir muito mais além desses limites, observando que a marcação de gênero já, naquele tempo, se fazia presente na cultura local.

Esse paralelo não visa estabelecer parâmetros de qualidade e estabelecer qual infância é melhor, mas ponderar que num mesmo espaço, em tempos distintos, as crianças podem ter experiências diferentes, mas desejar e querer a mesma vivência, a do brincar.

5.3 Narrativas das crianças sobre a violência no espaço urbano de Ceilândia

Para Sarmiento (2018), as desigualdades ao acesso à cidade e ao usufruto de condições da vida urbana são elemento essencial que caracteriza as restrições que atualmente se colocam na concretização dos direitos sociais das crianças. Para o autor, aspectos como a violência urbana e a automobilização das cidades afetam a autonomia e mobilidade das crianças por seus territórios, limitando o usufruto e o exercício de sua cidadania. Reconhecendo a importância dos espaços na experiência de infância(s) das crianças, nos propomos ouvi-las se há e quais são os impeditivos para seu acesso e uso aos espaços públicos nos setores da Ceilândia.

Primordialmente, a violência, nesta RA, é apontada pelas crianças como fator determinante nas suas experiências de infância e foi evidenciada em alguns momentos de nossas conversas. O fato é que Ceilândia registra anualmente altos índices de violência, sendo considerada uma das mais violentas do Distrito Federal (SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL - SSP-DF, 2023). Desse modo, tem sido comum que os discursos sociais e midiáticos se concentrem nessa característica da RA e que a produção reiterada de notícias violentas produza no inconsciente social e familiar a urgência e a preocupação por segurança e proteção, principalmente das crianças.

Na pesquisa, não conversamos com os pais das crianças para conhecer quais eram suas perspectivas a respeito dessa temática, mas as narrativas das crianças nos trazem alguns indícios sobre os aspectos que norteiam as preocupações familiares. Nesse particular, ouvimos das crianças várias narrativas sobre como a violência na Ceilândia tem sido utilizada como argumento recorrente para as restrições impostas ao seu livre acesso a espaços públicos, aliado ao trânsito de carros como as maiores preocupações familiares. Em suas narrativas as crianças nos apontaram para diferentes situações de riscos que poderiam supostamente acontecer com elas se estivessem sozinhas em algum espaço público, dos quais citaram: assédio sexual, assalto, sequestro, morte e atropelamento.

A partir de seus relatos, procuramos apresentar algumas expressões das crianças sobre o modo como percebem e entendem as questões que limitam o seu acesso e uso ao espaço público em seu setor de residência. Um dos aspectos que chama atenção na fala das participantes se refere aos noticiários de violência contra as crianças que, relacionados ou não a Ceilândia, são automaticamente associados à insegurança na Região e que alimentam o medo na comunidade. Observemos alguns pontos indicados por Luiza (9 anos).

Pesquisadora: Tem medo? De quê?

Luiza (9 anos): Medo de alguém me sequestrar.

Pesquisadora: Hum... você já soube de alguma história de alguém que foi sequestrado?

Luiza (9 anos): Eu já ouvi várias na TV... que uma menina já foi na festa, e aí ela não voltava porque ela foi sequestrada e foi encontrada morta.

Pesquisadora: Hum...

Luiza (9 anos): E a minha mãe e meu pai ouviram falar de um caso que uma menina foi na padaria sozinha e foi estuprada.

Pesquisadora: E você o que acha dessas notícias?

Luiza (9 anos): E aí eu tenho medo de isso acontecer, porque eu ainda sou muito jovem, ainda tenho muita coisa pra aprender e pra conhecer.

Falas como a de Luiza (9 anos) e de outras crianças da pesquisa mostram a relevância que a mídia tem na construção de sentidos sobre a violência local e, particularmente, em suas famílias. A preocupação para que casos como os descritos pelos meios de comunicação não ocorram com seus familiares têm embasado as justificativas para restringir o acesso desacompanhado das crianças aos espaços públicos, como uma medida protetiva. No caso Luiza (9 anos), é possível perceber que já faz associações ao ocorrido com a possibilidade de que possa ocorrer com ela e isso faz com que sinta medo e compreenda e não questione as decisões que estabelecem o não frequentar sozinha espaços públicos.

Aqui gostaríamos de ponderar sobre os efeitos que a reiterada produção de notícias violentas tem produzido no imaginário social brasileiro, onde a população tem normalizado atos, por vezes, injustificados de violência contra pessoas como forma de controlar a violência. Parece contraditório, mas o discurso de que “bandido bom é morto” tem promovido ações e comportamentos violentos que desconsideram a obrigatoriedade de um julgamento e pena justos, um ideário democraticamente defendido por nossos institutos legais. Não se trata de defender a censura, porque a notícia precisa ser informada, mas pensamos que a comunicação produzida precisa oferecer e levar o receptor a escutar e refletir de modo responsável sobre o tema em questão e possa analisar e ponderar legal e criticamente qualquer assunto e quiçá movimentar a população para a geração de proposições e ações que visem promover mudanças que alterem e melhorem o contexto do qual se referem (Perillo, 2018).

Em meio a todo esse contexto, as meninas assim como Luiza (9 anos) incorporam aos diversos tipos de agressão a preocupação com a violência sexual, como podemos observar também na narrativa de Geovana (12 anos).

Pesquisadora: O que você acha que te impede de ir a padaria sozinha?

Geovana (12 anos): As pessoas de lá... são pessoas... muito... sabe? E... não acho que seria bom eu ir lá sozinha, né, sem ninguém do meu lado... várias coisas poderiam, e é melhor prevenir, então eu não vou.

Pesquisadora: Dessas várias coisas, o que que você imagina que poderia acontecer?

Geovana (12 anos): Uma pessoa me assediar... coisa parecida.

Pesquisadora: Uhum. Você tem medo desse tipo de assédio?

Geovana (12 anos): Tenho. Por mais que se a pessoa chegasse perto de mim, eu “pá” na cara dela... [risos]

Pesquisadora: E quem seriam essas pessoas? Como você saberia?

Geovana (12 anos): A gente tem medo desse tipo de pessoa.

Pesquisadora: Que tipo de gente? Quem tem medo?

Geovana (12 anos): A gente, as crianças, os adultos também, não gosta de passar perto porque né, quando as pessoas estão bêbadas, nunca sabe o que pode acontecer. E a gente não sabe como é que a pessoa vai reagir e tudo até porque eu sou mulher né, você sabe né?

Pesquisadora: Eu não sei não, fala para mim, já que você é mulher (risos)

Geovana (12 anos): O assédio e tudo é uma coisa muito perigosa. A maioria das pessoas ali são homens aí pra mim eles são mais, perigoso e aí mas não passo, não.

Pesquisadora: Você já passou por alguma situação assim, que te deixou desconfortável?

Geovana (12 anos): Já! Já!

Pesquisadora: Você pode falar como é que foi?

Geovana (12 anos): Uma vez foi no mercado, que foi tipo o homem meio que me perguntando umas coisas, me chamando de pequena, enfim.

Pesquisadora: O jeito dele falar com você.

Geovana (12 anos): Aham! Eu tava com a minha mãe.

Pesquisadora: Você estava com a sua mãe?

Geovana (12 anos): Aham! Aí a gente se afastou de lá, e tudo. A gente fez as compras bem rapidão e foi embora. Ele ficava meio que me seguindo lá, psicopata, né.

Pesquisadora: Nossa!!!

Geovana (12 anos): Aí a gente só pagou as coisas mesmo e foi embora pra casa.

A grande maioria das vítimas de violência sexual no Brasil é menina, correspondendo a quase 80% do total de casos notificados (UNICEF, 2021). Assim, a preocupação com a violência sexual atinge as meninas desde muito cedo e as falas das crianças da pesquisa reforçam esse temor, mas também tornam evidentes que as precauções têm se concentrado em evitar que esses crimes ocorram no espaço externo ao ambiente familiar. Isso reforça o sentido de que o espaço público não tem se constituído em um lugar seguro para as meninas (mulheres) sozinhas, o que de fato é uma realidade em todo o Brasil e também na Ceilândia.

Contudo, é importante refletir que a grande maioria dos casos de violência sexual no país tem ocorrido na residência da vítima; de acordo com os dados do Unicef (2021), 86% dos autores eram conhecidos das vítimas. Nesse particular, consideramos que é urgente que discussões sobre abuso sexual infantil se concentrem em ações educativas e preventivas que orientem e ensinem as crianças adquirir habilidades necessárias para se protegerem de possíveis ocorrências de abuso, mas também que possam identificar e denunciar qualquer tipo de tentativa (Brino; Williams, 2008; Nascimento; Costandrade, 2016), sendo a família e a escola espaços importantes para a promoção dessas ações e informações.

Geovana (12 anos) já se mostra capaz de reconhecer uma aproximação inconveniente e indesejada de um adulto estranho e a partir dessa experiência cria estratégias para evitar ou fugir de tal experiência novamente, contudo suas táticas são inocentes, pois acredita que facilmente resolveria a questão. Também considera que a forma mais segura e eficiente é

evitar estar sozinha em locais públicos, principalmente nas proximidades de locais frequentados por homens usuários de drogas e/ou alcoolizados e assim, de algum modo, compreende e reforça a ideia de que os espaços são mais perigosos do que as pessoas.

O fato de uma criança nessa idade já ter vivenciado uma situação como essa nos chama atenção para o quanto as crianças e, particularmente, as meninas estão vulneráveis a esse tipo de importunação e crime. E de como abusadores têm se sentido confortável para tentar algo em espaço público e com muitas pessoas presentes. É fato que alguns lugares públicos podem oferecer mais riscos as crianças e a qualquer outra pessoa de sofrer e ser acometida por um abuso sexual, mas é preciso considerar que ações como estas podem ocorrer em qualquer lugar, inclusive dentro da casa das crianças e que a informação e educação das crianças sobre essa temática podem ser mais eficientes na prevenção e/ou levar a denúncia e a punição de tais crimes.

Em decorrência das desigualdades sociais, ampliam-se a pobreza, o desemprego e a precariedade nas condições de vida na RA, produzindo, conseqüentemente, um aumento na violência urbana. Tal estado de coisas afeta primordialmente as crianças em função da convivência diária com a escalada da violência urbana em suas ruas e demais espaços públicos. Nesse sentido, foi preocupante observar o quanto as crianças descrevem com naturalidade os possíveis crimes aos quais estão sujeitas ao transitar pelo lugar onde residem, descrevem-nos como algo rotineiro em sua comunidade. Observemos alguns depoimentos das crianças a respeito dessas possíveis experiências e de como o receio por vivenciar essas situações afetam o seu trânsito por seu Setor e, conseqüentemente, sua socialização com seus pares e membros da comunidade.

Pesquisadora: Hum... já foi alguma vez a qualquer um desses lugares sozinho?

Artur (8 anos): Hum... Não.

Pesquisadora: Não. Por quê?

Artur (8 anos): Porque eu acho perigoso.

Pesquisadora: Acha perigoso? E qual seria o perigo?

Artur (8 anos): Porque tem bandido lá.

Pesquisadora: O que que você acha que os bandidos poderiam fazer?

Artur (8 anos): É... atirar.

Pesquisadora: Ah... é perigoso? Você tem medo disso?

Artur (8 anos): Uhum.

Pesquisadora: Que que você faria se visse uma situação como essa?

Artur (8 anos): Eu correria.

Pesquisadora: Por que você acha que seu pai tem medo de você sair sozinho?

Naruto (9 anos): É, eu acho que ele tem medo de eu ser sequestrado, mas eu sei... eu sei tudo. Eu sei... eu sei me defender.

Pesquisadora: E do que mais você acha que ele tem medo?

Naruto (9 anos):É, eu sei... é assalto.

Pesquisadora: Hum... tem muito assalto aqui?

Naruto (9 anos):Diariamente não, mas algumas vezes sim.

Pesquisadora: Você tem medo disso?

Naruto (9 anos):Tenho muito.

Pesquisadora: Ah... e como é que você reagiria?

Naruto (9 anos):Eu reagiria ou chamando a polícia, ou usando minhas artes marciais.

Pesquisadora: Gostaria de ficar sozinha livre só com seus amigos?

Fernanda (9 anos): Não.

Pesquisadora: Ah, e qual a razão de não querer ficar com eles...

Fernanda (9 anos): Porque eu não gosto, talvez pode vim um ladrão.

Pesquisadora: Pode vir um ladrão? Que que você acha que o ladrão pode fazer?

Fernanda (9 anos): Pode pegar, matar.

Pesquisadora: Mas se tivesse aqui um parquinho pertinho...é... você acha que você poderia ir sozinha?

Fernanda (9 anos): Não!

Pesquisadora: Por que acha que não?

Fernanda (9 anos): Porque tem muito ladrão na rua.

Pesquisadora: Hum... tem muito ladrão na rua. Isso te preocupa?

Fernanda (9 anos): Sim...

Pesquisadora: Por que que te preocupa?

Fernanda (9 anos): Porque eu tenho medo de ser assaltada e morrer.

Pesquisadora: Hum... e por que que você acha que não vai sozinha pra rua?

Júlia (8 anos): Porque meu pai e minha mãe não me deixam.

Pesquisadora: E por que que você acha que eles não deixam?

Júlia (8 anos): Por causa que algum bandido pode me pegar.

Pesquisadora: Hum... e o que mais você acha que pode acontecer?

Júlia (8 anos): Os bandidos podem me sequestrar.

Pesquisadora: Hum... e isso é preocupante, né?

Júlia (8 anos): Sim.

Pesquisadora: E por que que é?

Júlia (8 anos): Por causa que eles têm medo de me machucar e for pega por algum bandido.

Pesquisadora: Hm, e você tem medo disso?

Júlia (8 anos): Tenho.

Pesquisadora: Uhum, mas você tem vontade de fazer essas coisas na rua sozinha?

Érica (9 anos): Não, porque como eu ainda sou criança, alguém ainda pode me assaltar, pode me roubar, pode me pegar...

Pesquisadora: Você gostaria de fazer esse percurso sozinho?

Lucas (11 anos): Não...

Pesquisadora: Por que não?

Lucas (11 anos): Não sei... eu sinto que quando eu tô com alguém eu me sinto mais seguro.

Pesquisadora: Hum... Você acha que esse lugar que você mora é...

Lucas (11 anos): Eu acho mais perigoso lá perto do quadradão; falam que é mais perigoso. Pode ter briga, tiro...

As narrativas das crianças apontam para a compreensão do seu espaço urbano como que hostil e perigoso, vivido a partir da expectativa de presenciar ou viver uma situação de violência. Reiteramos a nossa compreensão do espaço como um “sistema de valores que se transformam permanentemente” (Santos, 2002a, p. 103), mas observamos que, atualmente, os sentidos e a leitura que as crianças apresentam sobre o local em que residem é circunscrito por sentimentos de medo, insegurança e falta, visto a ausência e a ineficiência do Estado e da comunidade em lhes garantir acesso seguro aos espaços públicos da Região. Essa lógica discursiva afeta seus conceitos sobre a espacialidade, pois esta é concebida para além de um espaço formal, mas como a materialização dos movimentos e realizações diárias que os sujeitos desempenham para viver suas vidas (Morais; Cavalcanti, 2011).

Dessa forma, os movimentos articulados pelas crianças têm sido na busca por encontrar meios para “sobreviver” em meio à problemática descrita e, nesse exercício, criar possibilidades de brincadeira e interação com seus pares, tentando subverter, de algum modo, essa lógica de violência. Entendemos que para que esse sistema de valores se modifique será necessário que medidas sejam pensadas e tomadas para que a Ceilândia possa se tornar um espaço seguro para a exploração e encontro das crianças. E talvez a primeira medida seja ouvir o que dizem as crianças sobre as restrições as quais estão submetidas a fim de que, partindo dessas premissas, se possam elaborar estratégias que atendam suas necessidades de vivência e exploração do espaço geográfico e social no qual se encontra inserida.

Contudo, em meio a essa profusão de dificuldades e violência, as crianças criam modos de ser e estar neste espaço construindo memórias e experiências que tornam o vivido e a exploração para além das restrições impostas, criando táticas de experimentação do território que transgridem as determinações adultas, quando dizem: “Às vezes eu pego minha bicicleta. Eu vou... eu passo pela minha rua, pela minha casa... eu ando na minha rua e rapidão dou uma volta no quadradão, sem meu pai ver (risos)”(Luiza, 9 anos), “Quando que eu vou comprar alguma coisa na padaria, eu passo no parquinho lá que... que já reformou e já tá tudo muito melhor”(Naruto, 9 anos), “A gente nunca teve esse costume de sair... Mas como a gente tava com vontade de comprar as coisas, comer as coisa, a gente ia no Seu Domingo e voltava rapidinho...”(Doom, 10 anos) e “Fui uma vez é na pista que fica do lado da Praça da [...] com meus amigos comprar pipa... é um pouco perigoso” (Gabriel, 11 anos). As crianças, cada uma a seu modo e diante das oportunidades, vão dando suas escapadinhas para explorar o espaço, vivendo aventuras e criando memórias afetivas sobre o seu lugar de moradia.

Outro aspecto que entendemos se correlacionar às restrições impostas pela violência urbana no acesso das crianças aos espaços públicos é o crescente e constante tráfego de

veículos nas ruas das cidades, incluindo assim mais um risco à segurança destas e outro argumento usado para justificar a manutenção destas em suas casas longe dos espaços públicos e/ou em espaços privados supervisionadas e supostamente seguros. Vejamos algumas descrições de como as limitações impostas pela circulação de veículos afeta as brincadeiras das crianças.

Pesquisadora: Por que que você acha que era perigoso para seus irmãos brincar na rua?

Maria (12 anos): Porque passa muito carro na rua, e eles ficam correndo, os meninos.

Pesquisadora: Tá, tá. Esse seria um perigo, então?

Maria (12 anos): Uhum.

Pesquisadora: Você acha que o lugar onde você mora, é um bom lugar pras crianças viverem sua infância?

Gabriel (11 anos): Não.

Pesquisadora: Por quê?

Gabriel (11 anos): Porque passa muitos carros.

Pesquisadora: Hum... passa muitos carros.

Gabriel (11 anos): Onde eu moro passa muitos carros.

Pesquisadora: Quais são os perigos que você...

Gabriel (11 anos): Nós brincando na rua, não pode vim um carro, o cara pode tá bebo e passar por cima da gente.

Pesquisadora: Hum...

Pesquisadora: E quando você vai brincar, você só brinca com os irmãos, não tem outros colegas pra brincar?

Fernanda (9 anos): A gente não fica na rua.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Fernanda (9 anos): Porque é perigoso, porque passa carro.

Pesquisadora: Ah por isso...

Fernanda (9 anos): Tem dia que a gente andava de bicicleta na rua, só que a gente não anda mais.

Para Sarmiento (2018), um dos principais fatores de limitação da autonomia de mobilidade das crianças decorre da automovilização das cidades, pois, segundo o autor, as transformações estruturais nas cidades têm privilegiado o uso do automóvel no trânsito pela cidade, apontando que tem havido a redução de parques e áreas naturais para o encontro dos pedestres em função da construção de estacionamentos e/ou alargamento das vias para uma maior circulação de veículos. Tudo isso tem tornado desconfortável e perigoso caminhar e atravessar as ruas, visto a sinistralidade que acidentes veiculares podem causar.

Nos depoimentos das crianças, é possível perceber que estas veem os veículos como um invasor do espaço onde poderiam brincar e também como um perigo real e concreto a sua integridade física, demonstrando que o risco de um atropelamento parece mais factível do que

qualquer outra violência a qual podem estar sujeitas. A impossibilidade de receber os mesmos cuidados e preocupações governamentais que a circulação dos automóveis vem recebendo na sociedade também se configura como uma violência para com as crianças e reforçam um posicionamento político e social que desconsidera as necessidades, interesses e desejos das crianças no acesso e usufruto da cidade. Desse modo, as crianças da pesquisa mostram que em decorrência dessa competição desleal são privadas de brincar na rua como forma de evitar um acidente que, fatalmente, lhe traria consequências mais graves.

As crianças deixaram claras suas percepções e conhecimentos sobre cada impedimento que o contexto social lhes impõe no acesso e usufruto do espaço onde vivem a sua infância, mas também apontam alternativas, como veremos no próximo item.

5.4 Avaliações e proposições das crianças sobre o acesso e usufruto dos espaços públicos

Ao falar sobre o espaço público do seu setor, as crianças tecem suas avaliações sobre o mesmo e indicam que este carece de melhoramentos e investimentos para se tornar um ambiente agradável e acessível a todos dos moradores. No que se refere à estrutura e conservação, reivindicam, principalmente, cuidados com a limpeza, manutenção sobre o asfaltamento e calçadas, arborização e segurança como podemos observar em alguns trechos:

Lucas (11 anos): Só que podia ser mais bem cuidada. Porque tem muito lixo...

Fernanda (9 anos): Porque na rua tem buraco. Deveria fazer um conserto, botar cimento e pedra.

Gabriel (11 anos): Tem muito caco de vidro. Caco de vidro, pregos, lama... Tem muitos buracos. Tem que tampar os buracos.

Artur (8 anos):É... pista quebrada e tem quebra-mola. Quando passa em cima dele, se passar muito rápido, a bicicleta pula.

Luiza (9 anos): Faltando... um policial rondando, né. Pra ver se não tem nenhum roubo... Aí eu acho que as crianças poderiam ser livres pra brincar sozinha.

Geovana (12 anos): Tem que criar um ambiente para as crianças ficarem e brincarem e tudo. Também uma vigilância mesmo para esse tipo de pessoa e tudo.

Luiza (9 anos): Árvores, porque tem muita pouca árvore. Acho que falta de árvores.

As avaliações das participantes sobre os espaços na Ceilândia destinados as crianças são contundentes e extrapolam a simples constatações, trazem reflexões e elementos sobre as condições e a história da construção da RA e que ainda afetam a organização do espaço e a

vida dos moradores e, particularmente, das crianças, como podemos observar na narrativa de Doom (11 anos):

Pesquisadora: O que você costuma fazer aqui na sua rua... Vai pra algum lugar?

Doom (10 anos): Por causa que aqui, normalmente, aqui não dá pra fazer nada. A única coisa que dá pra fazer aqui é andar, andar de bicicleta, porque, tipo, aqui mesmo... Aqui é só um lugar, tipo, um lugar que... foi feito só pra morar muita gente e tal... que... nunca...

Pesquisadora: Certo, então não é um lugar que foi pensado pra ter criança?

Doom (10 anos): Não, não foi um lugar pra ser pensado... Não...

Pesquisadora: Então você acha que esse lugar não foi um lugar pensado pra ter criança, pra criança se divertir?

Doom (10 anos): Sim, aqui é só um lugar assim... é só um cafofo que toda criança brinca dentro da própria casa ou na sua própria rua. Porque... aqui é tipo um lugarzinho que é meio chato. Porque aqui nunca foi projetado pra nada divertido.

Pesquisadora: O que você acha que poderia fazer pra que esse lugar pudesse ser um lugar melhor?

Doom (10 anos): Eu não sei, mas... eu tentaria tentar abrir mais espaços aqui pra... poder colocar um lugar pra brincar, porque... no momento os lugares que tão indo pra brincar tão mais distantes... Tem vezes que fica mais pro lado, tem vezes que fica mais pra lá. E tem que andar muito, e fica muito cansado, então não dá muita vontade de brincar. Então, tipo, eu exigiria mais espaço, por causa que... se tivesse mais espaço daria pra gente poder brincar. Daria pra se instalar um parque de diversões... alguma coisa assim pra gente poder brincar.

A fala acima nos remete a própria história do Distrito Federal e a origem da criação de Ceilândia, cujo objetivo principal foi a retirada dos trabalhadores das proximidades de Brasília, levando-os para uma área distante da então capital. Nesse sentido, a maior preocupação foi a de alocar o maior número de pessoas, sem considerar a importância e a necessidade de espaços coletivos de convivência e cultura e, claro, daqueles destinados as crianças.

A fala de Doom (10 anos) expressa os traços da história da cidade e evidencia que essa mentalidade governamental e social ainda é atual, observando que, em razão de sua extensão territorial e populacional, ainda são poucos os espaços públicos destinados ao lazer e cultura. E ainda, segundo o que dizem as crianças, os poucos que existem não são de fácil acesso a todos, pois não estão em todos os setores de RA demandando grandes deslocamentos para usá-los e frequentá-los, o que desestimula e dificulta a presença das crianças nestes espaços. Também apontam que estes quando existem carecem de amplas e urgentes reformas para que possam com qualidade atendê-las e a toda a população.

As crianças demonstram senso crítico apurado e lúcido em relação aos espaços públicos da RA e são propositivas ao avaliar e indicar soluções, expondo suas reivindicações. Como podemos observar na fala de Érica (9 anos) sobre o único parque ecológico da RA e que, atualmente, sofre com o interesse e a especulação imobiliária.

Pesquisadora: Hum... Quer dizer que esse parque precisava ser adaptado pras crianças, é isso?

Érica (9 anos): Sim. A única coisa que eu vejo é uma quadra de vôlei e... hum... uma quadra de futebol. Mas a quadra de futebol é ruim, por causa que... é na terra! E alguém pode jogar caco de vidro e ninguém perceber.

Pesquisadora: Você acha que tem que mudar alguma coisa?

Érica (9 anos): Eu gosto, mas... algumas coisas que eu observo muito é tipo do parque, o parque tem muitos negócios lá quebrado e se pudesse trocar, trocaria né. Aí uma coisa que eu acho engraçado: é constrói campo de futebol, constrói lugar de vôlei, constrói nada pras crianças.

Pesquisadora: Então dá sua opinião: como é que poderia melhorar esse parque?

Érica (9 anos): Botar um parquinho pras crianças...

Pesquisadora: E nesse parquinho o que que ia ter dentro só pras crianças?

Érica (9 anos): Balanço... É... Tipo... um quadradão, areia... aí balanço... é, escorregador... aquele negocinho, né, “tun, tun, tun”... gangorra.

Pesquisadora: E o que mais?

Érica (9 anos): Poderia... Quando a gente entra, tem um lugarzinho, né, que a gente faz exercício, né. Ali perto tem um círculo gigante. Poderia tirar o que tem dentro desse círculo, botar areia, e colocar no... e colocar no parquinho. Porque ia ficar perto da visão do pai, da mãe. Ah, andar de patins os únicos lugares que têm espaço pra fazer isso... Mas...sem adulto... O chato é que... Quando eu tô de patins eu tenho medo de atropelar uma pessoa.

Pesquisadora: Você acha, nesses lugares poderia ter adultos ou só pras crianças?

Érica (9 anos): Não. Tipo, poderia, por causa que... tipo... uma criança menor de idade tem que ficar perto de um adulto, ou o adulto pode entrar e ficar brincando com a criança.

O olhar atento das crianças nos mostra o quanto seus desejos e interesse são negligenciados na sociedade, inclusive quando se organiza um espaço que, supostamente, é para o lazer e diversão de toda a população. Érica (9 anos) em sua narrativa evidencia que as crianças são as últimas a serem consideradas quando se pensa na estrutura dos espaços públicos da sua Região. Suas observações são objetivas e propositivas, visto que ao descrever o parque faz sugestões de modo pontual e localizado sobre como poderia torná-lo mais agradável e acessível às crianças.

Observamos que são propostas simples e de fácil providencia, mas que ainda dependem da ação e decisões dos adultos para sua concretização. E, nesse ponto, reside toda a discussão sobre o reconhecimento das crianças como participantes da sociedade, visto que incluí-las não significa supor quais são seus desejos, mas buscar conhecer e compreender suas perspectivas e interesses, contribuindo para a concretização de sua participação em decisões e ações em prol delas e de toda a comunidade, inclusive sobre a organização do espaço público. Nesse sentido, Cotrim *et al.* (2009, p. 59-60) defendem que “os conhecimentos sobre o uso do espaço pelas crianças podem fornecer elementos que auxiliem no planejamento urbano, principalmente no que se refere à disponibilização de áreas para que as crianças possam exercer seus direitos relacionados ao pleno desenvolvimento e à conquista de cidadania”.

Assim, seus conhecimentos, perspectivas e reivindicações sobre o parquinho público, um espaço muito comentado por elas durante a pesquisa, será objeto de reflexão e análise.

Como foram muitos os comentários, traremos apenas alguns trechos que ilustram a perspectiva geral do grupo de crianças.

Naruto (9 anos): É porque antes aquele era parque era bem-feito, mas agora tá nascendo mato na areia e os brinquedos tão quebrados.

Pesquisadora: O que que você acha que precisa fazer pra ficar agradável novamente?

Naruto (9 anos): É... pessoas irem lá e consertarem. Fazerem brinquedos melhores.

Pesquisadora: Tem parquinho perto de você?

João (8 anos): Um parquinho por ali... É que ali atrás da minha escola tem um... tem uma pracinha de...academia. É. Só que aí o... só que aí ela tá tão, tão negociada... que ninguém vai pra lá. Tipo assim, imagina que cê... trisca com o dedo numa máquina daquela...

Pesquisadora: Você pode se machucar?

João (8 anos): Não, nem isso, a máquina quebra, né? Despedaça.

Pesquisadora: Mas aí você gostaria que tivesse ali um parquinho...

João (8 anos): É. Um parquinho. Tirasse aquela praça que não serve pra nada. Botasse um pátio... e alguns brinquedos novos... algum restaurante..

Pesquisadora: Uhum. Isso é um parquinho?

Luiza (9 anos): É um... uma... uma academia. Sabe aquelas academia de praça? Só que eu... nós crianças vemos como um parquinho, né?

Pesquisadora: Hum.

Luiza (9 anos): E aquelas cadeiras lá que cê deita e têm vários pesos lá, a gente fica subindo no topo e fica fingindo que é rei ou rainha. Isso é interessante, mas... não é pra brincar, né?

Pesquisadora: Como é que você acha que um lugar poderia ser bom pras crianças?

Luiza (9 anos): Acho que... um parque, né... ou... um parque... ou um comérciuzinho de bicicleta. Uma rodinha pr'ocê brincar... uma pistazinha só pra bicicleta, skate, patins, essas coisas.

Pesquisadora: Hum... você gostaria que tivesse isso perto da sua da sua casa?

Luiza (9 anos): Sim, porque aí eu... se eu fosse... se fosse pra mim construir, eu ia construir aqui nessa parte, perto de um bloquinho de areia e uma academiuzinha... essa academiuzinha parque. Aí eu ia construir mais um pouco perto, né, pras... porque é perto... é perto da minha casa. E então eles poderiam ir brincar.

As narrativas fazem alusão à precariedade dos parquinhos públicos da RA onde são detalhadas algumas de suas características, como brinquedos quebrados e/ou em precárias condições de uso, lixo no local e mato crescendo, evidenciando o abandono do poder público na manutenção e conservação dos espaços destinados as crianças. Chama atenção que estes não se encontram próximos da maioria das crianças, fazendo que tenham que estar na companhia de adultos para chegar e frequentar os locais, deste modo dificilmente ficam sozinhas nas brincadeiras realizadas neste espaço. Contudo, em meio a todas essas problemáticas, são visíveis e notórios o desejo e o valor que as crianças dão a este espaço, considerando-o como um lugar, indiscutivelmente, da/para as crianças, aparecendo em todas as argumentações e indicações de espaços destinados às crianças.

Um dado importante é que muitas crianças, na ausência de um parquinho para brincar, utilizam os PECs (Pontos de Encontro Comunitário), popularmente conhecidos como “academias comunitárias” como espaços para brincar. E, nesses locais, improvisam coletivamente diversas brincadeiras, se apropriando criativamente do local e de seus objetos, criando novas formas de estar neste espaço e utilizando os aparelhos de modo diferem do que inicialmente foi convencionado, como na experiência descrita por Luiza (9 anos) “... a gente fica subindo no topo e fica fingindo que é rei ou rainha” assim vão transformando um espaço para atividade física adulta em um lugar lúdico e divertido. Destarte é possível inferir que as crianças se aproveitam de toda e qualquer oportunidade para brincar e, nessa ação lúdica e criativa, se relacionam, interpretam e constroem coletivamente suas culturas de pares.

Também, tornam evidente o seu desejo e busca incessante por encontrar espaços para brincadeira em sua RA, seja ele na igreja, na escola, nos parquinhos, nos PECs, nos parques, nos campos, nos quadradões, nas praças, nas quadras e/ou na rua, ou seja, qualquer local pode ser uma oportunidade para o brincar. Nesse sentido, Redin (2009, p. 123) corrobora como os sentidos expressos pelas participantes da pesquisa ao afirmar que o brincar para as crianças “deixa de ser somente um direito para se tornar o espaço de liberdade, de criação”.

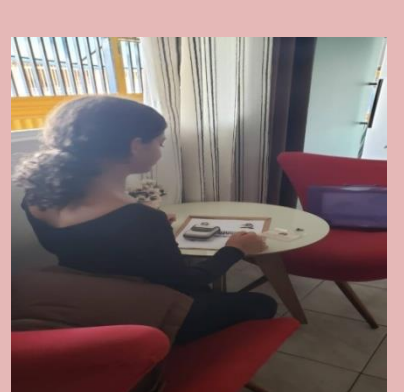
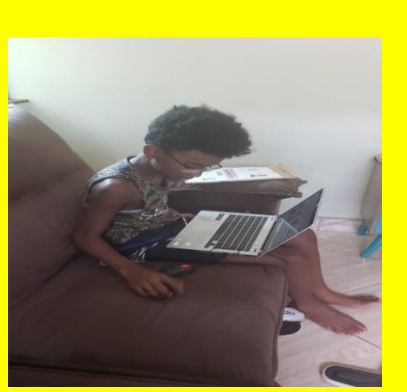
As crianças são cidadãs e, portanto, têm direitos que precisam ser considerados nas escolhas e decisões sobre as políticas públicas, de modo que ouvi-las é essencial e respeita sua condição de cidadã. Compartilhamos com Sarmiento (2018, p. 11) a defesa da criação de dispositivos de escuta das crianças em todas as instituições das quais estas façam parte, de modo a garantir que “sua voz, da forma como ela pode ser expressa, tenha influência no domínio da vida em comum”.

Um bom exemplo de experiência que inclui a perspectiva das crianças é apontado por Gouvêa, Carvalho e Silva (2021) sobre a participação das crianças no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e nos Sem Terrinha, coletivo infantil vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). As autoras apresentam e refletem sobre as contradições e as tensões hierárquicas que a adoção do respeito às opiniões das crianças pode gerar, mas consideram que esse é um exercício necessário e urgente para a legitimação e reconhecimento das crianças como atores sociais.

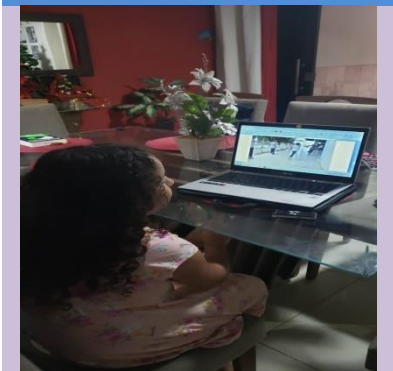
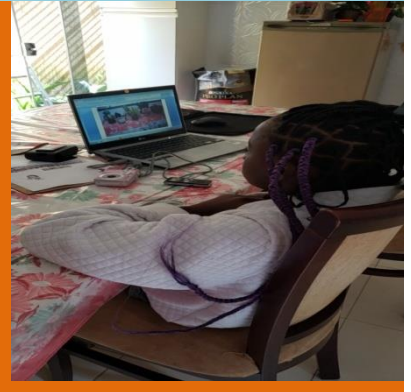
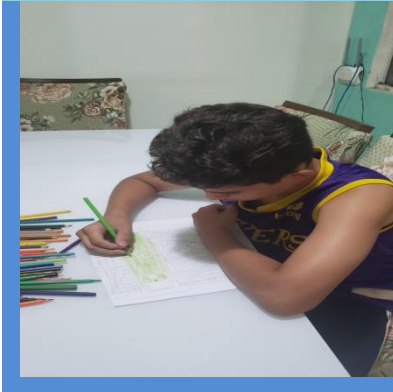
Os dados aqui apresentadas demonstraram o potencial e a perspicácia das crianças para analisar e avaliar sobre diversas questões, inclusive sobre os espaços públicos dos quais têm contato. Suas opiniões e sugestões são importantes e plausíveis e deveriam ser consideradas na tomada de decisão sobre as construções de estruturas públicas na Região, principalmente sobre os espaços que lhes interessam mais diretamente.

Demonstram que os espaços públicos disponíveis para elas na RA não são acessíveis e estão em precárias condições. Reivindicam e indicam quais melhorias poderiam ser realizadas, portanto, não apresentam simplesmente suas opiniões, mas são propositivas em suas análises e avaliações. Consideramos que, a inclusão das crianças nas decisões de ordem pública são essenciais para a construção de uma sociedade democrática, “pois as crianças não são pré-cidadãs, as crianças são cidadãs ativas e assim devem ser tratadas” (Sarmiento, 2018, p. 11).

No entanto, essas elucubrações teóricas precisam se constituir na prática social. Entendemos que a presente pesquisa pode contribuir para a reflexão sobre a importância de considerar as opiniões das crianças nas decisões da vida diária como, também, nas de ordem comunitária. Longe de compreender que é uma tarefa simples e rapidamente exequível, pois envolvem quebra de paradigmas históricos e hierárquicos na relação criança-adulto, mas como forma de pensar e pôr em prática, inicialmente, a participação das crianças em decisões familiares, escolares, de lazer e assim criar e oferecer a oportunidade de as crianças exercitarem o seu direito de cidadã e aprender as responsabilidades e os prazeres que esse exercício as pode proporcionar.



Alguns momentos da pesquisa



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem vê de fora faz arranjos melhores, mas é dentro, bem no lugar que a gente não vê, que o dar conta ocupa tudo (Madeira, 2022, p. 133).

Os arranjos produzidos por este estudo talvez não sejam capazes de representar todas as nuances, os conhecimentos e as percepções que as crianças participantes têm sobre suas vivências de infância(s), visto ser um desafio para o adulto capturar e interpretar suas diversas formas de conhecer e se expressar. Reconhecemos as limitações impostas à pesquisa e à pesquisadora e procuramos dar evidência às linguagens e formas de expressão das crianças para convidar o leitor a participar desse debate reflexivo. As considerações finais aqui apresentadas assinalam a complexidade que envolve a realização de pesquisas com crianças e problematizam como incluir metodologicamente as crianças nas discussões que as envolvem de maneira direta e/ou indireta.

Cabe ressaltar que, para a realização de pesquisas com crianças, é essencial que se façam escolhas metodológicas que valorizem e permitam a expressão das diferentes linguagens das crianças, de modo a envolvê-las na investigação e diminuir a diferença de poder que, normalmente, envolve o pesquisador e os participantes de pesquisas. Nesta tese, a produção de desenhos e fotografias pelas crianças combinados às suas narrativas se mostraram alternativas metodológicas promissoras para a realização desse tipo de estudo, porque garantem e respeitam os direitos de participação delas nas investigações. Nesse particular, oportunizamos momentos para que as crianças pudessem indicar e discutir suas próprias pautas de interesse, tornando-as parte ativa e diretiva no desenvolvimento do trabalho.

Da mesma forma, a triangulação das informações geradas na pesquisa contribuiu para publicar uma fala mais ativa e participativa das crianças na investigação. Assim, as decisões metodológicas objetivaram e tiveram como compromisso a garantia da participação das crianças na pesquisa, a contribuição para o reconhecimento delas como agentes ativos na sociedade e nas pesquisas acadêmicas e o encontro de um meio para compreender como as crianças participantes expressam e elaboram seus conhecimentos sobre o mundo social em que vivem.

Dado o exposto, a pesquisa buscou apresentar os conhecimentos e as percepções de um grupo de crianças moradoras de Ceilândia-DF acerca de sua(s) experiência(s) de infância(s), a partir da triangulação entre os dados gerados pelos instrumentos metodológicos escolhidos. O desafio e o compromisso de ouvir o que dizem as crianças sobre seus interesses

e desejos se impuseram nesse debate, visto que as compreensões e os sentidos apresentados por elas, como já dito, fogem ao entendimento imediato do adulto que apenas observa e não dialoga com as crianças, o que pode, muitas vezes, levá-lo a incorrer na produção de interpretações equivocadas, apressadas e aceitas pelo senso comum. Desse modo, evidenciamos a seleção e a apropriação criativa das informações do mundo adulto pelas crianças participantes ao elaborarem suas percepções sobre ser criança e viver a infância, principalmente quando se referem a suas experiências, preocupações e observações.

Elas manifestam que condicionam seu estatuto de ser criança a fatores relacionados à idade e aos direitos de brincar e de proteção. Observam e afirmam a existência de distinções de tratamento e autonomia entre as crianças, decorrentes, sobretudo, do fator idade, bem como destacam as responsabilidades e os cuidados das crianças “mais velhas” para com os menores e o nível maior de restrições e limitações de liberdade relacionadas às crianças pequenas. Expressam concordância com tais imposições aos menores e reforçam uma construção cultural de fragilidade e vulnerabilidade das crianças pequenas.

Tendo em vista a livre manifestação dos participantes, as crianças indicaram, em suas narrativas, seus registros fotográficos e seus desenhos, a importância que dão a seus bichos de estimação, considerados amigos e companhias importantes que os ajudam na superação de problemas e aflições, e são parceiros constantes nas brincadeiras, principalmente quando realizadas em casa. Seus diálogos e representações sobre seus amigos bichos nos permitiram inferir que esses animais se mostraram relevantes para o seu desenvolvimento emocional e social ao lhes proporcionar estabilidade, segurança, companhia e amor incondicional no seu cotidiano e ao auxiliá-las no desenvolvimento do senso de responsabilidade e compromisso no cuidado com seu amigo bicho.

Ao mesmo tempo, as crianças expuseram seu grande interesse e desejo por brinquedos e pela participação em brincadeiras, expressando o entendimento de que esses são objetos e atividades inerentes à sua condição de criança e à sua experiência de infância. Suas falas são provocativas no sentido de refletir sobre as diversas possibilidades que tais brinquedos e brincadeiras podem assumir em suas vivências e interações. As crianças destacam os diferentes usos e significados que um brinquedo pode assumir para elas, que, muitas vezes, independem das determinações do fabricante ou da construção cultural elaborada sobre o objeto, sendo primordialmente afetado pelos sentimentos invocados por eles ou pelas interações e brincadeiras que viabilizam.

É importante pontuar que, para os participantes da pesquisa, as brincadeiras são atividades lúdicas essenciais e experiências que lhes permitem experimentar muitas emoções

e prazeres, principalmente quando acontecem na companhia de seus pares. Em suas narrativas, revelam sua criatividade e sua agência na produção, na interpretação e na reelaboração de roteiros diversos para brincadeiras conhecidas em seu meio cultural, com destaque para as denominadas “piques”. Contam que, para suas criações e adaptações, utilizam-se de associações com roteiros de programas e personagens de TV e *videogame*, materiais disponíveis e o próprio corpo para tornar a brincadeira mais acessível e divertida.

Nota-se que essas estratégias, normalmente organizadas pelos grupos, mostram-se também maneiras de particularizar a brincadeira e dar poder ao grupo que cria e brinca, pois eles definem as características e os condicionamentos para a entrada na brincadeira, sendo o momento da criação também de intenso debate para a tomada de decisões coletivas. A investigação igualmente tornou evidente o esforço e as estratégias que as crianças utilizam para forjar espaços que viabilizem suas brincadeiras, ainda mais nas instituições que frequentam, sendo a escola a indicada como o principal espaço onde brincam com seus pares. As narrativas dos participantes nos compelem à reflexão acerca das possibilidades de escolha das crianças sobre o local, o tempo e a seleção de suas brincadeiras, pois, de acordo como os relatos das crianças, sua participação nessas atividades coletivas ainda está muito condicionada à permissão dos adultos, sobretudo nos espaços institucionais que frequentam.

No que se refere às discussões sobre o espaço onde moram, a pesquisa mostra que as crianças participantes da investigação gostam de morar em Ceilândia-DF, mas tecem uma reflexão crítica sobre as dificuldades para encontrar locais públicos seguros e acessíveis para brincarem livremente e encontrarem seus pares, desvelando uma percepção de que os locais públicos são um espaço hostil e perigoso para as crianças. Ao mesmo tempo, é relevante pontuar que a preocupação das crianças com a segurança em Ceilândia demonstra que elas não estão alheias aos discursos e preocupações que circunscrevem o imaginário social sobre a RA, indicando que suas leituras sobre o local são representações interpretativas dos discursos que ouvem e das vivências que observam e experimentam.

Nesse particular, se destacam as representações da escola, de casa e da igreja como locais e campos institucionais estáveis e seguros e com grande relevância para suas experiências, para a constituição de suas identidades sociais e para o reconhecimento de pertencimento a Ceilândia, visto que os identificam como lugares especiais e localizados na RA. Ainda, destacam a relevância da escola para o encontro com seus amigos e para brincar, tornando evidentes suas estratégias para interagir e participar de brincadeiras com seus pares nesses espaços institucionais, tendo em vista as limitações impostas por seus regramentos e regulamentos.

A rua e os parquinhos são mencionados como espaços públicos importantes que possibilitam a interação com outras crianças e são propícios para a brincadeira. O espaço rua é descrito numa dupla perspectiva: ora como um espaço perigoso, ora como um lugar potencial para a diversão e o lazer. E embora destaquem os perigos e problemas das ruas do seu setor, apresentam grande interesse por estar nesses espaços e frequentá-los, considerando-os locais que podem lhes permitir vivenciar diversas possibilidades de brincadeiras. Também explicitam que, mesmo na companhia de seus pais, é nesse lugar que experimentam alguns momentos de autonomia e liberdade.

Os parquinhos, por sua vez, são considerados pelos participantes como lugares exclusivos para interações e brincadeiras das crianças, mas que não estão disponíveis e acessíveis a todas as crianças da RA, sendo para algumas uma realidade e para outros, um anseio, um desejo. Questionam o fato de não haver parquinhos próximos a suas residências, e os que conhecem e/ou frequentam não estão em boas condições de uso. Ainda, expressam o interesse por serem ouvidos sobre a construção de espaços para as crianças, mas não sabem ao certo a quem dirigir essa reivindicação.

A compreensão das crianças sobre questões relacionadas aos espaços públicos nos leva a considerar que a sociedade e essa comunidade em particular ainda não estão cientes da capacidade das crianças em pensar em estratégias e alternativas para tornar os espaços públicos agradáveis para elas mesmas e toda a comunidade. A interrogação é insistente e provocativa: Como incluí-las nessas discussões? Acreditamos que há vários modos de abrangê-las nas discussões comunitárias, inclusive sobre infraestrutura e, nesse particular, entendemos que a escola e a igreja poderiam ser espaços parceiros para mediar a interlocução entre as crianças e os representantes do poder público, pois poderiam promover discussões a respeito de diversas temáticas e criar instrumentos de registro das opiniões e dos desejos das crianças.

Na tessitura das narrativas do grupo de crianças, infere-se que o acesso aos espaços públicos apresentados e o usufruto deles não são iguais para todas as crianças, podendo-se observar e inferir sobre diferentes expectativas e experiências a respeito dos locais destacados e no contexto analisado, principalmente em relação a aspectos relacionados ao gênero uma vez que os dados evidenciaram que as meninas da pesquisa têm apresentado menos autonomia para frequentar e usar espaços externos a sua residência. Importa destacar que essa distinção sobre os cuidados e tratamentos entre os gêneros não é expressamente reconhecida pelas crianças, contudo foi possível notar que algumas meninas já identificam os riscos e as

vulnerabilidades às quais as mulheres estão sujeitas na nossa sociedade e fazem suas leituras sobre espaços seguros também em razão desse fator.

Outro aspecto desvelado pela triangulação dos dados é a manifestação das crianças de que as restrições sobre o acesso e a autonomia para trafegar nos espaços públicos do seu setor têm afetado ou dificultado a possibilidade de fazerem amizades e interagir com as demais pessoas e com seus pares. Apontam que tem sido o espaço institucional da escola o lugar onde mais têm interagido e constituído laços da amizade com as crianças de sua idade. Nesse particular, as narrativas nos instigam no sentido de fazer inferir e refletir sobre a transitoriedade das relações de afetividade e amizade as quais essas crianças podem estar vivenciando, visto que podem ter seus vínculos de amizade influenciados e/ou condicionados a fatores relacionados à organização educacional isto é, vinculando o encontro e a interação com outras crianças ao ano letivo e/ou com a mudança de nível ou modalidade escolar, podendo refletir na constituição de vínculos duradouros de amizade. Entretanto esses indícios não podem ser comprovados nem melhor analisados em razão das limitações impostas pela investigação, mas são pontos importantes a serem considerados e analisados em outras e futuras pesquisas.

Tendo em vista os aspectos observados nas considerações das crianças sobre os espaços públicos, ficou demonstrado que elas tecem suas próprias avaliações sobre os locais onde vivem e indicam soluções viáveis que podem elevar a qualidade e a organização desses lugares, bem como reivindicam a construção de lugares que respeitem os interesses, os desejos e as necessidades das crianças em todos os setores de Ceilândia. Ao mesmo tempo, isso reforça a importância de ouvir o que crianças têm a contar sobre o lugar onde residem, porque elas trazem elementos que revelam o quanto as restrições à sua autonomia e as limitações impostas ao acesso livre e seguro aos espaços públicos refletem e condicionam suas experiências de infância(s).

Também pudemos observar a ausência de referências a espaços culturais e a crítica sobre a qualidade e a quantidade de espaços para brincar na RA, evidenciando que as crianças têm uma ideia clara sobre a importância dos espaços para a vivência de experiências diversificadas e lúdicas. Além disso, na Ceilândia, elas precisam ser criativas para acessar os poucos espaços públicos disponíveis que viabilizam a brincadeira e a interação com seus pares, o que inclui, muitas vezes, estar na companhia de adultos como forma de estar presente nas ruas, nos parquinhos, nos quadradões e nas áreas livres.

Cumprindo observar que a pesquisa não buscou de modo algum definir a verdade sobre as experiências de infância(s) das crianças da Ceilândia, mas sim procurou dialogar com

meninas e meninos dessa localidade para compreender e apresentar suas maneiras de conhecer, ser, estar, experimentar e agir no contexto em que se encontram e desvelar suas leituras de mundo a partir desse contexto. Destacamos sempre que os dados aqui discutidos são um recorte singelo dos conhecimentos e experiências vividas por esse grupo de crianças.

Assim, com a certeza de que as temáticas aqui discutidas não se exaurem nesta tese, o presente estudo buscou contribuir para a reflexão acerca de pesquisas com crianças e a realização de tais investigações, apontando, a partir desta experiência, para a necessidade de que essas busquem: a) considerar as produções infantis como importantes artefatos para reflexões e análises nas pesquisas acadêmicas; b) criar oportunidades para que as crianças possam se expressar livremente; c) oportunizar tempo e modos diversos para que as crianças possam refletir e produzir dados sobre determinada pauta; d) exercitar a alteridade para dar a devida importância aos temas e assuntos indicados pelas crianças; e) criar um ambiente de cumplicidade e respeito com as crianças participantes da pesquisa.

Assim, em meio a tantas questões por responder e tantas coisas aprendidas, concluímos essas análises com algumas frases ditas pelas participantes da pesquisa que nos afetaram e nos fizeram refletir sobre o que contam as crianças de Ceilândia sobre sua(s) infância(s):

Liberdade é você não ter medo das coisas que pode acontecer.

Fora da escola, ai eu fico aqui no sofá. Assistindo e jogando.

É, eu não tenho nenhum colega no meu bairro.

Hum... eu me acho meio solitário.

A maioria das pessoas ali são homens, ai pra mim eles são mais perigoso e ai não passo, não.

Sinto saudade de brincar mais.

É, porque ficar sozinho é um pouquinho chato.

A gente só vai no parquinho quando a gente tá de feriado e só.

Porque era a única infância que eu tinha.

Vontade de fazer alguma coisa, mas não ter o que fazer.

Se não tiver uma proteçãozinha, ai já era... ai a gente sai correndo feito louco.

Hum... a verdade o que eu mais queria era ir brincar com as pessoas lá fora, sabe? Lá na rua.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, A. de; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.
- ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, v. 8, n. 2 p. 371-383, jul./dez. 2018.
- WIKIMEDIA COMMONS. Distrito Federal RA Ceilandia. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. San Francisco: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Distrito_Federal_RA_Ceilandia.svg. Acesso em: 24 jun. 2024.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- AITKEN, S. Coloring out with the lines of the map: children's geographies as contested subfield and practical global force. *In*: SKELTON, T.; AITKEN, S. (ed.). **Establishing Geographies of Children and Young People**. Singapore: Springer, 2019. p. 17-49.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005.
- ANDRADE, C. D. de. **Claro enigma**. São Paulo: Record, 2001.
- ANDRADE, C. D. de. Contemplação no banco. *In*: RIBAS, R. Anotações à margem de um enigma: Os três movimentos do poema "Contemplação no Banco" de Carlos Drummond de Andrade. Ensaio. **Revista Desenredos**, Teresina, PI, n. 30, dez. 2018.
- ANDRADE, C. D. de. Diante das fotos de Evandro Teixeira. *In*: TEIXEIRA, E. **Fotojornalismo**, 1983.
- ANDRADE, M. de. "Do desenho". *In*: ANDRADE, M. de. **Sobre o desenho**. São Paulo: FAU-USP, 1975. p. 69-77.
- ANDRADE, O. de. Manifesto antropófago. **Nuevo Texto Crítico**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 25-31, 1999.
- ANIME. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. San Francisco: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Anime>. Acesso em: 6 maio 2024.
- ANJOS, C. I. dos; MERCADO, L. P. L. Tatear e desvendar jogos eletrônicos: dispositivos móveis e crianças pequenas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 57, e-19872, p. 1-20, jul./set. 2020.

ARAÚJO, A. L. C. Infância e cidade: reflexões sobre o espaço e lugar da criança. **APRENDER**, Vitória de Conquista, n. 16, p. 107-127, 2016.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. “**Brincadeiras de todos**”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF 2018.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BEAZLEY, H.; BESSELL, S.; ENNEW, J. WATERSON, R. How are the Human Rights of Children Related to Research Methodology? *In*: INVERNIZZI, A. **The Human Rights of Children**: from visions to implementation. 2011. p. 159-177.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação. **O cotidiano na Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2006. p. 46-54.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRANDÃO, R.; BITTENCOURT, M.; VILHENA, J. de. A magia do jogo e o potencial do brincar. *In*: SBGAMES, IX., 2010, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), 2010. p. 11-21.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Resolução n 466 de 12 de dezembro de 2012**: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON M. (org.). **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRAY, M. Atores e finalidades na Educação Comparada. *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON M. (org.) **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, p. 45-76, 2015.

BRINCADEIRA de criança. Intérprete: Grupo Molejo. Compositores: Delcio Luiz e Wagner Bastos. *In*: **Brincadeira de criança**. Continental East West, 1997. 1 CD, faixa 2.

BRINO, R.; WILLIAMS, L. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 209-230, 2008.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. Crianças, Infâncias, Educação e Corpo. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 14, n. 41, p. 37-59, 2014.

CALARGE, C. O olhar das crianças bororo sobre a cultura: desenhos infantis e representação. **Tellus**, Campo Grande, MS, local, n. 32, p. 165-175, 2017.

CAMPOS, M. Por que é importante ouvir criança? *In*: CRUZ, S. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CARRANO, P. C. R.; MAGALHÃES, V. P. Jovens em contexto de refúgio: narrativas que revelam modos de vida e o lugar da escola. **Revista Teias**, v. 23, n. 69. P. 257-272, abr./jun. 2022.

CARVALHO, J. N. M. **Culturas infantis**: as crianças pantaneiras como protagonistas de suas histórias no contexto escolar. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

CEILÂNDIA. **Administração Regional da Ceilândia**. 2019. Disponível em: <https://www.ceilandia.df.gov.br/2019/11/08/a-historia-de-ceilandia/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CEILÂNDIA. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. San Francisco: Wikimedia Foundation, c2022. Disponível em: <https://de.wikipedia.org/wiki/Ceilandia>. Acesso em: 5 de jun. de 2022.

CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. O “Ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, 1986.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CLARK-IBÁÑEZ, M. Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. **American Behavioral Scientist**, n. 47, v. 12, p. 1507-1527, 2004.

COLL DELGADO, A.; CASTELLI, C. Pesquisas com bebês e crianças pequenas: Problematizações teórico-metodológicas. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 39, p. 149-167, 2020.

COLL DELGADO, A. C. Composições fotográficas das crianças sobre o papel dos adultos e participação infantil nas festas dedicadas a infância. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n.24, p. 138-163, maio/ago. 2010.

COLL DELGAGO, A.; MÜLLER, F. Abordagens etnográfica nas pesquisas com crianças. *In*: CRUZ, S. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Retratos sociais DF 2018: a população infantil no Distrito Federal: estudo**. Brasília, DF: CODEPLAN, 2020.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital de Amostra de Domicílios (PDAD Ceilândia)**. Brasília, DF: CODEPLAN, 2022.

CORREA, L. J. L. **Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2017.

CORSARO, W. A. Interpretative reproduction in children's peer cultures. **Social Psychology Quarterly**, Washington, v. 55, n. 2, p. 160-177, 1992.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, E. **Animais de estimação: uma abordagem psicossociológica da concepção dos idosos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

COTRIM, G.; BICHARA, I. O Brincar no Ambiente Urbano: Limites e Possibilidades em Ruas e Parquinhos de uma Metrópole. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, RS, v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013.

COTRIM, G.; FIAES, C.; MARQUES, R.; BICHARA, I. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). **Psicologia: Teoria e Prática**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 50-61, 2009.

DAHLBERG, G. MOSS, P. PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. (org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2008.

DELLAZZANA, L. L.; FREITAS, L. B. L. Um dia na vida de irmãos que cuidam de irmãos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 595-603, out./dez. 2010.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4. ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1993. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70442>. Acesso em: 22 fev. 2021.

EARP, M. **Assistência ou educação**: o projeto alunos-residentes de CIEPs. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

EVANGELISTA, A.; MARIN, F. Desejos e expectativas das crianças sobre a cidade. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 17, n. 35, p. 1-19, 2022.

FARIAS, M. J. A. “**Não é briga não – é só brincadeira de lutinha**”: cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

FARIAS, M. J. A. “**Tio, eu gosto é de treta...**”: O cotidiano infantil nas mediações entre o brincar e o brigar na escola. 2019. Tese (Tese em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; FREITAS, T. C. Minha brincadeira favorita na escola: uma análise da cultura lúdica de crianças de São Luís – MA. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, p. 10-27, mar./dez. 2019.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2004.

FERNANDES, M.; LOPES, J. A criança e a cidade: contribuições da geografia da infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, p. 202-211, 2018a.

FERNANDES, M.; LOPES, J. Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 31, n. 101, p. 133-146, jan./abr. 2018b.

FERNANDES, N.; SOUZA, L. F. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020.

FERREIRA, E. **Irmãos que cuidam de irmãos na ausência dos pais**: um estudo sobre desempenho em tarefas domésticas e interação ente irmãos. 1991. Dissertação (Mestrado em Assistência Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1991.

FERREIRA, F. **Nos tempos de brincar**: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

FERREIRA, F.; VASCONCELOS, R.; WIGGERS, I. Convite à história de viajantes: antropologia, educação comparada e pesquisa com crianças. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 7, p. 1-19, 2021.

FERREIRA, H. R.; NUNES, A. L. S.; WIGGERS, I. D. “1, 2, 3 Salve Eu”: Interpretando Desenhos sobre Brincadeiras Preferidas. **LICERE**, Belo Horizonte, v. 26, n. 4, p. 82-106, 2024.

FERREIRA, I. **Aulas de educação física e percepções de crianças**: uma comparação entre Brasília e Estocolmo. 2021. Tese (Doutorado em Educação física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

FERREIRA, M. **Vozes infantis, elos de coletividade**: a criança da favela no seu contexto sociocultural. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1998.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman; Artmed, 2009.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. Crianças e infância, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

FRANÇA, R. **O pequeno príncipe negro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREITAS, M. T. A. Abordagem sócio-histórica como orientadora para pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, T. **A criança e a escola**: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

FREITAS, T. **A educação do corpo na Escola-Parque 210/211 Sul de Brasília**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

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

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

GAITÁN MUÑOZ, L. La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In.: PFAFF, N; WELLER, W. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 29-37.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOBBI, M. Imaginação, culturas e fontes documentais¹ em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira. **Studi Sulla Formazione**, Florença, v. 17, n. 1, p. 151-164, 2014.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

GOLDBERG, L.; FROTA, A. M. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017.

GOLDBERG, L. G. Da potência narrativa do desenho infantil para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 141-163 mai/ago, 2019.

GOMES, A. M.; GOUVEA, M. C. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. *In*: DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M. F.; MARTINS, S. (org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 47-69.

GONÇALVES, L. S. **Entre cartas, fóruns e brincadeiras**: vivências de crianças na travessia da Educação infantil para o Ensino fundamental. 2020. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2020.

GOULART DE FARIA, A. L.; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOUVÊA, M. C. S. de.; CARVALHO, L. D.; SILVA, I. O. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Conheça Ceilândia – RA – IX**. 1 jul. 2016. Disponível em: <https://ceilandia.df.gov.br/2016/07/01/conheca-ceilandia-ra-ix-5/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Secretaria de Estado do Distrito Federal. **Ceilândia (RA IX)**. 15 jun. 2021. Disponível em: <https://segov.df.gov.br/ceilandia-ra-ix/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIDI, M. **Incansáveis moradores da Ceilândia**: uma história de lutas. Brasília, DF: Edição do Autor, 2013.

HARPER, D. Reimagining visual methods: Galileo to Neuromancer. *In*: DENSIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. London: Sage Publications, 2000. p. 717-732.

HARPER, D. Talking about pictures: a case for photo elicitation. **Visual Studies**, v. 17, n. 1, 2002.

IABELBERG, R.; PENHA, L. O. C. Desenhos e narrativas de crianças na pandemia. **Convenit Internacional 35**, Cemoroc-Feusp, jan./abr. 2021.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado das crianças**: prática e formação de educadores. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2021.

IABELBERG, R. O direito das crianças aos processos de criação em tempos de exceção. Seminário Ibero-América, **Poéticas**, p. 797-803, 2020.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (INESC). Estudo: **Mapa das desigualdades**. Brasília, 2023.

JACKSON, L. Comparações entre Etnias, classes e gêneros. *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON M. (org.). **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. p. 225-253.

JAMES, A. **Childhood identities**: self and social relationships in the experience of the Child. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993.

JAMES, A. Give a voice to children's voice: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropology**, Arlington, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. O corpo e a infância. *In*: KOHAN, W.; KENNEDY, D. (org.). **Filosofia e infância**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 207-238.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990.

JENKS, C. Investigação Zeitgeist na infância. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005. p. 55-72.

JENKS, C. Constituindo a infância. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.17, p. 185-216, 2002.

JOBIM E SOUZA, S.; LOPES, A. E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 61-80, 2002.

KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. *In*: CRUZ, S. H. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 158-173.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, [s. l.], v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação infantil. **Pro-Proposições**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. Cotia: Ateliê, 2001.

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

LATOURE, B. **We have never been modern**. Hemel Hempstead: Harvester/Wheatsheaf, 1993.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. *In*: CRUZ, S. H. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LEITE, M. I. **No campo da linguagem a linguagem no campo**: o que falam de escola e saber as crianças da área rural. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

LIMA, P.; NAZARIO, R. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 491-509, 2014.

LÖFFLER, D.; COLL DELGADO, A. C. O direito das crianças à participação: entre conquistas e desafios. **EDUCA**, Porto Velho, v. 7, p. 82-101, jan./dez. 2020.

LOPES, J. J. M. A. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 23, n. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008.

LOPES, J. J. M. A “Natureza” Geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. *In*: TUNES, B. **O fio tenso que une a psicologia e a pedagogia**. Brasília, DF: Editora UNICEUB, 2013. p. 125-136.

LOPES, J. J. M. A. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, J. J. M. A; VASCONCELLOS, T. de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

LOPES, W. **Ceilândia tem memória**: em três décadas, brasileiros de todas as origens fizeram, no Planalto Central, uma das maiores cidades do Brasil. 2. ed. Brasília, DF: KLK Comunicações, 2001.

LOUREIRO, C. C. **Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!** Crianças e videogames numa brinquedoteca escolar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 2017.

MACHADO, S. **“Vivo ou morto?”**: o corpo na escola sob olhares de crianças. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MACHADO, Y. **Sedentarismo e suas consequências em crianças e adolescentes**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Instituto de Educação Ciências e Tecnologia Sul de Minas Gerais, Muzambinho, 2011.

MALAGUZZI, L. For an education based in relationships. **Young Children**, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 9-12, 1993.

MALETTA, A. P. B.; SILVA, J. V. B. F. G. da. As territorialidades constituídas pelas crianças, por meio do brincar na educação infantil, em uma escola de Belo Horizonte-MG. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-19, set./dez. 2020.

MANGÁ. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. San Francisco: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Mang%C3%A1>. Acesso em: 6 maio 2024.

MAPAS. **Administração Regional de Ceilândia**. Brasília, DF, c2024. Disponível em: <https://www.ceilandia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/mapas/>. Acesso em: 6 maio 2024.

MARIOTTO, M. M.; HUTNER, M. L. Parquinho, muito mais que brincadeira, um espaço de aprendizagem. **Anais do Evento de Iniciação Científica (EVINCI) do Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL)**, v. 2, n. 1, 2016.

MARQUES, F. **Galeio**: uma antologia poética para adultos e crianças. São Paulo: Petrópolis, 2004.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais [...]**. Caxambu/MG: ANPEd, 2010.

MATHIAS, E.; GONÇALVES, J. As tecnologias como agente de mudança nas concepções de infância: desenvolvimento ou risco para as crianças? **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 35, n. 3, p. 162-174, 2017.

MAYALL, B. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 123-141.

MAYALL, B. **Towards a Sociology for Childhood**. Buckingham: Open University Press, 2002.

MENDES, Guida Reis Rodrigues. **Linhas curriculares e práticas de educação de infância**: um estudo pelas vozes das crianças. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade da Madeira, Madeira, 2020.

MELGAREJO, P. M. “La escuela de Manuela”: infancias y memoria – Zonas de experiencia y cronotopos en contextos de movilización social. **Educación em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 677-704, set./dez. 2018.

MESQUITA, D. L. de. **O exercício da cidadania desde a infância como inédito viável**: saberes e sabores da experiência na EMEF Presidente Campos Salles. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.

MINAYO, M. C.; GÓMEZ-MINAYO, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos e problemas da saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R.; GOMES, M. **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 117-142.

MOLINA, A. A. **A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, São Paulo, 2011.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001.

MONTEIRO, C. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. **MÉTIS: História & Cultura**, v. 5, n. 9, p. 11-23, jan./jun. 2006.

MORAIS, L. G. O. de. **Culturas infantis: um estudo com crianças em um parquinho de uma comunidade religiosa de Brasília.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2023.

MORAIS, L. G. O. de.; SILVA, A. A. F. da.; WIGGERS, I. D. Vivências comunitárias de crianças em um parquinho de uma instituição religiosa. **Revista Cocar**, ed. esp., n. 22, p. 1-15, 2023.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

NASCIMENTO, F.; COSTANDRADE, P. H. Políticas públicas como forma de prevenir abuso sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes. **Projeção, Direito e Sociedade**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 1-14, 2016.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p.31-36, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. *In*: FARIA; Ana Lúcia Goulart de; FINCO Daniela. **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

NASCIMENTO, M. L. B. P. (In)visibilidade das crianças em (n)as cidades: há crianças? Onde estão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 737-754, set./dez. 2018.

O’KANE, C. Desenvolvimento de Técnicas participativas: facilitando os pontos de vistas da crianças acerca de decisões que as afetam. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas.** Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005. p. 143-170.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança.** [Nova York: ONU, 1989]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 12 set. 2022.

OLIVEIRA E SILVA, I. de; LUZ, I. R. da; FARIA FILHO, L. de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 84-97, 2010.

PAIM, N. **Percursos infantis no Sol Nascente (DF)**: narrativas sobre o território. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

PAIVA, N. de.; COSTA, J. da S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? **Psicologia**, São Paulo, p. 1-12, 2015.

PASSOS, E. R. A. **A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

PASTORE, M. D. N. “Nós queremos desenhar!”: possibilidades de participação e produção de dados em uma pesquisa com crianças moçambicanas. **Política & Trabalho**, n. 57, p. 60-77, jun./dez. 2022.

PEREIRA, V. **As crianças não podem ser deixadas para trás**: significados atribuídos pelas crianças aos seus papéis de filho(a) e aluno(a). 2019. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança), Universidade do Minho, Braga, 2019.

PESSANHA, L.; CARVALHO, R. Famílias, animais de estimação e consumo: um estudo do marketing dirigido aos proprietários de animais de estimação. **Signos do Consumo**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 187-203, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3502/350260806008/html/>. Acesso em: 6 maio 2024.

PIRES, F. Pesquisando crianças e infâncias: abordagens teóricas para o estudo da (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, p. 133-151, 2008.

PRAÇA, T. R. M. **Práticas corporais infantis em campo**: a relação infância e corpo em uma escola do campo no Distrito Federal. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

PROUT, A. Prefácio. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto, 2005.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, dez. 2010.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez, 2002.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, J. Macroanálise da infância. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005. p. 73-96.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.

RAMALHAIS, T. F.; NUNES, L. F. L.; SILVA, G. F. B.; CARDOSO, F. B. Aspectos psicossociais da interação entre crianças e seus animais de estimação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 62100-62113, ago. 2020.

RASMUSSEN, K. Places for children – children’s places. **Childhood**, London, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.

REDIN, M. Crianças e suas culturas singulares. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

RIOS, S. O.; COSTA, J. M. A.; MENDES, V. L. P. S. A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa. **Discursos fotográficos**, Londrina, v. 12, n. 20, p. 98-120, jan./jul. 2016.

ROBERTS, H. Ouvindo as crianças: e escutando-as. *In*: CHRISTENSEN, P; JAMES, A. (org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005. p. 243-260.

ROCHA, E. A.C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROSA, I. M.; FERREIRA, M. Ganhar acesso numa etnografia com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 40, p. 249-275, 2019.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, dez. 2010.

SÁ, L. T. F. de; HENRIQUE, A. L. S. A triangulação científica em educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 645-660, 2019.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, M. dos. A criança na experiência temporal de suas narrativas gráficas. **Signos**, Vale do Taquari, n. 2, p. 19-29, 2010.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, n. 1. 1999.

SANTOS, S.; BAPTISTA, M. Triangulação metodológica em pesquisas etnográficas com e sobre crianças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 201-229, jan./mar. 2023.

SARMENTO, M. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011a.

SARMENTO, M. A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. **Contemporânea**, São Carlos, SP, v. 8, n. 2, p. 385-405, jul./dez. 2018.

SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (ed.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004. p. 12-37.

SARMENTO, M. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, A.; PRADO, P. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011b. p. 27-60.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”. *In*: SARMENTO, M. GOUVÊA, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes, p.17-39, 2008.

SARMENTO, M.; MARCHI, R. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, Braga, n. 4, p. 91-113, 2008.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, M.; PINTO, M. (org.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1997.

SCOTT, J. Crianças enquanto inquiridas: o desafio dos métodos quantitativos. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005. p. 97-122.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**: ser ou não ser, eis a questão? 2022. *E-book*.

SILVA, A. da. **Panorama quantitativo e qualitativo das teses sobre creche na área de educação (2007 a 2011)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

SILVA, J.; BARBOSA, S.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: CRUZ, S. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOARES, N.; SARMENTO, M.; TOMÁS, C. Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 50-64, 2005.

SOLON, L.; COSTA, N.; ROSSETI-FERREIRA, M. Conversando com crianças. *In*: CRUZ, S. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 204-224.

SOUSA, E. de; PIRES, F. 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, 2021.

SPOSITO, M. E. Introdução. *In*: SAQUET, M.; SPÓSITO, E. (org.). **Território e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 11-16.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRENZEL, G. R. **A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil**: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC, 2000.

SUY, A. **A gente mira no amor e acerta na solidão**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2022.

TATIBANA, L. S.; COSTA-VAL, A. P. Relação homem-animal de companhia e o papel do médico veterinário. **Revista Veterinária e Zootecnia em Minas**, v. 28, n. 103, p. 12-18. 2009.

TEBET, G. G. C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

TEÓFILO, M. P. **Crianças no espaço público**: nas trilhas das culturas da infância. 2021. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2021.

TOMÁS, C. As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, n. 32, p. 129-144, 2014.

TOMÁS, C.; TREVISAN, G. A (c)idade importa! Conceções, experiências e deambulações de crianças pequenas. **Civitas**, n. 23, p.1 -12, jan./dez. 2023.

VASCONCELLOS, T. de. Criança do lugar e lugar de criança. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf>. Acesso em: 5 jan. de 2022.

VIEIRA, J.; COSTA NETO, A. **Meu nome é Ceilândia**: sou a incansável margem do paraíso. Goiânia: Kelps, 2009.

VOLTARELLI, M. A. **Estudos da Infância na América do Sul**: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da Infância. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

WARREN, S. Empirical challenges in organizational aesthetics research: towards a sensual methodology. **Organization Studies**, [s. l.], v. 29, p. 559-580, Apr. 2008.

WIGGERS, I. **Corpos desenhados**: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

WIGGERS, I. D.; SOARES, C. Recreação e vida ao ar livre em parques infantis de São Paulo na coleção desenhos de Mário de Andrade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 74, p. 302-322, dez. 2019.

WIGGERS, I.; AGUIAR, C.; BARRETO, A.; FREIRE, J. Colecionando desenhos e compreendendo as crianças: a experiência de organizar um acervo de desenhos infantis. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 33, p. 176-187, 2021.

WIGGERS, I.; SOARES, C. Recreação e vida ao ar livre em parques infantis de São Paulo na coleção desenhos de Mário de Andrade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 74, p. 302-322, dez. 2019.

WUNDER, A. Fotografias como exercícios de olhar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29. Caxambu/MG, 2006. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPEd, 2006.

WÜRDIG, R. C. As crianças, os animais e suas brincadeiras: um traço importante da cultura lúdica. **RevistAleph**, n. 22, p. 265-279, dez. 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Como crianças desenham suas infâncias”, de responsabilidade de Angélica Aparecida Ferreira da Silva, estudante de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é investigar e analisar as percepções de crianças sobre a infância. Assim, gostaria de consultá-lo/a e seu filho (a) sobre o interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Vocês receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e lhe asseguro que o seu nome e o da criança não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los/as. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como desenhos, fotografias, questionários, entrevistas, gravação de voz, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *desenhos produzidos pelas crianças, fotografias registradas pelas crianças e pela pesquisadora e conversas com as crianças nos espaços definidos pela família, ouvindo também a opinião das crianças para a definição destes locais*. É para estes procedimentos que seu filho está sendo convidado a participar. A participação na pesquisa não implica em nenhum risco para a criança. Espera-se com esta pesquisa garantir o reconhecimento das crianças como agentes ativos na construção de suas próprias infâncias.

A participação da criança é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O responsável e a criança são livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 999428714 (whatsApp) ou pelo e-mail angelic.sil@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório final de pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

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.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por (nome do menor) _____, nascido(a) em ____/____/____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa “Como crianças desenhavam suas infâncias”.

Assinatura do/da responsável pela criança

Assinatura da pesquisadora

_____, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, responsável pelo (a) _____ autorizo a utilização imagem e som de voz do meu filho, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Como crianças desenham suas infâncias, sob responsabilidade de Angélica Aparecida Ferreira da Silva vinculado/a ao/à Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB.

A imagem e som de voz do meu filho podem ser utilizadas apenas para *análise e produção de tese de doutorado, apresentação em conferências profissionais e/ou acadêmicas, produção de texto para revistas científicas, análise no grupo de pesquisa Imagem e atividades educacionais.*

Tenho ciência de que não haverá divulgação de sua imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitada 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, da imagem e som de voz do meu filho (a).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o responsável da criança participante da pesquisa.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Termo de Assentimento livre e esclarecido**

Eu _____
aceito participar da pesquisa “Como crianças desenham suas infâncias”. Entendi que a pesquisa quer saber como as crianças entendem suas infâncias. Que para participar da pesquisa precisarei fazer desenhos, tirar fotos e conversar 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: angelic.sil@gmail.com

celular: 61 999428714

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 _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS CONVERSAS

Desenho: Autorretrato

Tema gerador: Conhecer as crianças e o que elas querem contar

Roteiro

Você gosta de desenhar? Faz com frequência? Onde?

Me fala um pouco sobre você. Sobre o seu desenho.

Como você é? Como você se descreveria. Quais suas qualidades?

Do que mais gosta em você? E que não gosta em você?

Como você acha que as pessoas te vêem?

O que as pessoas falam sobre você?

Com quem você mora? Qual o nome dessas pessoas?

Com quem você fica quando não está na escola?

O que você gosta de fazer?

Você se considera uma criança? Por quê?

Que tipo de criança você é?

E o que elas normalmente fazem?

Quais são suas brincadeira favoritas?

Onde e com quem você brinca?

Você gosta da sua rotina?

O que você mudaria se pudesse?

E o que o adulto faz que você não faz?

É mais fácil ser adulto ou criança?

Desenho: local onde moram

Tema gerador: espaços que conhecem e frequentam

Roteiro

Como é esse lugar que você mora? Fale um pouquinho sobre ele.

Você gosta ou não dele?

É um lugar bom para as crianças? Por quê?

O que precisa mudar para ser bom para as crianças?

Você sabe me dizer o local onde mora? A cidade? Qual nome?

O que você sabe sobre sua cidade?

Conhece algum ponto importante (de referencia)na sua cidade? É perto ou longe de onde mora?

A Ceilândia é um bom lugar para as crianças viverem sua infância? Por quê?

O que falta na cidade para que ela fosse um bom local para as crianças?

Me conte como você é imagina o que pode ser feito para que melhorasse esse lugar para as crianças?

E o que tem de bom na sua cidade, onde você mora?

Você frequenta esses lugares sozinha (o)?

Qual o lugar mais longe que já foi sozinha?

Você saberia andar sozinha no lugar onde mora?

Onde você encontra seus amigos para brincar?

Nesse local há alguém (adulto) supervisionando a brincadeira ou vocês estão sozinhos?

Você brinca na rua? Sente vontade de brincar na rua? Por quê?

Quais brincadeiras mais fazem?

Desenho: Livre

Tema gerador: Livre

Roteiro

Achou fácil ou difícil ter que escolher o que desenhar?

Demorou muito para escolher o tema de desenho?

Por que escolheu fazer esse desenho?

Tem alguma razão especial?

E para fazê-lo como foi? Foi difícil?

Gostou do resultado?

Me fale mais sobre o desenho.

Como não sei o que desenharam as questões serão espontâneas.

Fotografias

Tema gerador: Livre

Roteiro

Como foi essa experiência de usar a máquina fotográfica?

Achou complicado usar a máquina para tirar fotos?

Teve algum problema para fazer seus registros? Alguém questionou o fato de você estar tirando fotos? Como foi?

Como você decidiu sobre o que iria fotografar?

Conseguiu registrar o que tinha pensado? Apagou muitas fotos?

O que foi mais difícil? Qual registro deu mais trabalho?

Alguém te ajudou?

Me conte um pouquinho sobre cada uma delas.

Como as pessoas reagiram ao fato de você estar tirando fotografias?

Como você se sentiu ao poder escolher o que seria fotografado?

Como não sabíamos o que seria registrado pelas crianças as questões foram feitas de modo espontâneo.

APÊNDICE E – MANUAL DE USO DA CÂMERA FOTOGRÁFICA

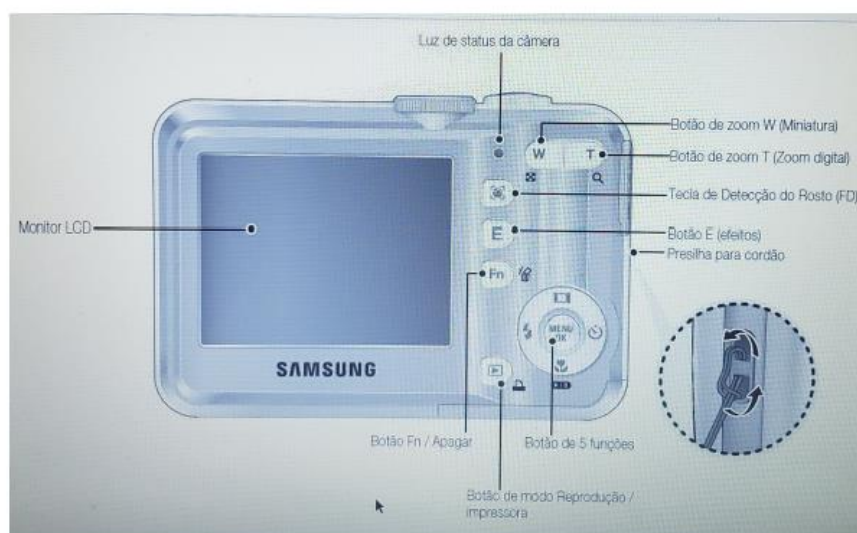
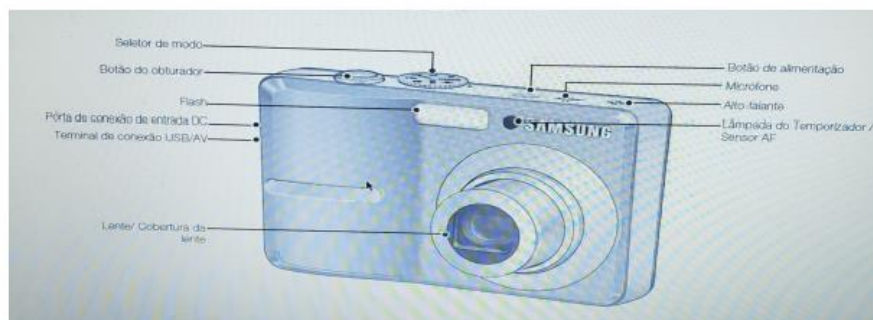


VAMOS FOTOGRAFAR?



PEQUENO MANUAL SOBRE A CÂMERA SAMSUNG

VAMOS CONHECER ALGUNS DETALHES SOBRE O USO DA CÂMERA?








1. APONTE A CÂMERA PARA O OBJETO QUE COMPONHA A IMAGEM DESEJADA USANDO O MONITOR DE LCD.

2. APERTE O BOTÃO DO OBTURADOR PARA CAPTURAR UMA IMAGEM.

3. UTILIZE O BOTÃO ZOOM **W** **T** PARA APROXIMAR OU AFASTAR O OBJETO/IMAGEM A SER REGISTRADA.





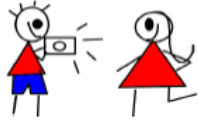

4. PARA VER COMO A FOTO FICOU APERTE O BOTÃO  .

5. PARA OBSERVAR TODAS AS FOTOS QUE VOCÊ REGISTROU É NECESSÁRIO APERTAR O BOTÃO  E IR PASSANDO AS FOTOS UTILIZANDO OS BOTÕES  (ANTERIOR)  (POSTERIOR).

6. PARA APAGAR UMA FOTO É PRECISO SELECIONÁ-LA UTILIZANDO O BOTÃO  SELECIONAR A FOTO E APERTAR O BOTÃO **Fn**  . SELECIONE EXCLUIR (SIM) OU (NÃO) E APERTE O BOTÃO



CUIDADOS PARA O BOM USO DA MÁQUINA FOTOGRÁFICA

<ul style="list-style-type: none"> MANTENHA A CÂMERA PROTEGIDA DENTRO DA BOLSINHA. SÓ RETIRANDO QUANDO FOR FOTOGRAFAR. 	
<ul style="list-style-type: none"> ESTA CÂMERA NÃO É IMPERMEÁVEL. PARA EVITAR CHOQUES ELÉTRICOS PERIGOSOS NUNCA SEGURE OU OPERE A CÂMERA COM AS MÃOS MOLHADAS. SE USAR ESTA CÂMERA EM LUGARES MOLHADOS, TAIS COMO PRAIA OU PISCINA, NÃO DEIXE ENTRAR ÁGUA OU AREIA DENTRO DA CÂMERA. FAZER ISSO PODE RESULTAR EM FALHA OU PODERÁ DANIFICAR O EQUIPAMENTO PERMANENTEMENTE. 	
<ul style="list-style-type: none"> SÓ LIGUE A CÂMERA QUANDO FOR FOTOGRAFAR PARA EVITAR O DESPERDÍCIO DA BATERIA. 	
<ul style="list-style-type: none"> QUANDO FOR FOTOGRAFAR FIXE O FOCO DA CÂMERA NO PONTO ONDE QUER REGISTRAR E AGUARDE ALGUNS SEGUNDOS PARA ELA CONSEGUIR FOCALIZAR O ITEM DESEJADO. VISUALIZE A IMAGEM USANDO O MONITOR LCD. 	
<ul style="list-style-type: none"> CASO FOR REGISTRAR PESSOAS, PEÇA PERMISSÃO E NÃO FOCALIZE O SEU ROSTO. PROCURE FAZER O REGISTRO A UMA DISTÂNCIA QUE NÃO SEJA POSSÍVEL A IDENTIFICAÇÃO DA PESSOA. 	
<ul style="list-style-type: none"> NOS ESPAÇOS PARTICULARES APRESENTE O CRACHÁ QUE INFORMA A RAZÃO PELA QUAL VOCÊ ESTÁ TIRANDO AS FOTOS E TAMBÉM SOLICITE A PERMISSÃO PARA FAZER OS REGISTROS. 	

APÊNDICE F – MODELO DO CRACHÁ



NOME DA CRIANÇA

Participante da pesquisa “Como crianças desenham suas infâncias”, de responsabilidade de Angélica Aparecida Ferreira da Silva, (61) 999428714 (whatsApp) ou pelo e-mail angelic.sil@gmail.com. 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 sobre a pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

APÊNDICE G – FORMULÁRIO SOCIOECONÔMICO

Formulário Socioeconômico	
<p>Olá! Gostaria de contar com a sua colaboração, responsável por uma das crianças participantes da pesquisa "Como as crianças desenham suas infâncias", no preenchimento deste formulário. Serão apenas alguns minutos, mas que serão de grande importância para a minha pesquisa. O formulário não permite a individualização e identificação do respondente e nem dos dados que fornecerem. Assim manteremos a discrição e o anonimato de todos. Fico grata por sua atenção e participação.</p> <p>angelic.sil@gmail.com Mudar de conta</p> <p> Não compartilhado</p> <p></p> <p>* Indica uma pergunta obrigatória</p>	<p>Quantas pessoas moram na residência da família? *</p> <p><input type="radio"/> 2 pessoas</p> <p><input type="radio"/> 3 pessoas</p> <p><input type="radio"/> 4 pessoas</p> <p><input type="radio"/> 5 pessoas</p> <p><input type="radio"/> 6 pessoas</p> <p><input type="radio"/> 7 ou mais pessoas</p>
<p>As questões presentes neste questionário visam formular um perfil socioeconômico das famílias das crianças que participaram da pesquisa. Nesse sentido, não buscamos traçar um perfil individual de cada criança, mas do grupo de participantes. Novamente lembro que não é possível identificar quem respondeu e quais respostas foram apresentadas por cada um dos respondentes. Deste modo, peço que busque a resposta que melhor se aproxime do seu contexto familiar. Vamos começar?</p> <p>Sua resposta</p>	<p>Quais pessoas residem nesta moradia? *</p> <p><input type="checkbox"/> Mãe</p> <p><input type="checkbox"/> Pai</p> <p><input type="checkbox"/> Filho(s)</p> <p><input type="checkbox"/> Avós</p> <p><input type="checkbox"/> Tios</p> <p><input type="checkbox"/> Primos</p> <p><input type="checkbox"/> Outro:</p>
<p>Qual o nível de escolaridade da mãe? *</p> <p><input type="radio"/> Não estudou</p> <p><input type="radio"/> Do 1º ano ao 5º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental)</p> <p><input type="radio"/> Do 6º ano ao 9º ano (anos finais do Ensino Fundamental)</p> <p><input type="radio"/> Ensino Médio incompleto</p> <p><input type="radio"/> Ensino Médio completo</p> <p><input type="radio"/> Ensino Superior incompleto</p> <p><input type="radio"/> Ensino Superior completo</p> <p><input type="radio"/> Especialização (Pós-Graduação)</p> <p><input type="radio"/> Mestrado</p> <p><input type="radio"/> Doutorado</p>	<p>Onde a mãe nasceu (cidade e estado)? *</p> <p>Sua resposta</p> <p>Onde o pai nasceu (cidade e estado)? *</p> <p>Sua resposta</p>
<p>Qual o nível de escolaridade do pai? *</p> <p><input type="radio"/> Não estudou</p> <p><input type="radio"/> Do 1º ano ao 5º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental)</p> <p><input type="radio"/> Do 6º ano ao 9º ano (anos finais do Ensino Fundamental)</p> <p><input type="radio"/> Ensino Médio incompleto</p> <p><input type="radio"/> Ensino Médio completo</p> <p><input type="radio"/> Ensino Superior incompleto</p> <p><input type="radio"/> Ensino Superior completo</p> <p><input type="radio"/> Especialização (Pós-Graduação)</p> <p><input type="radio"/> Mestrado</p> <p><input type="radio"/> Doutorado</p>	<p>Em que a mãe trabalha? *</p> <p><input type="radio"/> Não exerce atividade remunerada</p> <p><input type="radio"/> Como profissional informal (sem carteira assinada)</p> <p><input type="radio"/> Como profissional liberal (atividade própria com autorização de entidade profissional)</p> <p><input type="radio"/> Como trabalhadora do setor privado (com carteira assinada)</p> <p><input type="radio"/> Como servidora pública</p> <p><input type="radio"/> Desempregada</p> <p><input type="radio"/> Aposentada</p>

<p>Em que o pai trabalha? *</p> <p><input type="radio"/> Não exerce atividade remunerada</p> <p><input type="radio"/> Como profissional informal (sem carteira assinada)</p> <p><input type="radio"/> Como profissional liberal (atividade própria com autorização de entidade profissional)</p> <p><input type="radio"/> Como trabalhador do setor privado (com carteira assinada)</p> <p><input type="radio"/> Como servidor público</p> <p><input type="radio"/> Desempregado</p> <p><input type="radio"/> Aposentado</p>		<p>Indique o local onde o pai exerce sua atividade profissional e/ou remunerada *</p> <p><input type="radio"/> Ceilândia</p> <p><input type="radio"/> Taguatinga</p> <p><input type="radio"/> Brasília</p> <p><input type="radio"/> Brazlândia</p> <p><input type="radio"/> Núcleo Bandeirante</p> <p><input type="radio"/> Não exerce atividade remunerada</p> <p><input type="radio"/> Outro:</p>
<p>Indique o local onde a mãe exerce sua atividade profissional e/ou remunerada *</p> <p><input type="radio"/> Ceilândia</p> <p><input type="radio"/> Taguatinga</p> <p><input type="radio"/> Brasília</p> <p><input type="radio"/> Guará</p> <p><input type="radio"/> Brazlândia</p> <p><input type="radio"/> Núcleo Bandeirante</p> <p><input type="radio"/> Não exerce atividade remunerada</p> <p><input type="radio"/> Outro:</p>		<p>Qual a renda mensal familiar (somatório de todas as rendas dos residentes da moradia)?</p> <p><input type="radio"/> Até um salário mínimo (R\$ 1.320,00)</p> <p><input type="radio"/> De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.320,00 até R\$ 3.960,00)</p> <p><input type="radio"/> De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.960,00 até R\$ 7.920,00)</p> <p><input type="radio"/> De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 7.920,00 até R\$ 11.880,00)</p> <p><input type="radio"/> De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 11.880,00 até R\$ 15.840,00)</p> <p><input type="radio"/> De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 15.840,00 até R\$ 19.800,00)</p> <p><input type="radio"/> Mais de 15 salários mínimos (mais de 19.800,00)</p>
<p>A família mora em um imóvel? *</p> <p><input type="radio"/> Próprio</p> <p><input type="radio"/> Cedido</p> <p><input type="radio"/> Financiado</p> <p><input type="radio"/> Alugado</p> <p><input type="radio"/> Outro:</p>		
<p>Qual religião a família pertence ou com qual mais se identifica? *</p> <p><input type="radio"/> Católica</p> <p><input type="radio"/> Protestante ou Evangélica</p> <p><input type="radio"/> Espírita</p> <p><input type="radio"/> De matriz africana (Umbanda ou Candomblé)</p> <p><input type="radio"/> Judia</p> <p><input type="radio"/> Muçumana</p> <p><input type="radio"/> Budista</p> <p><input type="radio"/> Sem religião</p> <p><input type="radio"/> Outro:</p>		<p>Qual o principal meio de transporte utilizado pela família? *</p> <p><input type="radio"/> A pé</p> <p><input type="radio"/> Bicicleta</p> <p><input type="radio"/> Transporte próprio (automóvel)</p> <p><input type="radio"/> Transporte coletivo</p> <p><input type="radio"/> Motocicleta</p> <p><input type="radio"/> Outro:</p>

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Como crianças desenham suas infâncias

Pesquisador: ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55824621.0.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.320.769

Apresentação do Projeto:

Nível, Área e Instituição: Doutorado em Educação, Universidade de Brasília.

Justificativa / Motivação: "Tem sido socialmente aceitável que os adultos emitam suas opiniões e definam como e quais características devem ter a experiência de infância das crianças para que esta seja considerada como ideal. [...] O estudo visa contrapor essa lógica adultocêntrica sobre a infância buscando dar visibilidade e destacar a potencialidade das crianças para opinar sobre questões que as envolvem, principalmente, na sua experiência de infância. [...] 'escutar as crianças' nesta pesquisa visa reconhecer a potencialidade das falas das crianças, buscando proporcionar a crianças espaços diretos, sem intermediários, para expressar suas percepções sobre sua infância sem, contudo, desconsiderar a importância dos adultos nestas construções. [...] dar voz para as crianças deve consistir em escutar, explorar e valorar as contribuições que estas podem dar para a compreensão de suas infâncias e do contexto onde estão inseridas. [...] A presente investigação estará atenta as recomendações apresentadas, procurando ouvir e escutar com atenção e respeito ao que estas têm a dizer sobre sua infância, estando também atenta as diversas linguagens em que essa perspectiva possa ser expressa. Deste modo a escolha do desenho, a produção de fotografias e as conversas com as crianças visam capturar por meio dessas linguagens as percepções das crianças e propiciar, a partir destes registros, um diálogo respeitoso sobre seus pontos de vista sobre sua infância. E, assim buscar entender o que a criança

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.320.769

pensa sobre si e não o que os outros pensam sobre ela ou o que os outros (escola, família, Estado) inventaram para ela”.

Metodologia. “A pesquisa adota a abordagem qualitativa e se propõe realizar uma investigação interpretativa [...]. Para a participação da pesquisa será necessário ter idade entre 8 (oito) e 12 (doze) anos completos no início da investigação (total de 15 crianças) e ter disponibilidade para participar de encontros individuais semanais ou quinzenais. [...] Os locais e horários dos encontros presenciais serão escolhidos e definidos pelas crianças e seus responsáveis [...]. O convite para participar da pesquisa será proposto às famílias e crianças pertencentes ao núcleo social e profissional da pesquisadora. Sendo que este poderá ser realizado por meio telefônico, por aplicativo (whatsapp), emails e/ou pessoalmente aos responsáveis e pessoalmente com as crianças. [...] Os desenhos infantis e as fotográficas juntamente como conversas (semiestruturadas) com as crianças sobre essas produções serão os instrumentos utilizados para identificar e apresentar as concepções das crianças. [...] A primeira etapa da coleta de dados será realizada a partir da produção de desenhos pelas crianças e do diálogo que, posteriormente, se estabelecerá com estas sobre suas criações. [...] solicitaremos que as crianças produzam um desenho sobre elas mesmas [...], sobre sua experiência na pandemia [...], sobre a escola [...], sobre sua casa [...], sobre o que gosta de fazer quando está livre, ou seja, quando pode decidir o que quer fazer [...], sobre suas perspectivas de uma infância ideal. [...] as conversas serão gravadas para garantir o registro de todas as falas das crianças e facilitar o diálogo entre as partes sem que haja interrupções. [...] Considerando que as crianças atualmente manuseiam e têm acesso a dispositivos eletrônicos que fazem registros fotográficos proporemos que estas façam fotos a partir da seguinte orientação: coisas da infância ou momentos de infância. Para que os registros sejam realizados será disponibilizada uma câmera fotográfica para que as crianças façam suas fotos. [...] Cada criança ficará com a câmera pelo período de uma semana com o compromisso de fazer cinco registros que exponham sobre o que consideram como coisas da infância ou momentos de infância.”.

Cronograma. O início da coleta de dados está previsto para após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e o término da coleta de dados está previsto para 28/10/2022.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o projeto apresentado, o objetivo geral que se tem com a pesquisa é “analisar as

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.320.769

percepções de crianças sobre a infância.”.

Ainda de acordo com o projeto, os objetivos específicos são: “- Descrever as percepções de crianças sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 em suas experiências de infância; - Discutir e entender as percepções de crianças sobre seu cotidiano; - Identificar quais locais as crianças reconhecem como espaços de/para experiências infantis; - Identificar e analisar as reivindicações que as crianças apresentam para melhor viver sua infância.”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o projeto de pesquisa apresentado, “a pesquisa “Como as crianças desenham suas infâncias” apresenta mínimos riscos as crianças, mas buscará minimizar a todo custo qualquer desconforto que esta possa causar aos participantes. Avaliamos que as crianças, ocasionalmente, podem sentir: a) ansiedade e/ou vergonha para responder algum questionamento realizado no transcurso da pesquisa, contudo lhes será garantido à faculdade de responder ou não qualquer questão; b) receio para produzir desenho e/ou tirar fotografia por considerar que não é capaz de corresponder ao que lhe é solicitado, nestes casos buscaremos destacar as potencialidades das crianças e incentivá-las a produzir os desenhos e fotografias, mas não lhe será imposto à execução da atividade; c) cansaço ou aborrecimento para participar de todos os encontros previstos na pesquisa. Buscaremos adequar dias e horários para oferecer o máximo de conforto as crianças; d) temor de não saber responder algo ou de ser identificado quando expuser suas percepções sobre sua infância, nesses casos reforçaremos às crianças o compromisso com o sigilo sobre as informações prestadas, mas lhes garantiremos que estas têm total liberdade para expressar suas percepções. [...] a investigação se compromete com a consulta e a garantia de liberdade aos responsáveis e as crianças para expressarem seu interesse e desejo de participar da pesquisa, lhes garantindo que podem a qualquer tempo desistir de sua participação, como também podem a qualquer momento pedir esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Também ressaltamos o cuidado com os aspectos relacionados à privacidade, a proteção da imagem, o sigilo e o anonimato dos participantes. Deste modo os nomes dos participantes não serão divulgados (criação de pseudônimos) e as informações consideradas pelos participantes como confidenciais não serão objeto de análise e divulgação. [...] Outro fator que não pode ser ignorado é o período pandêmico no qual nos encontramos de modo que os encontros para a pesquisa podem ser um fator de risco para a contaminação das crianças envolvidas na investigação. Nesse sentido será definido e realizado um protocolo de segurança para os

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Balro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.320.769

encontros, a partir das seguintes premissas: a) os encontros serão individualizados (pesquisadora e uma criança); b) todos devem fazer uso de máscara; c) manter uma distância de pelo menos dois metros entre a pesquisadora e as crianças (as conversas serão gravadas); d) disponibilização de álcool em gel em todos os encontros; e) higienização dos materiais utilizados, quando possível. A pesquisadora se deslocará para os locais definidos pelas famílias para os encontros com as crianças para que as estas não precisem fazer qualquer deslocamento, evitando possível contágio neste traslado.”.

Sobre os benefícios da pesquisa, no projeto, afirma-se que “O estudo oferece a possibilidade de gerar conhecimentos sobre as percepções de crianças sobre sua infância. Promover o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais capazes e como potencial para defender e opinar sobre questões que se relacionam ao seu cotidiano. Também permitirá a compreensão e a divulgação de uma perspectiva genuinamente infantil sobre a infância”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A análise do projeto indicou que, de fato, os riscos aos participantes foram corretamente avaliados e os procedimentos sugeridos para minimizá-los estão adequados. O TCLE possui as informações necessárias para a compreensão da pesquisa por parte dos participantes. Os outros documentos apresentados esclarecem de forma satisfatória o estudo a ser realizado. De modo geral, o projeto cumpre com as exigências propostas pelas Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram fornecidos todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontradas pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Sugere-se, durante e após a realização da pesquisa, o envio dos respectivos Relatórios Parcial e Final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1845567.pdf	10/02/2022 22:06:48		Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.320.769

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoLivreEsclarecido.docx	10/02/2022 22:06:17	ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CronogramaComitedeetica.docx	26/01/2022 14:53:44	ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Cartaderevisaoetica.docx	26/01/2022 14:52:26	ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Justificativaparanaoapresentacaodeterm odeaceiteinstitucional.docx	26/01/2022 14:50:44	ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumentosdecoletadedados.docx	26/01/2022 14:47:11	ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComitedeetica.docx	26/01/2022 14:45:29	ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TermodeConsentimentoLivreEscl arecido.docx	26/01/2022 14:42:47	ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Termodeautorizacaoparautilizacaoedeima gemesomdevoz.docx	21/12/2021 16:40:37	ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	CurriculosLattesAngelicaAparecidaFerre radaSilva.pdf	21/12/2021 16:38:27	ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Cartadeencaminhamento.docx	21/12/2021 16:26:55	ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	21/12/2021 16:22:13	ANGELICA APARECIDA FERREIRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.320.769

BRASILIA, 30 de Março de 2022

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

ANEXO B – REPENTE DE MARIANO BEZERRA DA SILVA



Meu pai era um homem pobre
 Não pôde me educar
 Porém aprendi a ler
 Perfeitamente a contar
 Eu sou da família Amaro
 Não tenho nenhum preparo
 Se vê logo onde eu falar

Tivemos oito filhos
 Cada um mais estimado
 Não tiveram grande estudo
 Mais foram alfabetizados
 Os netos estão estudando
 Eu sempre observando
 E já tem alguns formados

Nasci em Taquaritinga
 Lá na fazenda Taboca
 Criei-me em Mateus Vieira
 Plantando muita mandioca
 Fazendo muita farinha
 Criando porco e galinha
 E comendo tapioca

Minha esposa faleceu
 nos deixou grande saudade
 Dia de Nossa Senhora
 Da sua Natividade
 Mãe cobre com o teu véu
 Deus a tenha lá no Céu
 Por toda a eternidade

Casei-me com Minervina
 No ano de trinta e seis
 A cinco de janeiro
 Lembro data dia e mês
 Foi uma festa animada
 Diziam não falta nada
 Só faltava pão francês

Porém em quarenta e cinco
 Fui morar em Gamelinha
 Fui criar umas vacas
 E também umas cabrinha
 Porém eu sou meio esperto
 Ví que ali não dava certo
 E ali não me convinha

Passaram cinqüenta e sete anos
 Na mais perfeita união
 E durante este tempo
 Nunca houve discussão
 Pois nós sempre combinava
 Um ao outro perdoava
 Em Qualquer situação

Depois fui para o Sertão
 De São José do Egito
 Contratei um caminhão
 E um chofer de gabarito
 Eu já fui de encomenda
 E fui morar na Fazenda
 De Antônio Belo de Brito

O patrão era alfaiate
Morava lá na cidade
Eu tomei conta do gado
E toda Propriedade
Cultivava o algodão
Plantava milho e feijão
E lucrava em quantidade

Lá morei quatorze anos
Depois comprei um terreno
Lá bem perto da cidade
Por sinal muito pequeno
Tinha casa e plantação
Tinha cana e algodão
Só dois quadro mais ou meno

Na entrada da cidade
Construí um armazém
Comprava ovo e galinha
Ao povo que ali vem
E vinha fazer a feira
de uma grande ribeira
Mais de perto e mais além

Eu comprava muitos ovos
E também muita galinha
Um colega do Recife
Toda semana ele vinha
Fazia a arrecadação
Enchia seu caminhão
Voltava mais Zé Rainha

Aluguei o armazém
E a casa da cidade
Pegada ao armazém
A um tal de Zé Trindade
Eu aluguei por seis mês
Ele pagou de uma vez
Pois foi a sua vontade

No dia 04 de julho
Tomei uma decisão
Ir para o Centro-Oeste
E deixar o meu Sertão
Combinei com a família
Fomos morar em Brasília
Foi uma revolução

A um tal de Otaviano
Eu vendi o meu terreno
Na margem da rodovia
Por sinal era pequeno
Ele muito se agradou
Logo comprou e pagou
Só dois quadro mais ou meno

Eu vendi toda mobília
E só deixei o necessário
Embalei em uns caixotes
Na gaveta colocaram
Nós pegamos a condução
Rezando uma oração
Em louvor a Santo Amaro

Ingressei para Brasília
Vindo do alto Sertão
Uma maleta na mão
Trazendo mais a família
Procurando moradia
Pedindo até um socorro
Desse jeito sei que morro
Graças a Deus estou curado
Hoje estou realizado
Cheguei puxando um cachorro

Não tenho de quem me queixar
Todos me dão atenção
Tenho casa e televisão
Para o povo apreciar
Tenho casa pra morar
Do vale subi pro morro
Na casa coloquei forro
Trabalho diariamente
Vivo bem com toda gente
Cheguei puxando um cachorro

Quando cheguei em Brasília
Lá no Núcleo Bandeirante
A cidade pioneira
Lá ficava os imigrante
E todos que ali chegava
E todos se hospedava
De mais perto ou mais distante

Lá do lado da cidade
Existia uma invasão
Quando eu cheguei comprei logo
Um famoso barracão
Tinha luz, água encanada
Para mim não faltou nada
Para aquela habitação

Por causa da minha idade
Ninguém quis me contratar
Eu fiquei pensando um pouco
Resolvi Negociar
Comprei um carro de mão
Fui vender banana pão
Para aquele pessoa

Eu nem trabalhei dois anos
Aí veio a remoção
E levaram nós todos
Para outra região
Jogaram lá na Ceilândia
Na estrada de Brazlândia
Bem perto do caldeirão

Mais tem mal que vem pra o bem
Assim diz o velho ditado
Ganhamos um lote grande
E muito bem demarcado
Pra gente se situar
Sem ninguém incomodar
Logo de papel passado

Eu fui jogado no mato
 Acredite que assim foi
 Em cima de um capinzal
 Como se nós fosse boi
 Sem ter água pra beber
 Sem ter luz pra acender
 Mais Jesus nos abençoe

Porém eu limpei o mato
 Pra fazer moradia
 Construí o meu barraco
 Em menos de trinta dia
 Botei porta fiz o piso
 E depois com ar de riso
 Fui morar com a família

Mais com o passar dos tempos
 As coisas foi melhorando
 Chegou água e energia
 As ruas foram asfaltando
 Parece uma brincadeira
 Não levanta mais poeira
 Quando os carros vão passando

Anos depois fiz a casa
 Todinha de alvenaria
 Em cima de boa planta
 Pois a lei nos exigia
 Quando eu entrei na casa
 Parece que criei asa
 Tão grande foi a alegria

Comecei vender beiju
 No ano setenta e dois
 Com isso arranjo dinheiro
 Pra comprar carne e arroz
 Dizia Matusalém
 Quem faz o bem tem o bem
 E o prêmio virá depois

Já me chamam de Beiju
 Na rua onde vou passando
 Eu atendo a freguesia
 O dinheiro eu vou pegando
 Assim o destino quis
 Graças a Deus sou feliz
 Desse modo eu vou levando

Para arranjar um trocado
 Eu sempre estou trabalhando
 Tem hora que estou parado
 Tem hora que estou andando
 Para ser mais educado
 Às vezes fico calado
 Somente observando

A cidade de Ceilândia
 foi muito bem demarcada
 Cidade que eu tenho andado
 Foi a mais bem planejada
 Ao engenheiro Moisés
 A ele dou nota Dez
 Parabéns não falta nada

Já contei a minha vida
 Desde a minha mocidade
 Aonde eu já morei
 Quer na roça ou na cidade
 Sem faltar nenhuma peça
 Deus dê a quem contou essa
 Saúde e felicidade.

Ofereço aos parentes e amigos, este
 Cordel que retrata meus 90 anos de vida.

Mariano Bezerra da Silva
 Mariano Bezerra da Silva