

**LINHAS QUE FALAM:
rotas (re)desenhadas no percurso de uma etnografia com crianças**

***LINES THAT SPEAK:
(re)drawn routes in the course of an ethnography with children***

Ivana Martins da Rosa*

Manuela Ferreira**

Resumo

A pesquisa com crianças, buscando entender a sua compreensão dos mundos socioculturais, abre-se a procedimentos ético-metodológicos plurais para apreender as suas vozes, de entre os quais se podem incluir produções gráficas, como os desenhos. Circunstâncias e circunstantes, condições e materialidades, relações e processos presentes aquando das composições estéticas da subjetividade expressiva das crianças, constituem, na sua dimensão dialógica, outros modos de amplificar a escuta sensível delas e suas experiências e visões no/de mundo. Não tendo sido uma opção pensada *a priori* numa etnografia com crianças entre 6-14 anos nos espaços públicos abertos de uma comunidade piscatória do norte de Portugal, iremos debruçar-nos neste texto acerca de como, no decurso do próprio campo, se gerou e aconteceu a demanda de desenhos, para refletirmos acerca i) da interdependência dos modos de subjetivação expressiva das crianças, seus significados e contributos; ii) da pluralidade de modos de participações infantis, situados, flexíveis e com sentido para si. Dos processos de recolha e análise de desenhos sublinha-se o seu contributo para dar conta: da complexidade inerente à sua multivocalidade, na exploração das suas multicamadas, ora justapostas e aglutinadas, ora dissonantes ou afónicas, e do carácter não linear e não normativo de sentidos; da consequente reorientação de estratégias de observação etnográfica que, sob sua orientação, levou ao reposicionamento da participação da etnógrafa e à ampliação do olhar acerca do foco da pesquisa.

Palavras-chave: Etnografia com crianças. Desenhos. Multivocalidade. Participação.

Abstract

Research with children, seeking to understand their understanding of socio-cultural worlds, opens up to plural ethical-methodological procedures to capture their voices, among which graphic productions, such as drawings can be included. Circumstances and bystanders, conditions and materialities, relations and processes present at the time of the aesthetical compositions of the expressive subjectivity of the children, constitute, in their dialogic dimension, other ways of amplifying sensitive listening of them and of their experiences and visions in/of the world. Not having not been an option thought a priori in an ethnography with children between 6-14 years old in open public spaces in a fishing community in Northern Portugal, we will focus in this text on how, in the course of the field itself, the demand for drawings was generated and happened, in order to reflect about i) the interdependence of the modes of children's expressive subjectivation, their meanings and contributions; ii) the plurality of modes of children's participations, situated, flexible and with meaning for themselves. From the processes of collection and analysis of drawings, it is underlined their contribution to give an account: of the complexity inherent to its multivocality, in the exploration of their multilayers, sometimes juxtaposed and agglutinated, sometimes dissonant or aphonic, and of the non-linear and non-normative character of meanings; and the consequent reorientation of ethnographic observation strategies that, under its guidance, led to the repositioning of the ethnographer's participation and broadening the perspective of the research focus.

Keywords: Ethnography with children. Drawings. Multivocality. Participation.

* Professora de educação física da Prefeitura Municipal de Florianópolis, Brasil. Doutoranda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. E-mail: ivanamros@gmail.com

** Professora associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativa. E-mail: manuela@fpce.up.pt

Rota inicial: apresentação

“Sinto-me sozinha mesmo no meio de tantos turistas a circularem. Por um momento até pareço um deles, que procura observar com olhar estrangeiro o que está a amostra. Neste momento, as crianças, de quem já tenho alguma proximidade não se mostram, não estão por cá. Já circulei pelos lugares mapeados em que costumo encontrá-las: no parque, na chapa, no Pólo de Leitura, no Museu, mas nem sinal delas. Pelas ruas que cortam a comunidade também não estão. As casas, na sua grande maioria, estão fechadas e as cadeiras, posicionadas à porta, estão vazias. Pensando bem, durante as tardes que por aqui já passei, dificilmente vi crianças a circularem pelas ruas do meio da comunidade. Preferem circular pela rua da praia para ir de um lugar para o outro. E agora aqui estou, à beira da Junta de Freguesia, à espera e sentindo-me um tanto perdida no meio dos olhares de estranhamento de muitas pessoas da comunidade que entram no prédio para os seus afazeres e de tantas perguntas que rondam a minha cabeça. Onde estão as crianças? Estarão em casa? Saíram de férias? Não desejam estar à minha beira? Porque quase não as vejo circular por entre as ruas da comunidade ou mesmo a brincarem à porta das casas? Mas, de repente elas aparecem! Estão em bando, com andar apressado e falando alto. De longe me cumprimentam e gritam que estão indo a casa”. (Notas de campo, 01-08-2017).

A epígrafe que abre este texto e que compõe as notas de campo de uma pesquisa etnográfica **com** crianças entre 6-14 anos, realizada nos espaços públicos abertos de uma comunidade piscatória ao norte de Portugal, coloca em evidência o processo inicial de uma investigação interessada em conhecer e compreender os modos próprios de ocupação e apropriação dos lugares pelas crianças deste contexto. Uma cena que no início da estada em campo com as crianças era comum, diante do processo de “ganhar acesso”, da falta de aproximação e confiança na relação entre pesquisadora e sujeitos crianças.

Esse começar, sempre inaugural, adensa as incertezas “como no início das andanças em terras inexploradas” (MARQUES, 1997, p. 33), e a sua analogia com este campo de pesquisa coloca-se na sua provisoriedade e na precariedade da pesquisadora repensar o seu lugar a partir dos modos pelos quais mira as crianças e os seus mundos. Assim é o desafio de constantemente (re)desenhar os caminhos metodológicos numa etnografia em espaços abertos, em que a principal característica é a mobilidade, configurada pela constante circulação no terreno.

A etnografia como “fenômeno interdisciplinar emergente” (CLIFORD, 2016, p. 33) toma pelas mãos as culturas e os seus sistemas de significação e coloca em relevo uma autoridade etnográfica que se trama na “experiência subjetiva e sensorial” (PRATT, 2016) e na coexistência e compartilhamento com os outros – abandona a “autoridade etnográfica científica” de um discurso neutro e sem fissuras diante do “estar lá” (VASCONCELOS, 2000); uma autoridade monofônica, estéril de intersubjetividade (CLIFORD, 2016; PRATT, 2016).

O movimento etnográfico com crianças requer, então, tomar a alteridade como pressuposto básico de pesquisa para que possamos conhecer o que ainda não conhecemos, fazendo emergir a multiplicidade da infância (LIMA, 2015). Importa olhar cuidadosamente “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002) numa disposição de “estar-com”, de corpo inteiro

(VASCONCELOS, 2000) para compor uma escuta sensível das vozes para, assim, traçar caminhos de pesquisa que superem a “neutralidade, objetividade e assepsia conceitual” (COSTA, 2002, p. 14). Como pesquisadoras impregnadas pelo terreno, num processo investigativo dialógico, polifônico e intersubjetivo, retiramos a figura inquisidora da verdade mediante um método adequado, antes construindo um conhecimento localizado e provisório.

Nessa experiência de aceder ao que se foi procurar também se instituem roteiros à posição do sujeito-pesquisadora que, movimentando-se pela “transgressão”, pode deslocar-se por terrenos movediços e colocar-se no lugar do não saber pelas limitações dos seus próprios conhecimentos sobre as crianças. O trabalho de reflexividade sobre a subjetividade da pesquisadora (ROSA; FERREIRA; LIMA, 2020), propositiva da pesquisa etnográfica, não recusa possibilidades criativas, éticas, estéticas de aproximação aos sujeitos e ao que têm a dizer. Na criação está entranhada uma problematização do campo que interroga o “já sabido” (CORAZZA, 2002), suspende o óbvio e convoca o compromisso epistemológico (FERREIRA; NUNES, 2014) e suas próprias limitações face às dinâmicas da investigação, numa disposição de “ser afetada” (FAVRET-SAAD, 2005) sem com isso aprisionar a produção do conhecimento na sua subjetividade (BARAD, 2007 apud SYROU, 2018).

Esse posicionamento epistemológico numa etnografia com crianças convoca o abandono do adultocentrismo que reduz o Outro/criança à “infantilização” e condição de imaturidade, tipificando relações intergeracionais hierárquicas. Trata-se de abrir a investigação de modo a declinar a autoridade como adultos pesquisadoras(es) (FERREIRA; NUNES, 2014), assumindo a reversibilidade do poder, numa “simetria ética” (CHRISTENSEN; PROUT, 2002) que reconhece o Outro/criança também como sujeito conhecedor.

Reitera-se assim a importância de uma escuta etnográfica sensível, que permita uma “poética cultural que seja uma interação entre vozes, entre elocuições posicionadas em que (...) a voz do escritor perpassa e situa a análise, e renuncia-se à retórica objetiva e distanciada” (CLIFORD, 2016, p. 44-45). Uma escuta que envolve “estar lá com” e em presença cuidadosa, que se permite sair de si para acolher o Outro/criança numa relação ética, estética e comprometida com a amplificação das diversas vozes que visibilizam o terreno. O desafio da escuta nas etnografias com crianças implica-se na aproximação que conseguimos estabelecer com elas, diante da “capacidade de hospitalidade da diferença nessa disposição relacional” (FOSTER, 2011 apud ROSA; FERREIRA; LIMA, 2020, p. 6). Escutar não pressupõe a benevolência adulta em “dar a voz” às crianças, nem em deixar as crianças falarem, mas em “explorar a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização do mundo social” (JAMES, 2019, p. 221). Cabe então perguntar: como nos colocamos para escutar as crianças nas pesquisas? Amplificamos, silenciemos e/ou usamos as suas vozes apenas para confirmar os ditos? Damos conta da sua polivocalidade ou reduzimo-la a um solo?

Nesse movimento de pensar a pesquisa, em que o desejo é “sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser” (CORAZZA, 2002, p. 107), urge sair da inércia do olhar que habita

a homogeneidade como modo confortável de estar diante das repostas já sabidas, ou de uma escuta aligeirada e, por vezes, distorcida – ao nos desentendemos com o que miramos nos contextos e desmontarmos o que foi fixado produzimos conhecimentos mais complexos acerca das infâncias e das crianças, e de si própria e sua adultez (FERREIRA, 2010).

Primeiros olhares, primeiras escalas

A comunidade de pesquisa etnográfica

As primeiras pistas do terreno desta etnografia com crianças em espaços públicos abertos surgiram enquanto procurava: “Onde estão as crianças?”:

Conduzida pelas águas do Rio Douro, na sua margem esquerda avisto um lugar. Terra à vista! Seria aqui a terra por mim procurada? De longe, muitos barcos ancorados e gaivotas livres no ar. Na aproximação do olhar fico a espiar o seu movimento, a sua efervescência. Crianças, jovens, adultos e idosos circulam de um lado para o outro. Vozes ecoam, cheiros exalam, cores transbordam. O vento sopra e balança as roupas em imensos estendais. Roupas que vestem as *gentes* desta terra. Roupas de gentes grandes e pequenas, umas ao lado das outras, sem separação, sem restrição. Intimidade privada na relação do convívio em comunidade. Roupas que dão pistas das terras pisadas por crianças. Completamente mareada por essa efervescência é que o meu encantamento acontece. Chego ao cais, terra firme, jogo minha âncora”. (Notas de campo, 06-11-2016).

Essa primeira mirada conduziu a minha escuta inicial nesse lugar em que as crianças andavam nas ruas, jogavam a bola, brincavam no parque, iam ao café, sozinhas, em companhia dos seus pares e/ou de adultos, vivendo suas infâncias com alguma autonomia e independência nos seus tempos livres. Um cenário completamente diferente do vazio de crianças nas ruas da cidade, que corrobora com Neto e Malho (2004) de que o espaço público, especificamente a rua, está a deixar de ser um local de interação entre as crianças. Falamos da comunidade da Afurada, onde predominam traços de uma identidade piscatória e a ambiência pitoresca de um passado radicado nas redes comunitárias, com certa liberdade de circulação e que continua a viver a rua como extensão da casa, segundo um modo de vida que se dá “à porta”. “À porta” conversa-se, assa-se o peixe, come-se e bebe-se; faz-se “barulho”¹. Essas características, que realçam as origens piscatórias do lugar, caminham lado a lado, a par e passo, com um projeto de requalificação espacial da comunidade que procura preservar os vestígios da sua história e, assim, reconstruir outra territorialidade favorável aos interesses de turistificação. As transformações nesse cotidiano vêm promovendo a entrada de turistas nacionais e internacionais que chegam para usufruir dessa cultura local, o que renova seus *modi vivendi* e reflete um discurso da genuinidade em torno da atividade piscatória (ROSA; FERREIRA; LIMA, no prelo).

¹ Expressão usada pelos moradores para designar brigas.

Foi-se construindo, portanto, uma pesquisa etnográfica andante, em movimento, que procurou aceder ao mundo-vivido, à complexidade das minúcias cotidianas, seus códigos simbólicos compartilhados, e compreender os seus modos de vida. No caminhar vagaroso da *flâneuse*, foi-se adensando o olhar para aquilo que se estende pelo terreno, diante do “pensamento reflexivo, aquele que pisa e repisa sobre os passos dados” (LOPES, 2002, p. 73). Na andança, a disposição de procurar “frestas” para estreitar relações e firmar uma efetiva aproximação e cumplicidade com todos(as) que lá habitam também adensa o seu olhar sobre os passos dados pela pesquisadora, inquirindo sistematicamente sua presença no campo. Neste aproximar, confiar e ganhar acesso, estamos sempre a (re)começar: todos os dias são dias de pedir licença para entrar e ficar; ainda mais tratando-se de uma pesquisadora estrangeira/brasileira a querer investigar crianças nas ruas de uma pequena comunidade piscatória portuguesa (ROSA; FERREIRA, 2019). Daí que o estar em campo, ter de se apresentar e dizer do interesse em pesquisar e o pedido de consentimento informado se estendesse a toda a comunidade que compartilha os cuidados das suas crianças.

À medida que ia adentrando e tendo permissão para ficar no contexto comunitário, fui acedendo, de modo muito cuidadoso e ético às crianças², me apresentando, explicitando o interesse de estar com elas e conhecer os seus espaços de interações na sua comunidade³, e solicitando-lhes o “assentimento” para estar nos seus lugares de presença nos espaços públicos da comunidade. Capazes de decidir se queriam ou não participar da investigação (FERREIRA, 2010) as crianças ora convidavam para estar com elas em alguns espaços, ora me deixavam sozinha: confiabilidade e assentimento ocorreram paulatinamente. Assim, no papel de uma pesquisadora interessada fui construindo um desenho inicial de escuta, um mapa com linhas entremeadas pela presença das crianças, adultos e marcas deixadas pelos caminhos da comunidade. Um mapa que foi territorializando os espaços das crianças na comunidade, emoldurando as cenas iniciais como uma espécie de “apropriação” do terreno que, mesmo sem desejar, limitava a condução da investigação nas mãos da pesquisadora.

Por certo, na precariedade dos primeiros percursos, ressaltou um mapa em que as linhas projetadas priorizaram as marcas já dispostas e expostas da comunidade que, desenhadas pelos adultos, direcionavam para onde olhar, tornando-o obsoleto diante dos desencontros com as crianças em algumas idas ao campo. Não obstante, a inquietação e a oportunidade de voltar aos passos dados “para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento” (CORAZZA, 2002, p.108) constroem outras perguntas, mobilizam outros instrumentos que podem traçar novas rotas com as crianças, gerando conhecimentos situados.

No ato de tropeçar e valorizar os eventos cotidianos, retomo então a epígrafe deste texto

2 Neste texto, não será possível explicitar pormenorizadamente a aproximação com as crianças, mas, importa dizer que a entrada em campo da pesquisadora se deu no “Lavadouro Público” junto das mulheres da comunidade. Esse encontro inicial conduziu a outras mulheres e, aos poucos, até as crianças.

3 O assentimento das crianças foi-se dando à medida que as encontrava no percurso da pesquisa. Diante dos assentimentos, as famílias eram procuradas para consentir a sua participação.

e as perguntas aventadas: onde estão as crianças? Em casa? Saíram de férias? Não desejam estar a minha beira? Por que quase não as vejo circular pelas ruas ou brincar à porta das casas? Nesta difícil tarefa de perguntar, procuro lidar com “estranhas perplexidades” (FERREIRA, 2010) e transitar de um posicionamento de aculturação para estar dentro e perto, junto **com** as crianças, compreendendo os sentidos e significados construídos nas suas experiências vividas.

As perguntas feitas no caminhar da pesquisa pelo estranhamento do familiar instituíram roteiros metodológicos em que os percursos atravessados exigiram juntar instrumentos, fazer bricolagens para alcançar como as coisas vão acontecendo pelas crianças – “é no andar da carroça que se ajustam as abóboras, também é no andar da pesquisa que ela se organiza, se reconstrói de contínuo, harmonizando seus distintos momentos” (MARQUES, 1997, p. 114).

Foi preciso debruçar-me sobre o lugar de onde estava a olhar e colocar sob rasura o mapa já traçado sobre os espaços das crianças na comunidade para que o seu desaparecimento nas escalas calculadas me convidasse a (des)informar os seus lugares. Nessa (des)informação e limitação em compreender pela observação e palavras o que as crianças diziam busquei outros canais de escuta de outros modos delas se dizerem – surgiram os desenhos como possibilidades aproximativas a um mundo infantil onde múltiplas linguagens coexistem (GOBBI, 2014) e intensificam, nas imagens, a “polifonia e dialogia” (BARTHES, 1990 apud SCHWENGBER, 2014, p. 269) nelas entrecruzadas.

Linhas, pontos, formas: os desenhos como escuta das crianças

Os desenhos despertam olhares cuidadosos para os modos das crianças comporem o mundo: os traços não se limitam à ponta do lápis e à linguagem visual – acompanhados das suas narrativas enquanto desenham, potencializam, de corpo inteiro, uma intensa criação de sentidos e significados (KINNUNEN; EINARSDOTTIR, 2013; GOBBI, 2012; EINARSDOTTIR; DOCKETT; PERRY, 2009), neste caso, sobre os modos próprios de ocupação e apropriação dos lugares na sua comunidade.

Como processos e não como produtos (KINNUNEN; EINARSDOTTIR, 2013), os desenhos são uma dimensão comunicativa em que as crianças se narram traçando seus mundos com linhas, pontos, cores, formas. À medida que desenham realçam gestos, movimentos, cores, cheiros; multivocalidades expressas em multicamadas que fazem ecoar suas vozes e trazem o caráter ontológico relacional para as cenas, ressaltando as diferenças impressas nos seus cotidianos e experiências vividas. Essa parece ser também uma possibilidade para que as crianças possam contar histórias ainda não (re)conhecidas que possuem (KINNUNEN; EINARSDOTTIR, 2013), desvendando significados compartilhados. Evidenciam, assim, as suas culturas infantis e relevam os atravessamentos das suas vidas e origens de classe social, raça, gênero, religião... inscrevendo-se como sujeitos históricos e sociais de direito (GOBBI, 2014). Assim, os desenhos apresentam-se como fontes documentais importantes (GOBBI, 2012) e dinâmicas, cujas pistas

visuais ajudam a conhecer as infâncias dentro dos seus diferentes contextos de produção e a construir “olhares mais detalhados e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo” (GOBBI, 2012, p. 137-138).

Aliados à experiência de quem desenha, os grafismos podem transbordar o suporte bidimensional e ganhar a tridimensionalidade que incorpora as linhas que tramam a existência de cada autoria. Linhas molares, sedimentares e de fuga (DELEUZE; GUATARRI, 1995) tecem a existência humana e, neste emaranhado, emergem representações de mundos que permitem aprender acerca das culturas em que as crianças estão inseridas, por si reveladas. Essa complexidade do desenho convoca um olhar curioso, minucioso, demorado das linhas, cores e formas traçadas para estranhar, se deixar afetar, questionar o que se vê e dialogar com proximidade acerca das suas relações e dos modos de ocuparem os seus lugares (GOOBI, 2014). A linguagem gráfica se estreita então entre arte e ciência, e, no seu viés artístico, não apenas responde, mas está prenhe de perguntas que possibilitam a ampliação do conhecimento; que trazem consigo, precisamente, a novidade, e agitam o pensar requerendo para a pesquisa outro posicionamento diante daquilo que estamos a ver. Assim, este texto assume as linhas tracejadas pelas crianças nos seus desenhos para olhar os seus contextos socioculturais como emaranhados complexos de se estar no mundo. Os desenhos situados acompanham a reflexão desta escrita, não como apêndices ou ilustrações, mas como textos que “pertuba[m] o texto escrito, sendo capazes de iluminar outros sentidos” (SCHWENGBER, 2004, p. 268-269).

Desenhar e dizer-se: caminhos metodológicos

O desenho como meio gerador de dados não estava pensado *a priori* nesta etnografia. Ele surge derivado do desencontro do mapa desenhado pela etnógrafa, que deixava de fora lugares outros de usos feitos pelas crianças. Incluído na etnografia, o desenho se colocou como outra aproximação às crianças, de escuta atenta do que tinham a dizer sobre o que lá fomos procurar. Tal se deu pela observação das crianças no Pólo de Leitura da comunidade onde passavam algum tempo a desenhar e pintar, e também porque me perguntavam se tinha folhas e canetas para que pudessem passar o tempo desenhando em alguns encontros. Esse interesse, aliado ao seu prazer, foi o que impulsionou o uso deste mediador – o convite a desenhar suscitou a expectativa de que as crianças pudessem participar com maior intensidade da produção dos dados e, conseqüentemente, do conhecimento que deles advém sem que fossem “obrigadas” a seguir um protocolo que interessava apenas à pesquisadora. O desenhar não teve caráter impositivo nem tão pouco a exigência de finalização quando esse não era o desejo da criança; antes se buscou a sua participação assentida, preservando o seu potencial lúdico.

Mas, desenhar o quê? Tendo em conta o mapa das minhas primeiras impressões do terreno, localizando alguns espaços das crianças, e as perguntas que me suscitaram, pedi-lhes que desenhassem o mapa da comunidade com os lugares em que gostavam de estar – procurava

compreender como elas criavam e vivenciavam os seus lugares na comunidade, ampliando conhecimentos dos seus modos de estar, a partir dos seus movimentos em contexto. Foram disponibilizadas folhas de papel branco com 2x1m para fazerem suas criações, estando em interlocução com todas as que desenhavam: ao mesmo tempo que os desenhos individuais traçavam as rotas do mapa dos seus lugares na comunidade, as relações estabelecidas realçavam também aspectos mais coletivos.

Como o espaço de investigação são os espaços públicos abertos, não dispúnhamos de nenhum lugar para desenhar senão o chão cimentado. Assim, a primeira experiência com o desenho se deu no chão em frente ao prédio do Mercado de Peixe da comunidade⁴. Nesse dia, inicialmente estavam com a pesquisadora três meninas que, ao serem convidadas a fazer o desenho, logo aceitaram. Foram elas mesmas que indicaram o local para estender o papel e organizar o espaço de modo que os materiais para desenhar fossem distribuídos entre as crianças que ali estavam.

O espaço de produção dos desenhos despertou a curiosidade das pessoas que por ali passavam que, por vezes, paravam para olhar, e também de outras crianças que fossem se aproximando para espreitar o que fazíamos e, a partir dali, irem compondo a pesquisa como participantes:

- _ Atão, o que estão a fazer aí no chão? (Viviana⁵)
- _ Estamos a desenhar, não estás a ver? (Mónica)
- _ O que estás a desenhar? (Viviana)
- _ Estamos a desenhar o mapa dos sítios que gostamos cá na Afurada. (Mónica)
- _ Quem é esta senhora à vossa beira, Mónica? (Viviana)
- _ Não sabes ainda? É a Ivana que anda por aí a ver as crianças a brincar. (Mónica)
- _ Posso desenhar também? (Viviana)
- _ És criança, então podes! (Mónica) (Notas de campo, 03-08-2017).

A autorização da Mónica para que Viviana pudesse desenhar revela a sua compreensão acerca do interesse de quem eram os protagonistas da pesquisa, “*És criança, então podes!*”, marcando as vozes que se procuram escutar e legitimando seus lugares como atores sociais. Também quando responde, “*É a Ivana que anda por aí a ver as crianças a brincar*”, indica uma compreensão mínima do papel da pesquisadora e da pesquisa em curso, em que ela, como criança, toma parte. “*Posso desenhar também?*”, o pedido da criança que acaba de chegar, que se sente convidada a contar sobre os seus sítios, mostra como o desenho, enquanto forma

⁴ Todos os momentos do desenho aconteceram, por escolha das crianças, em frente ao Mercado.

⁵ Os nomes das crianças são fictícios.

de expressão, é um importante *medium* de escuta e proximidade das comunicações infantis. Ressalta-se assim, o valor da pesquisa eticamente informada e o seu entendimento pelos sujeitos para construírem um pacto de confiança e cumplicidade.

Os momentos para desenhar não tinham hora para começar e nem para terminar, senão o tempo da disposição das crianças em participar, sendo muito intensos: estar perto, sentada no chão, lado a lado, numa disposição de escuta de corpo inteiro, atenta às linhas que desenhavam e às narrativas que delas iam se constituindo, fortaleceu imensamente vínculos socioafetivos com as crianças.

A proposta de desenhar seguiu por duas semanas, em dias que as crianças requisitaram as folhas para desenhar o mapa. Não lhes impus essa atividade para não a aproximar da lógica escolar. Procurava atentar à sua vontade de colaborar com a produção dos dados na pesquisa. Quando estive no campo por três dias consecutivos sem que pedissem para desenhar compreendi que tudo que tinham para ser desenhado, mapeado, já lá estava.

(Re)desenhando as rotas: cartografar, projetar e arquitetar lugares seus

Os desenhos criados pelas crianças⁶ traçam, aos poucos, as rotas dos seus lugares, evocam lembranças, encontros, constrangimentos, compondo um acervo de conhecimentos que permite olhar de perto, com outras lentes e outra precisão para os seus contextos. O mapa com os lugares de eleição estica seus traços além-fronteiras da comunidade, com linhas que colocam em relevo, por direções variadas, seus modos de existência, sua produção cultural. Na imensa folha de papel, compartilham o espaço em que cada desenho se vai juntando, produzindo uma conexão de sentidos e significados que, compartilhados, alteram o modo de ver. As crianças contam os seus lugares por dentro, realçando o seu pertencimento sociocultural que também imprime o seu enredamento pela atividade piscatória:

_ Vou desenhar o barco no cais, pois a Afurada é terra de pescadores e varinas⁷ (Cristina).

_ Isso mesmo! A minha mãe é varina e o meu pai é pescador! (Juliana).

_ Pois, o meu pai também vai à pesca e minha vó também é uma varina (Cristina).

Ouvindo a conversa das duas meninas, Ana Maria, em tom de voz bem alto, repete uma frase que faz parte do pregão das varinas enquanto vendem o peixe: Venha freguesa, venha vere, sardinhas fresquiiiiinhas! As crianças riem da imitação e dizem que até parecia mesmo uma varina. Enquanto estão ali a desenhar, Verónica se aproxima, vai à beira da Juliana e pergunta: _ Juliana vamos à tua casa brincar?

Juliana interrompe o desenho e responde: _ Não podemos brincar na casa agora, o meu pai está a dormir para ir ao mar (Notas de campo, 14-08-2017).

6 O mapa feito pelas crianças compõe-se de vários lugares. Neste texto, apresentamos alguns que contribuíram sensivelmente para alterar rotas nesta pesquisa.

7 Vendedora de peixes na rua.

Desenho 1 – Mestre da Galileia



Fonte: Acervo da pesquisadora

Se no cais há possibilidade de encontro constante com essas práticas sociais, pelos barcos desenhados se reafirma simbolicamente o espírito dessa comunidade traduzida na frase pronunciada alto e bom tom, enquanto desenhavam: “Afurada é linda!”. Os barcos de pesca que navegam nas águas imaginárias dos seus desenhos abortam os limites do rio e ancoram em cada uma das suas portas. Daí que, “*Não podemos brincar na casa agora, o meu pai está a dormir para ir ao mar!*”, forneça pistas para pensar diante do estranhamento de, em certos momentos, quase não se perceberem crianças a circular pelas ruas dentro da comunidade.

Nos dias em que acontecem os desenhos, outras crianças juntam-se para a feitura do mapa e novas rotas vão sendo traçadas. Marcos aproxima-se do grupo de crianças que desenha e, por alguns minutos, observa silenciosamente as produções já feitas. Em seguida senta-se numa das pontas da folha, pede o marcador verde e diz:

_ Olha, está a faltar um lugar muito importante neste mapa!

_ O que é Marcos? Pergunta Amélia.

_ Um ringue pra jogar a bola. Responde ele.

_ És um tolinho! Cá na Afurada não se tem ringue. Responde a Amélia.

_ Não, mas bem que podia! No tempo do meu pai tinha um ringue bem ali, à beira dos tanques. Agora já não se tem mais, só um monte de carros! Dito isto, o Marcos, com o marcador verde, desenha o campo de futebol e escreve “Afurada” e, logo abaixo, “campo Coimbrões”. Amélia, ao perceber a escrita, novamente provoca o menino:

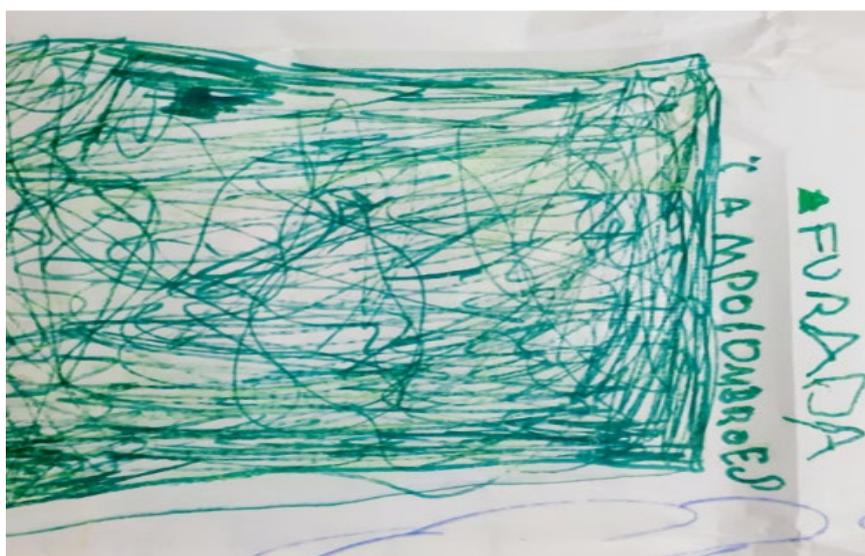
_ Ó Marcos, tás a desenhar o campo do Coimbrões e a escrever que é da Afurada?

_ É que gostava que cá na Afurada tivesse um campo igual ao Coimbrões onde fico a treinar. Assim não precisava de ter que ir até lá e os rapazes podiam jogar. Responde Marcos.

_ Só os rapazes poderiam jogar ou as raparigas também? Pesquisadora.

_ Só os rapazes! As raparigas ficam à beira do campo a fazer torcida, a gritar...estas coisas. (Notas de campo, 07-08-2017).

Desenho 2 - O ringue da Afurada



Fonte: Acervo da pesquisadora

O campo de futebol desenhado pelo Marcos entrecruza uma linha temporal dentro do espaço que atravessa passado, presente e futuro e denuncia o apagamento de uma importante atividade lúdica para as crianças e jovens de outrora da comunidade. Entre os relatos ouvidos dos adultos acerca do passado e da cultura lúdica da comunidade, o ringue era um espaço rico de experiências inter e intrageracionais; um espaço à beira-rio que, diante do processo de requalificação dos espaços da comunidade, passou a receber no tempo presente muitos visitantes e, com isto, priorizou acolher os carros daqueles que chegam. No cinzento calçamento que cobre o espaço do ringue, e veste de novo a comunidade, as infâncias são apagadas nos projetos de gentrificação; no enobrecimento do espaço, na assimetria de poder nas relações da disposição dos lugares.

Quando Marcos convoca a equipe composta só por rapazes, coloca as raparigas num lugar de expectadoras e animadoras de torcida, num papel de coadjuvantes do espetáculo partida de futebol. Na composição gráfica dos espaços preferidos das crianças, percebem-se algumas diferenças entre os desenhos e narrativas das meninas e dos meninos. A maioria dos meninos desenha a frente da Junta de Freguesia – e, aí, nas suas narrativas, jogar a bola é a principal

atividade a fazer –, o mercado, os barcos e a chapa que é o lugar do rio onde ficam a nadar. As meninas desenharam a Junta de Freguesia – mas como referência sinalizam o Pólo de Leitura localizado dentro do edifício –, o museu, a escola, o parque, a marina com as novidades que por lá chegam, o banheiro como um lugar interessante para estar por conta dos espelhos, a encosta, a floresta, o parque, tanques de lavar, a Praia do Ratinho. Esses lugares, em escalas geográficas, representam uma mobilidade mais sedentária para os meninos: pelas suas escolhas os lugares são bastante próximos uns dos outros e com certa “rotina” do que fazer. Já as meninas projetam uma escala de mobilidade mais abrangente de circulação: rompem, inclusive, as fronteiras da comunidade e posicionam-se nômades na exploração dos seus lugares.

Ana Maria senta-se de costas para o Mercado. Percebo que olha para frente e logo em seguida desenha. Faz esse movimento muitas vezes. Entre levantar de cabeça para olhar e, a seguir, desenhar, vai nascendo no papel uma casa. Sentei ao lado e perguntei que sítio desenhava:

_Tô a desenhar aquela casa lá na encosta, tá a ver?

_Qual delas? Pesquisadora

_Aquela que tem um portão cinzento, é a casa do homem mau. Responde a menina.

_Casa do homem mau? Quem é ele? Pesquisadora

_Não se sabe, mas a casa é mesmo grande e tem um portão que não abre. Ele deve entrar pra dentro da casa pelo telhado.

_Como sabes que não abre o portão? Pesquisadora

_Já fui muitas vezes lá em cima com o Felipe e nunca tá aberto. Ele deve ser mesmo muito mau, a andar sempre com aquilo fechado. Já foste lá? na rua da encosta? Pergunta a menina.

_Não, ainda não fui até lá. Pesquisadora

_Tens de ir! É muito fixe! Lá é um dos nossos esconderijos. Tem um cachorro que fica a espiar, só com a cara no portão e quando late saímos a correr (risos). Lá de cima vemos toda gente a passar aqui por baixo, e pela frente da casa do homem mau, estamos sempre a correr de medo. É mesmo fixe! As senhoras não ficam a fazer barulho, tratam-nos bem!

_Parece ser mesmo um lugar muito fixe. Mas, porque disseste que lá tratam vocês bem? Aqui em baixo, não?

_Aqui as velhotas tão sempre a fazer barulho! Não se pode fazer nada que nos xingam.

(Notas de campo, 05-08-2017).

Desenho 3 - Casa do homem mau



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nas linhas projetadas sobre o papel, a menina externaliza suas experiências intersubjetivas desalojando o encantamento apriorístico da pesquisadora acerca dos seus lugares e relações, bem como da romantização da composição espacial agora exposta no terreno, reveladora da subordinação de um **dever ser** nas relações intergeracionais de ocupação do espaço em que o estar-junto não cabe na organização e arquitetura gentrificada (LIMA, 2017), provocando “**barulho**” com as idosas da comunidade.

O choque intergeracional diante dos usos divergentes dos espaços da comunidade oferece elementos importantes para pensar que a invisibilidade espacial das crianças também está atravessada pela busca de lugares “**fixes**” em que “*as senhoras não ficam a fazer barulho, tratam-nos bem!*” As linhas estendidas ampliam os lugares de circulação das crianças que saem das escalas visíveis na comunidade e transgridem as coordenadas permitidas para buscar “vazios” – outras coisas menos previsíveis que possam acontecer sem um roteiro determinado por GPS que institui apenas territórios oficializados. Não será à toa que a encosta da comunidade é considerada um esconderijo **fixe**, porque neste percurso o encontro com o que consideram inusitado desperta sensações que no espaço central da comunidade não são experimentadas. As rotas reprogramadas pelas crianças povoam universos imaginários que, diante da “Casa do homem mau”, abrem-se para o estranhamento e o desafio de se experimentarem, apesar de toda apreensão diante do desconhecido.

Entre as elaborações gráficas das crianças, chama a atenção a conversa entre Amélia e Andréia. Amélia desenha o restaurante “Armazém do Peixe”, recém-inaugurado e muito frequentado. Quando Andreia percebe o desenho da Amélia, questiona:

_ Amélia, já foste ao “Armazém do Peixe”?

_ Não.

_ Não, mas tás a desenhar este lugar.

_ Porquê, não posso?

_ Não, não podes! Não tens dinheiro para pagar nem uma água, quanto mais um prato!

_ Não fui, mas gostava de ir.

_ Olha Amélia, não percebes que é muito caro? Não vês toda gente a chegar em carros caros? Tu só andas assim com estas sapatilhas rotas, nunca tens dinheiro...

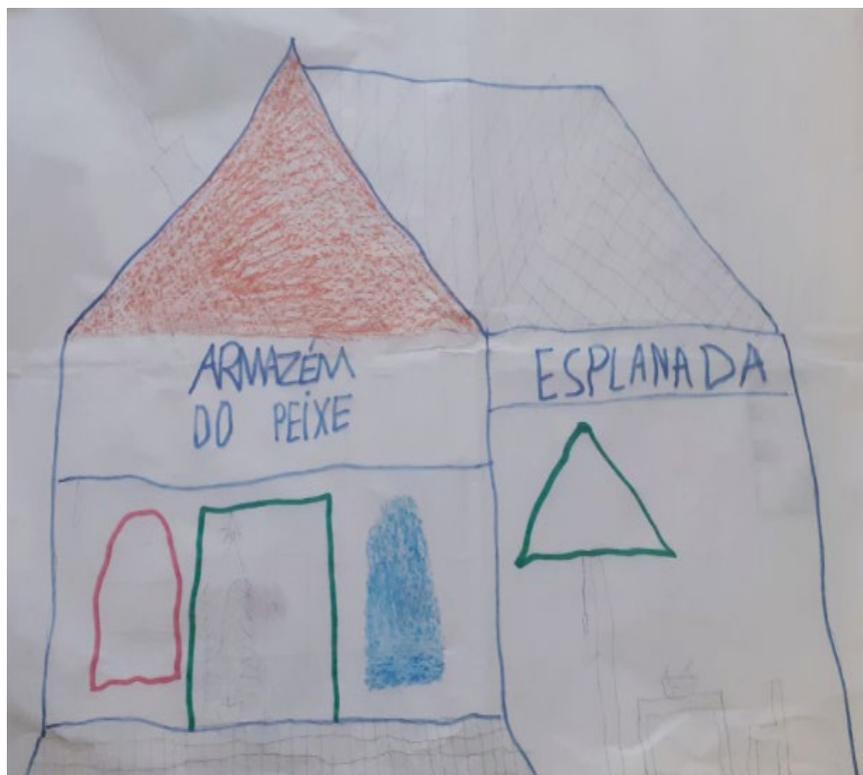
_ Tenho sim, meu avô dá!

_ Dá, dá sim! Dá lá uns cêntimos! Andas sempre morta de fome a pedir comida pra quem tá à tua beira e tua mãe nem quer saber!

Amélia, completamente constrangida, se cala e abandona a feitura do seu desenho. Ana Maria que acompanha a conversa fala: _ Cala-te Andreia, não tens nada que ver com a vida da Amélia e ainda por cima ficas a defender esta gente que vem ao “Armazém do Peixe” e metem os carros no relvado!

Dito isto, a conversa se encerra e Ana Maria vai até a Amélia e convida-a para dar uma volta (Notas de campo, 11-08-2017).

Desenho 4 - Armazém do Peixe



Fonte: Acervo da pesquisadora

O espaço segregado pela condição de classe social atravessa as relações intrageracionais. A desigualdade social levada a público constrange Amélia que, sem argumentos diante da exposição da sua vulnerabilidade econômica, silencia. Silêncio que perturba a pesquisadora diante da relação de pobreza exibida. O que é ser pobre na Afurada quando esse dado parecia despercebido frente à aparente homogeneidade do contexto? “*Dá, dá sim. Dá lá uns cêntimos!*” Por outro lado, chama a atenção a relação de poder impressa na fala da Andreia quando exerce a sua agência sobre Amélia, sem lhe dar margem para que possa ter o direito de expressar o seu desejo de experimentar o restaurante. A sua fala ostenta ainda uma desigualdade afetiva, quando expressa a sua impressão sobre a relação de Amélia com sua mãe, incitando pensar uma suposta fragilidade e negligência familiar, e induzindo para uma exclusão social pública.

Rotas redesenhadas: pesquisa que segue pelas mãos das/com as crianças

Os desenhos deixados pelas crianças na composição do mapa dos seus lugares foram (re)desenhando esta pesquisa. A escuta atenta sobre o que diziam desses lugares e as relações estabelecidas reescrevem as linhas desta etnografia, complexificando a observação do campo, do “estar lá com” em constante movimento. Na flexibilização das fronteiras da comunidade, apresentam outros modos criativos de se experimentarem que acontece no caminhar, “às voltas”, a construir os seus lugares, dando sentido às práticas cotidianas que (con)vivem com a topologia, num espaço em relação entre sujeitos e materialidades (LIMA, 2017). No deambular das marcas gráficas, inscrevem-se caminhantes que intencionam alcançar lugares para se experimentarem individual e coletivamente (FORTUNA, 2018), com maior liberdade, sem estarem condicionados à normatividade imposta pela gramática do espaço “anestesiado” /requalificado/gentrificado que parece se apartar da relação do lugar, no sentido antropológico de Augé (1994).

A mobilidade das crianças por lugares outros, caminhando pelas linhas de fuga, afetam sobremaneira os modos de olhar a sua relação com o espaço, que vai se mostrando mutável, em movimento (LEFÈBVRE, 2006), diante da necessidade de moverem-se para encontrarem lugares seus, e frente ao seu apagamento nos traçados dos planejadores dos espaços públicos urbanos. Sendo assim, os espaços deixam de ser apenas recetáculos de produção hegemônicos de corpos para tornarem-se lugares inacabados, heterotópicos (FOUCAULT, 2013), estando as crianças, nesta relação, completamente implicadas na sua permanente construção (LOPES, 2002).

O mapa, agora ampliado pelas crianças, vai revelando uma comunidade “invisível”, em que elas experimentam muitos tipos de lugares simultaneamente, e de modos muito particulares, dependendo de quem e do que está junto na experiência – as relações intersubjetivas não estão dissociadas das questões socioculturais, materialidades e relações de poder. Essa multilocalidade (RODMAN, 1992), experimentada a partir da mobilidade das crianças e da polissemia perante a relação que cada uma delas estabelece com cada lugar, atribui diferentes sentidos que se compõem de maneira contingente. A multilocalidade contribui então para atualizar o olhar diante dos

lugares das crianças mapeados inicialmente pela pesquisadora, que as aprisiona e encerra no mesmo lugar, no que Appadurai (1988, apud SILVANO, 1998) vai chamar de *ethnoscape*.

“Onde estão as crianças?”, pergunta central mobilizadora do desenho como uma outra escuta diante daquilo que não conseguia ouvir nem ver, ancora uma rede complexa de atravessamentos que interseccionam as vidas das crianças desde os lugares que ocupam e falam (RODMAN, 1992). Multivocalidades expressas pelos desenhos reverberam, em suas camadas, vozes atravessadas por dimensões estruturais enredadas em jogos de poder. As relações intersubjetivas expressas carregam em si dimensões em que a diferença acaba por produzir desigualdades múltiplas e em que os percursos de ocupação e apropriação das crianças nos espaços da comunidade estão perpassados por esta construção identitária interseccionada. Logo, as novas rotas (re)desenhadas no mapa pelas crianças localizam também os marcadores sociais que as compõem: geração, gênero, classe social, território, comunidade... que são socialmente definidos e estruturantes das suas identidades. Nesta direção, saber onde as crianças estão implica documentar os seus lugares a partir dos seus atravessamentos e das suas agências na relação ontológica que estabelecem nos seus percursos.

Não basta apenas produzir, analisar e relatar os resultados de pesquisa; torna-se necessário refletir criticamente sobre os próprios processos pelos quais geramos dados e realizamos nossas análises tendo em conta os contextos em que as vozes são produzidas (SPYROU, 2018). Neste sentido, as novas rotas traçadas pelas crianças nos ajudam a pensar na interseccionalidade⁸ como ferramenta analítica sensível e ética para compreendermos as crianças e suas relações com o poder, não pela somatória dos atravessamentos, mas pela inseparabilidade estrutural dos seus marcadores sociais (AKOTIRENE, 2019). Trata-se de compreender a complexidade das estruturas que tangenciam as suas ocupações e apropriações dos espaços públicos abertos na comunidade da Afurada, desacomodando generalizações, recusando a homogeneização, reafirmando a alteridade como a lupa necessária para olhar as infâncias e as crianças de modo não binário e representacional (SPYROU, 2018).

Na projeção cartográfica agora (re)desenhada pelas crianças, outras legendas até então suprimidas juntam-se ao mapa e instituem outras estéticas espaciais: frente da Junta de Freguesia, Pólo de Leitura, rio, chapa, museu, encosta, esconderijos, parque, marina, banheiro da marina, tanques, floresta, Praia do Ratinho, casa do “homem mau”... Novas escalas e a possibilidade de povoar a multiplicidade imprimindo um intenso exercício de ver, ouvir e sentir como elas ocupam e se apropriam dos lugares da sua comunidade.

No declínio do que já julgava saber diante da escuta pelos desenhos e suas narrativas, as crianças passam a levar-me pela mão para dar “voltas” e mostrarem seus esconderijos, contarem alguns dos seus segredos, estabelecendo um canal de confiabilidade e ensinando que seus lugares podem ser pensados por linhas menos colonizadoras. Assim, a pesquisa toma outras rotas e reafirma que para “andar com os pés nas terras das crianças” (JÒDAR; GÓMEZ, 2002, p. 38) é preciso estar com elas.

⁸ Conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw, a partir do movimento negro feminista (1989).

Referências

- AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Venda Nova: Bertrand, 1994.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, London, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.
- CLIFORD, James. Introdução: Verdades Parciais. In: CLIFORD, James; MARCUS, George (org.). **A escrita da Cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EDUERJ: Papéis Selvagens Edições, 2016. p. 31-62.
- CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I**: Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.
- COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em Educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I**: Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-22.
- CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1, p.139-167, 1989.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix (org.). **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. 1. v. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 10-36.
- EINARSDOTTIR, Johanna; DOCKETT, Sue; PERRY, Bob. Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. **Early Child Development and Care**, v. 179, n. 2, p. 217-232, 2009.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005.
- FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 103-123, 2014.
- FERREIRA, Manuela. "Ela é nossa prisioneira"! Questões teóricas, epistemológicas e ético metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-183, 2010.
- FORTUNA, Carlos. Caminhadas urbanas, com-vivências inesperadas. **e-cadernos ces**, Coimbra, n. 29, p. 36-56, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/3114> Acesso em: 15 jun. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.
- GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 135-147, 2012
- GOBBI, Márcia. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 147-165, 2014.
- JAMES, Alison. Dando voz as vozes das crianças: práticas problemáticas, armadilhas e potenciais. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 219-248, 2019.
- JODÀR, Francisco; GOMÈZ, Lucía. Devir-Criança: experimentar e explorar a outra educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 31- 45, 2002.
- KINNUNEN, Susanna; EINARSDOTTIR, Johanna. Feeling, Wondering, Sharing and Constructing Life: Aesthetic Experience and Life Changes in Young Children's Drawing Stories. **IJEC**, v.45, p. 359-385, 2013.
- LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Paris: Éditions Anthropos, 2006.
- LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), Alteridade e Norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n.1, p. 94-106, 2015.
- LIMA, Patrícia de Moraes. Ser e ter: a produção de sentidos – por uma topologia das infâncias e suas relações com a escola. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 299-312.

- LOPES, João Teixeira. Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v.17, n.18, p. 69-80, 2002.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.
- MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 1997.
- NETO, Carlos; MALHO, Maria João. Espaço urbano e independência de mobilidade na infância. **Boletim do IAC**, Lisboa, n. 73, p. 1-4, 2004.
- PRATT, Mary Louise. Trabalho de campo em lugares comuns. In: CLIFORD, James; MARCUS, George (org.). **A escrita da Cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EDUERJ: Papéis Selvagens Edições, 2016. p. 63-90.
- RODMAN, Margareth. Empowering Place: Multilocality and Multivocality. **American Anthropologist**, v. 94, n. 3, p. 640-56, 1992.
- ROSA, Ivana Martins; FERREIRA, Manuela. Ganhar acesso numa etnografia com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 249-275, 2019.
- ROSA, Ivana Martins; FERREIRA, Manuela; LIMA, Patrícia Moraes. “- Queres jogar? Assim percebes melhor como se joga!”: a etnografia como uma experiência adulta de aprender a aprender com as crianças. **Revista Diálogos sobre Educación**, Guadalajara, n. 20, p. 1-22, 2020.
- ROSA, Ivana Martins; FERREIRA, Manuela; LIMA, Patrícia Moraes. Requalificações urbanas e espaços públicos abertos: heterotopias infantis. In: SAMANGAIO, Florisbela; MENDES, Manuela (org.). **Espaços para a Infância**: um olhar cruzado entre as ciências sociais, a arquitetura e o urbanismo. No prelo.
- VASCONCELOS, Teresa. Ao ritmo de um cortador de relva: “Entre o estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com”. Dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade. **Educação Sociedade e Cultura**, Porto, v. 14, p. 37-58, 2000.
- SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso de pesquisa. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluay Alves (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 263-280.
- SILVANO, Filomena. Aa novas escalas na abordagem antropológica. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, Santa Maria, n. 11, p. 59-71, 1998.
- SPYROU, Spyros. **Disclosing childhoods research and knowledge production for a critical childhood studies**. London: Palgrave Macmillan, 2018.

Recebido em: 05/07/2021

Aceito em: 16/11/2022