

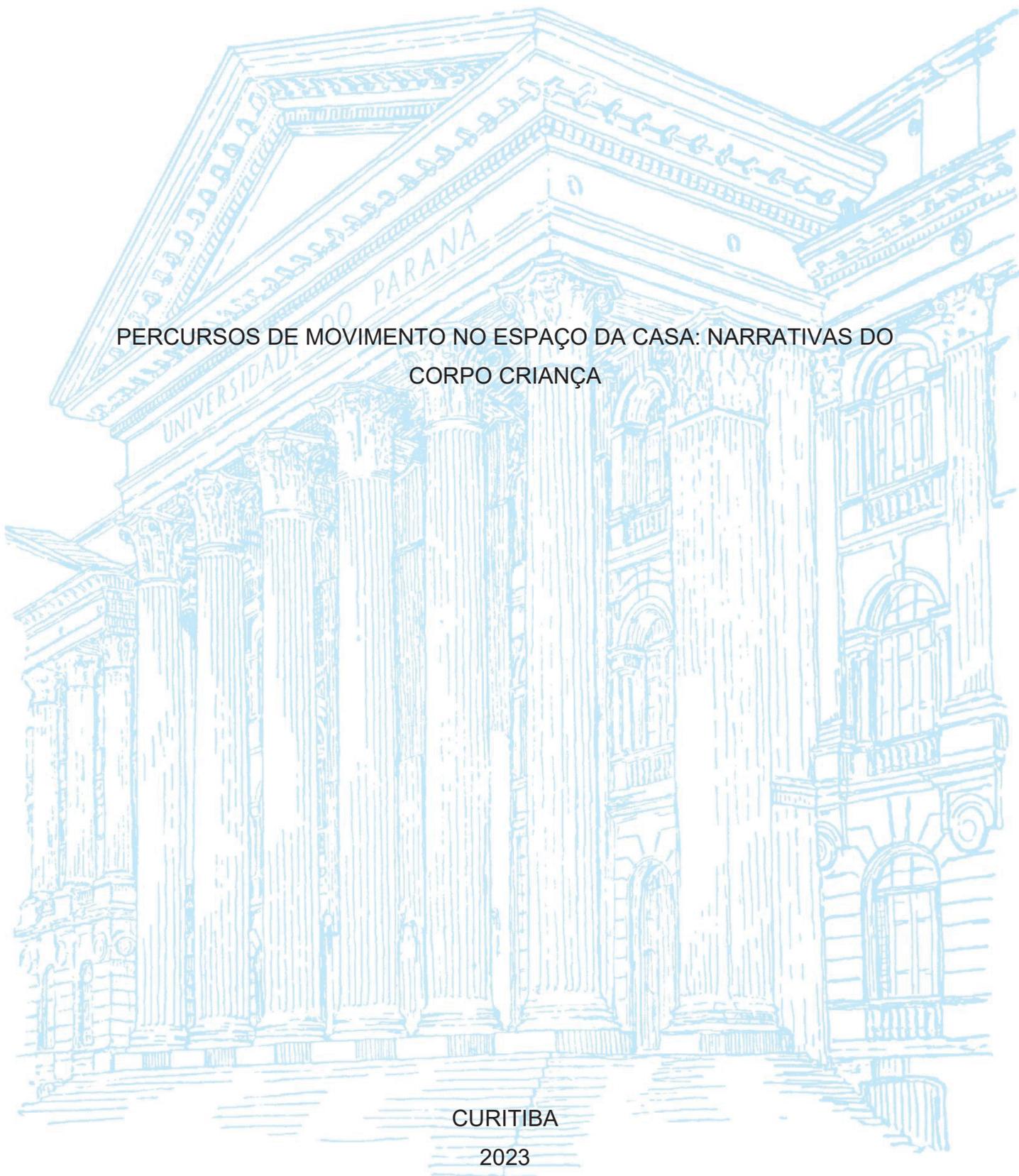
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DÉBORAH HELENISE LEMES DE PAULA

PERCURSOS DE MOVIMENTO NO ESPAÇO DA CASA: NARRATIVAS DO
CORPO CRIANÇA

CURITIBA

2023



DÉBORAH HELENISE LEMES DE PAULA

PERCURSOS DE MOVIMENTO NO ESPAÇO DA CASA: NARRATIVAS DO
CORPO CRIANÇA

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Paula, Déborah Helenise Lemes de.

Percursos de movimento no espaço da casa : narrativas do corpo da criança / Déborah Helenise Lemes de Paula – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani

1. Corpo humano e linguagem. 2. Crianças – Linguagem. 3. Educação de crianças – Participação dos pais. 4. Crianças – Pesquisa. I. Garanhani, Marynelma Camargo. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **DÉBORAH HELENISE LEMES DE PAULA** intitulada: **Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança**, sob orientação da Profa. Dra. MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 08 de Novembro de 2023.

Assinatura Eletrônica
15/11/2023 17:40:36.0
MARYNELMA CAMARGO GARANHANI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
12/11/2023 11:57:49.0
RODRIGO SABALLA DE CARVALHO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL)

Assinatura Eletrônica
10/11/2023 16:29:18.0
MÁRCIA BUSS SIMÃO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica
10/11/2023 16:24:21.0
GLAUCIA DA SILVA BRITO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Dedico este trabalho às crianças, às mães e aos
meus três filhos: Bernardo, Catarina e Olívia.*

AGRADECIMENTOS

Uma tese escrita por uma mulher, mãe de três crianças, duas delas nascidas durante o doutorado, não se materializaria se não fosse a presença de outras mulheres em sua vida. Assim, quero começar agradecendo às mulheres que me deram suporte para que esse estudo nascesse.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani, mulher de fibra em quem me inspirei muitas vezes e que soube me manter no trilho desde os nossos primeiros percursos.

Agradeço à minha tia Solange, que me apoiou nos dois puerpérios vividos nesse doutorado, que atendeu meu filho e minhas filhas quando estavam doentes, que os buscou na escola, que cozinhou inúmeras vezes quando eu não pude, que ficou com as crianças enquanto eu escrevia. Sem ela, essas páginas jamais existiriam.

Agradeço à minha tia Marlene que também me deu suporte com meu filho e minhas filhas. Que as acolheu em sua casa muitas vezes.

Agradeço à Sandra, profissional que me apoiou no cuidado da casa nesses últimos anos. Seria muito difícil ser mãe de três crianças, estudar, trabalhar o dia todo e ainda cuidar da casa. Só deu certo porque ela sempre esteve lá!

Agradeço às mães das crianças que fizeram parte do meu estudo, que disponibilizaram seu tempo e me apoiaram na produção dos dados dessa pesquisa. Mães que encararam uma pandemia, o trabalho remoto e o cuidado das crianças.

Agradeço à minha analista Linda, sem ela eu nem teria começado. Foi ela que realizou um profundo trabalho com minha autoconfiança e me possibilitou chegar a essas páginas.

Agradeço às duas mulheres que dedicaram tempo à leitura minuciosa desse estudo: Professora Dra. Márcia Buss-Simão e Professora Dra. Gláucia Brito. Minha mais profunda gratidão.

Agradeço às escolas e professoras das minhas três crianças, elas acolheram e foram nosso apoio enquanto eu escrevia.

Agradeço às minhas colegas da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais que me ouviram por 4 anos falando sobre o meu estudo. Em especial agradeço à direção que inúmeras vezes me apoiou nas atividades acadêmicas que eu precisava realizar.

Agradeço à minha cunhada Gisela que me ajudou várias vezes na tradução dos textos utilizados.

Enfim, agradeço à garra de todas essas mulheres que me inspiraram e que fizeram esse percurso comigo. E, agradeço ainda a todas as outras que vieram antes de mim pois, se hoje, eu, mulher, estou no banco de uma universidade, cursando doutorado, foi porque elas vieram e nos libertaram das raízes que nos prendiam a uma submissão social.

Contudo, tenho ainda muitos outros agradecimentos a fazer, de pessoas que foram essenciais na minha jornada que se finda:

Agradeço ao meu pai Jairo, a quem tenho uma estima gigante por me fazer chegar aonde cheguei. Ele que nos educou sozinho, após o falecimento da minha mãe, que fez o possível e impossível para suprir a ausência dela. Que dedicou toda sua energia física, emocional e espiritual no cuidado dos filhos. Muito obrigada PAI!

Agradeço ao meu esposo Mayzer, que carregou um mundo nas costas, muitas vezes sozinho, para que eu conseguisse construir essa pesquisa. Essa travessia nós fizemos juntos!

Agradeço ao Professor Dr. Rodrigo Saballa, o qual tenho aprendido admirar a cada dia. Agradeço pelas nossas trocas realizadas pelas redes sociais, elas foram, muitas vezes, sussurros de incentivos para mim. E, agradeço a leitura cuidadosa desse estudo.

Agradeço ao meu irmão Danilo pelo apoio e energia enviada de longe.

Agradeço às crianças desse estudo por compartilharem seus saberes e seu tempo comigo. Minha eterna gratidão a vocês, aprendi muito com suas ousadias.

Agradeço aos meus filhos Bernardo, Catarina e Olívia, por compreenderem minhas ausências e por dividirem comigo os saberes da infância que foram combustível para a construção desse estudo.

Agradeço aos professores da linha de pesquisa LiCorEs/PPGE-UFPR e a Universidade Federal do Paraná por terem acolhido minha jornada.

Agradeço aos pesquisadores do Educamovimento/NEPIE-UFPR com os quais pude aprender sobre pesquisa com crianças e com quem, inúmeras vezes, dividi minhas dúvidas e achados.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Curitiba pela licença concedida de 2019 a 2021.

Agradeço à Deus e a Nossa Senhora do Guadalupe, pelo dom da vida.

Por fim, quero finalizar esses agradecimentos celebrando a minha vida, pela coragem e ousadia que tive em encarar uma jornada tão linda, mas exaustiva de ser mulher, mãe, professora e pesquisadora.

*Se não faz sentido
Discorde comigo
Não é nada demais
(Capital Inicial)*

RESUMO

O presente estudo, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética em Educação (LiCorEs), teve como objetivo compreender como o corpo criança em movimento constrói percursos ao habitar o espaço da casa. Ao abordar o tema corpo criança e suas relações, me apoiei nos Estudos da Criança e suas Infâncias (JAME; JENKS; PROUT, 1999; SARMENTO; 2004; 2005). Para discutir o conceito corpo criança em movimento, aprofundi os estudos na sociologia do corpo (LE BRETON, 2016; 2019) e Santin (2001, 2003). Para tratar o conceito de percurso no espaço da casa, me baseei em Careri (2013) e Pallasmaa (2012; 2017). Essa pesquisa com crianças foi realizada em ambiente online sendo que, os procedimentos que orientaram a construção da pesquisa foram pautados na triangulação, por meio dos princípios éticos e metodológicos da pesquisa com crianças. Para a produção dos dados foram selecionadas quatro crianças com idades entre 4 e 6 anos: dois meninos de 5 anos, uma menina de 6 anos e um menino de 4 anos e suas famílias. Os dados foram produzidos nas casas das crianças por meio de diferentes instrumentos/procedimentos como: vídeos compartilhados com a pesquisadora, vídeos e fotos postados em redes sociais, conversa por áudio e mensagem de texto (Instagram e Watshapp), entrevista semi-estruturada com as famílias, conversa online com as crianças e visita monitorada online. A análise dos dados ocorreu por meio da análise temática. Ao organizar os dados produzidos cheguei a três temas de análise: desafios corporais na construção do percurso; geometria da casa na construção do percurso; e relação com o outro na construção do percurso. As análises dos dados mostraram que as crianças construíam percursos por meio da verticalidade corporal, que consistia em movimentos ascendentes, arquitetados nas relações sociais, no confronto entre o que elas já sabiam fazer e o que ainda não sabiam, em tramas que envolviam a relação com o outro, consigo mesmo e com o próprio espaço e que se constituíam em desafios. Ao realizar esses percursos, por meio dos desafios, as crianças experimentavam emoções e criavam contextos de aventura. Em seus percursos, na geometria da casa, as crianças quando se colocavam em movimento davam complexidade ao espaço e agiam no espaço constituindo seus territórios nas disputas com os adultos. Os territórios das crianças e o apego a determinados espaços e objetos materializaram a vivência de novas topografias, corporificadas em seus percursos, em que elas expandiam os espaços fisicamente, seus significados e sentidos. O corpo do outro teve papel significativo na construção dos percursos que envolviam desafios corporais na geometria da casa. Sendo assim, observei o corpo do outro sendo suporte para que o percurso e o desafio ocorressem. Nesse cenário, constatei que ele foi suporte em situações que envolviam proteção e riscos corporais, bem como móbile para a mobilização do percurso. Essas análises me levaram a concluir, provisoriamente, que o corpo criança em movimento ao construir percursos para habitar o espaço da casa, produz narrativas corporais, que são textualizações, narradas pelo corpo, que dizem sobre si um corpo criança, ator social, em sua constituição identitária. Portanto, o movimento do corpo criança se constitui uma linguagem da infância.

Palavras-chave: corpo criança; movimento; narrativas corporais; linguagem.

ABSTRACT

This study, carried out in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Paraná (UFPR) in the line of research Language, Body, and Aesthetics in Education (LiCorEs), aimed to understand how the *child body* in movement builds paths when inhabiting the space of the house. When approaching the topic of the *child body* and its relationships, I relied on Child and Childhood Studies (JAME; JENKS; PROUT, 1999; SARMENTO; 2004; 2005). To discuss the concept of the *child body* in movement, I deepened my studies in the sociology of the body (LE BRETON, 2012, 2016; 2019) and Santin (2001, 2003). To deal with the concept of the path in the space of the house, I took Careri (2013) and Pallasmaa (2012; 2017) as a basis. This research with children was carried out in an online environment, and the procedures that guided the construction of the research were based on triangulation, through the ethical and methodological principles of research with children. To produce the data, four children aged between 4 and 6 years were selected: two 5-year-old boys, a 6-year-old girl, and a 4-year-old boy together with their families. The data were produced in the children's homes through different instruments/procedures, such as videos shared with the researcher, videos and photos posted on social networks, audio conversations and text messages (Instagram and Watshapp), semi-structured interviews with the families, online chatting with the children and a remotely monitored visit. Data was analyzed through thematic analysis. When organizing the data produced, three themes of analysis came out: physical challenges in the construction of the path; geometry of the house in the construction of the path; and relationship with the other in the construction of the path. Data analysis showed that the children built paths through body verticality, which consisted of upward movements designed in social relationships, in the confrontation between what they already knew how to do and what they did not yet know, in plots that involved the relationship with the other, with themselves and with the space, and which were challenges. When undertaking these paths, through the challenges, the children experienced emotions and created contexts of adventure. In their paths, in the geometry of the house, by moving, children gave complexity to the space and acted in the space, constituting their territories in disputes with the adults. The children's territories and their attachment to certain spaces and objects materialized the experience of new topographies, embodied in their paths, in which they physically expanded the spaces, their meanings and senses. The other's body played a significant role in the construction of the paths that involved physical challenges in the geometry of the house. Therefore, I observed the other's body providing support for the path and the challenge to occur. In this scenario, I found that it provided support in situations involving protection and bodily risks, as well as a mobile device for mobilizing the path. These analyses led me to conclude, provisionally, that the *child body* in movement, when constructing paths to inhabit the space of the house, produces body narratives that are textualizations narrated by the body, which tell about itself as a child body, a social actor, in its identity constitution. Therefore, the movement of the *child body* constitutes a language of childhood.

Keywords: *child body*; movement; body narratives; language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Retratos de uma infância em suspensão.....	18
FIGURA 2 - A pesquisadora num salto de <i>Parkour</i> na cidade	20
FIGURA 3 – Mapa do conceito corpo criança	33
FIGURA 4 - Perfil do Instagram da pesquisadora	76
FIGURA 5 - Percurso para seleção dos sujeitos da pesquisa <i>Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança</i>	82
FIGURA 6 - Croqui da casa da família Brincalhona	90
FIGURA 7 - Croqui da casa da família Coelho.....	96
FIGURA 8 – Colmeia dos instrumentos/procedimentos da pesquisa <i>Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança</i>	102
FIGURA 9 - Fragmento do diário de campo.....	103
FIGURA 10 - Momentos da organização dos dados da pesquisa <i>Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança</i>	122
FIGURA 11 - <i>Frame</i> 1 da sequência de movimentos do percurso 8 realizado por Pedro.....	124
FIGURA 12 – Mapa da codificação e temas de análise da pesquisa <i>Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança</i>	126
FIGURA 13 - Linha do tempo da construção do percurso <i>Agora solta a mão</i> 142	
Figura 14 - Mandala do corpo criança em movimento	204

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Palavras-chave e quantidade de estudo identificados em teses e dissertações relacionadas ao conceito corpo criança em movimento.....	39
QUADRO 2 - Grupos temáticos e quantidade de estudos relacionados ao conceito corpo criança em movimento	41
QUADRO 3 - Estudos do grupo temático Movimento e pesquisas sobre crianças	42
QUADRO 4 - Estudos do grupo temático Movimento e pesquisas com crianças	44
QUADRO 5 - Poética de apresentação das crianças participantes da pesquisa Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança.....	84
QUADRO 6 - Percursos selecionados para a pesquisa Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança	107

SUMÁRIO

PERCURSO I

1 DO PONTO A AO PONTO B: os primeiros verbos traçados na pesquisa....	17
1.1 POÉTICA DA ESCALADA... O CONCEITO CORPO CRIANÇA.....	23
1.2 O SALTO... CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO E O PROBLEMA DA PESQUISA.....	36
1.3 O <i>FLOW</i> ... A CRIANÇA NO ESPAÇO DA CASA: OBJETIVOS DO ESTUDO	49

PERCURSO II

2 OU ISSO, OU AQUILO: escolhas metodológicas.....	64
2.1 ÉTICA NA PESQUISA, ESCOLHA DOS SUJEITOS E ACESSO AO CAMPO	71
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	83
2.2.1 Família Brincalhona	89
2.2.2 Família Coelho.....	95
2.3 INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	100
2.3.1 Vídeos	103
2.3.2 Mensagem de Áudio via WhatsApp e/ou conversas por mensagem de texto	110
2.3.3 Conversa por videochamada	112
2.3.4 Visita monitorada online	114
2.3.5 Entrevista online	115
2.4 DEVOLUTIVA DA PESQUISA PARA AS CRIANÇAS	116

PERCURSO III

3 DE CIMA DO MURO: apresentação da análise e interpretação dos dados da pesquisa.....	121
3.1 DESAFIOS CORPORAIS NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO.....	127
3.2 GEOMETRIA DA CASA NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO	152
3.3 RELAÇÕES COM O OUTRO NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO.....	169

PERCURSO IV

4 FIM DO PERCURSO: desafios para considerações e conclusões	191
REFERÊNCIAS.....	206
ANEXO 1 – CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	221

PERCORSO I



FONTE: Canva (2023)

1 DO PONTO A AO PONTO B: os primeiros verbos traçados na pesquisa

*“No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo”
(Barros, 2015, p.83)*

Uma página em branco que ganha letras, que se tornam frases e se constituem em ideias... É assim que começo um começo! Mas, antes do começo existe o *descomeço* em que o verbo é apenas o verbo, em que a palavra é apenas a palavra. Porém, são contornados por sentidos quando deliram, como na epígrafe de Manoel de Barros.

Quero que os verbos delirem nesse estudo, assim, me lanço a escrever sobre um começo. Aliás, Marques (2006, p.15-16) já dizia: *“em se tratando de pesquisa, esta só inicia pela definição do seu começo”*.

Assim, meus primeiros rabiscos ganham vida nas memórias da minha infância, nos delírios de um verbo de ação, conjugado pelo corpo em movimento, pois reconheço, que ele (o movimento do corpo) é a materialização da ação social da criança no mundo (FILHO, 2011).

Nesse escrito, que se trata de um relatório de pesquisa, apresento por meio do adulto de hoje os traços da criança de ontem, ao entender que há na alma adulta

um núcleo de infância, uma infância imóvel mas sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação — ou seja, nos instantes de sua existência poética” (BACHELARD, 2018, p.94).

Deste modo, é nos devaneios de alcançar voo, como diria Bachelard (2018), da minha memória que percorro minha infância. Reimaginando-a e devolvendo-lhe a vida.

Neste lugar composto por imagens e talvez algumas invenções de alguém que rodopia entre a vida de ser professora, mãe e pesquisadora, olho e digo: fui uma criança que fiz muitos verbos ganharem ações em forma de delírios.

Então, mudando a função do verbo e a ordem das coisas, entrei e saí por muitas janelas, alcançando o mundo de fora e integrando-o com o mundo de dentro.

Nas memórias eternizadas no meu corpo, lembro que me equilibrei por diversos muros quando os portões ousavam se fechar e saltei ondas no sofá de casa quando as águas de um mar tortuoso me assombravam.

Nos momentos em que me perdia, escalei as vistas das portas para enfrentar a imponente montanha de tensões das ausências e aprendi que as descidas da vida são sempre mais fáceis quando deslizamos pelo corrimão.

Por fim, descobri que era possível rolar morro acima. E, foi assim, que fiz inúmeras traquinagens com meu corpo, pois ele me *coiseava*¹, arranhava minha imaginação e me pinicava a ter um olhar desviante para os espaços pelos quais passava. Traquinagens eternizadas na figura 1.

FIGURA 1 – Retratos de uma infância em suspensão



FONTE: Arquivos pessoais da pesquisadora (2022)

Olho para a figura 1 e me recordo dos primeiros capítulos da história de uma **criança em suspensão**. Isto é, aquela que brinca com o corpo em movimento e nesse brincar tira seus pés do chão. Um corpo que se suspende por onde passa. Suspende-se da norma social prescrita e do conjunto de regras. Estranha a si diante da obviedade e permite-se criar a partir de um olhar desviante para os espaços, dessacralizando a ordem social e natural das coisas e produzindo a si, sua identidade corporal.

¹ A expressão *Coiseava* significa, nesse texto, como algo que nos toca e nos mobiliza a sentir e agir.

Contudo, essa criança que se colocava em movimento, suspendendo-se por onde passava encontrou nas estruturas sociais sua deformação. Incorporando a este corpo formas e ordens sociais, acabou (en)formando-se e (de)formando-se, acostumando-se com o traçado reto da caixa que lhe engessava.

Ouvia durante sua infância de pais, professores, tios, avós, religiosos, pais de amigos: *Meninas não sobem em árvore. Você já não tem mais idade para se comportar como um moleque. Fecha essa perna.*

Palavras recheadas de controle, imposições e preconceitos moldaram meu corpo e minha identidade corporal. O muro que antes era o lugar de escalar tornou-se o limite, o espaço privado do que eu poderia ou não fazer. O corpo virou concreto.

Foram anos sentindo o corpo formigar, mas sem sair da inércia desse conjunto de forças que resultavam na imobilidade corporal. Foi só em 2015, mobilizada pelo desejo de levar novas experiências corporais para as crianças da escola em que era professora de Educação Física que pude sair da “*escuridão dos nós cegos*”. (SARAMAGO, 1985, p.55).

Conheci o *Parkour*², prática corporal que me permitiu reencontrar a criança em movimento que eu havia perdido, produzindo vertigens e desestabilizando as paredes de concreto que me limitavam. Era a autorização que eu precisava.

Apreendi com o *Parkour*³ que era necessário sair do ponto A para ir ao ponto B⁴ e através dele busquei preencher os vazios no e do meu corpo, por meio de movimentos que exploravam a rigidez e preenchiam, como também, modificavam significados e sentidos sobre os espaços urbanos.

Em sua essência, meu corpo voltou a suspender-se, um corpo acrobata que narrava no concreto urbano sua jornada poética, pois como diria Manuel de Barros

² O *Parkour* é uma prática corporal que surge no subúrbio parisiense onde um grupo de jovens, vivendo em um espaço abraçado por concreto, passavam a percorrer, a deslocar-se depressa por entre as estruturas da cidade transmutando corrimãos, muros, bancos e prédios, experimentando experiências brincantes, por meio de movimentos do corpo realizados de forma ágil pelo espaço urbano.

³ Neste estudo o *Parkour* será a metáfora para a escrita do texto, bem como referência teórica na análise e interpretação dos dados.

⁴ Uma das definições de *Parkour*, é ir do ponto A ao ponto B da forma mais eficiente possível. Porém, Aggerholm e Højbjerg Larsen (2017) pontuam, ao analisar o trabalho de Kidder (2012), que nem sempre os praticantes estão interessados em encontrar a forma mais eficiente para ir do ponto A ao ponto B.

(2015, p.73) “Ao poeta faz bem *desexplicar*”. E, em minhas formas de preencher os vazios passei a *desexplicar* os espaços⁵, como mostra a figura 2.

FIGURA 2 - A pesquisadora num salto de *Parkour* na cidade



FONTE: Gabriel Trinetto (2020)

Na figura 2 há um corpo em movimento que assim, como outros que praticam *Parkour* voa como pássaro sobre a selva de pedras, ressignificando a cidade. Por meio de acrobacias, saltos, giros, corridas, equilíbrio, a *traceuse*⁶ traça um conjunto de significados nos obstáculos à sua frente, construindo narrativas, desburocratizando a cidade e dando a ela novos sentidos. Em síntese, o(a) praticante do *Parkour* formula o seu ponto de vista sobre os lugares por onde passa.

Os estudos de Orlandi (2014) nos auxiliam na compreensão do *Parkour* enquanto esse traçado narrativo, pois a autora o define como: “*Forma material em que o sujeito significa, com seu corpo, em formulação inscrita na materialidade do espaço da cidade. Textualização urbana, feita de corpo, espaço, sujeito e movimento*” (ORLANDI, 2014, p.76). Assim, o(a) praticante do *Parkour*, autor(a) de textos, se inscreve no traçado narrativo da cidade.

Neste cenário, de considerações sobre o *Parkour*, é possível dizer que: é na construção de uma sequência de movimentos, para transpor os diferentes obstáculos pelo caminho que a *traceuse* constrói seus percursos, movimentos de sua autoria,

⁵ Inspirada em Manuel de Barros, *desexplicar* nesse texto é compreendido como um modo de ação que transgride a norma imposta. O(a) praticante de *Parkour* questiona a ordem burocrática dos espaços (ORLANDI, 2014), isto é, *desexplica*.

⁶ Nome dado à praticante de *Parkour* do gênero feminino.

textos narrados no corpo que **interpretam** e **interpelam** a cidade. É o corpo em movimento que nas palavras de Orlandi (2014) toma posse do mundo.

Neste sentido Orlandi (2014) compreende que a *traceuse* ao construir seus trajetos produz interpretações de si que se materializam nas escritas de si, onde o muro e corpo “*atravessam-se. Fundem-se. Um adere ao outro e transmudam-se: o obstáculo não é obstáculo, o corpo não permanece corpo, é forma em movimento. Traço.*” (ORLANDI, 2014, p.82).

O encontro com essas palavras, o trabalho cotidiano como professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba com as crianças pequenas, e as experiências que passaram a atravessar o meu corpo em movimento por meio do *Parkour*, fundiram-se e começaram a mobilizar meu pensamento. As lentes com as quais eu enxergava a criança foram trocadas e eu passei a ver nelas algo que o *Parkour* me autorizava: *desexplicar* os espaços e possíveis experiências de movimento. Ao observá-las, fui percebendo que as crianças em movimento se fundiam ao espaço e seus movimentos do corpo *desexplicavam* a ordem das coisas.

O’Grady (2012) ao mencionar em seu estudo a entrevista de Foucan⁷ no documentário *Jump London (2003)*⁸, destaca a relação subjetiva entre crianças e o *Parkour*: “*Como Foucan disse em Jump London (2003), ‘a cidade (Lisses) está lá, toda para nós: lá para correr livre. Você só precisa olhar e você só precisa pensar como uma criança’*”⁹ (O’GRADY, 2012 citando FOUCAN, 2003, não p., tradução minha, grifo do autor)¹⁰. De acordo com Foucan (O’GRADY, 2012 citando FOUCAN, 2003), a cidade estava pronta para ser explorada, só faltava a percepção para o espaço para que os corpos brincantes¹¹ pudessem explorá-la, como faz a criança.

De outra forma, é possível ponderar que Foucan (O’GRADY, 2012 citando FOUCAN, 2003) relaciona o olhar do(a) praticante de *Parkour* ao olhar da criança,

⁷ Sébastien Foucan é considerado um dos fundadores do *Parkour*.

⁸ JUMP London. Direção: Mike Christie. Reino Unido: Optomen Television, 2003. (Documentário)

⁹ “*As Foucan says in Jump London (2003), ‘the whole town [Lisses] was there for us: there for free running. You just have to look and you just have to think like children’*”⁹ (O’GRADY, 2012 citando JUMP LONDON, 2003, grifo do autor).

¹⁰ FOUCAN, Sébastien. In: JUMP London. Direção: Mike Christie. Reino Unido: Optomen Television, 2003. (Documentário)

¹¹ Entendo que a expressão corpos brincantes diz respeito aos atores sociais que utilizam dos seus corpos para produzir brincadeiras, principalmente, aquelas que envolvem movimentos do corpo.

porque a última, age no mundo reinterpretando a ordem das coisas, manipula ludicamente o espaço por meio do corpo em movimento. E assim, vieram as inquietações.

A ausência de respostas mobilizou minha jornada no Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), para a realização da pesquisa **Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança** que tem como intenção compreender como o corpo criança constrói percursos ao habitar o espaço da casa. Para essa jornada caminhei no estudo com Pedro, João, Luana e Cachorro, crianças de 4 a 6 anos, que compartilharam comigo seus percursos.

Embora até aqui eu tenha saltado por unidades linguísticas, para contar fragmentos da história que me levou à construção desse estudo tenho ciência de que não posso apenas formular uma receita de palavras. Preciso caminhar na esteira de outros(as) pesquisadores(as), pois um estudo não é feito apenas de uma história pessoal, mas é fruto do entrelaçamento do(a) pesquisador(a) com o conhecimento e suas experiências de vida. Sendo assim, apresento o percurso que percorri para a construção deste relatório de pesquisa, organizado da seguinte forma:

No capítulo 1 **Do ponto ao ponto B: os primeiros verbos traçados na pesquisa**, apresento o texto em três seções. Na primeira seção, **Poética da escalada... o conceito corpo criança**, abordo o conceito corpo criança em diálogo com autores da Sociologia da Infância, para a justificativa da pesquisa. Já na segunda seção, **O salto... corpo criança em movimento e o problema da pesquisa**, busco conceituar o corpo criança em movimento por meio de um levantamento de estudos sobre o tema e, apoiada nos estudos de Silvino Santin, Le Breton, Garanhani e Paula, apresento o problema de pesquisa. Por fim na terceira seção, **O flow... corpo criança em movimento no espaço da casa: objetivo e questões norteadoras do estudo** abordo o conceito de percurso, espaço e casa colocando-os em relação com a criança em movimento. A partir disso, apresento o objetivo e questões norteadoras do estudo.

No capítulo 2 **Ou isso, ou aquilo: escolhas metodológicas** exponho, na primeira seção, a **Ética na pesquisa, escolha dos sujeitos e acesso ao campo**. Na segunda seção discuto sobre **O contexto da pesquisa** e, por fim, na terceira seção me dedico a falar dos **Instrumentos/procedimentos metodológicos da pesquisa**.

No capítulo 3 **De cima do muro: apresentação da análise e interpretação dos dados da pesquisa** apresento os temas análise de as interpretações fruto

dessas análises. Assim, na primeira seção **Desafios corporais na construção do percurso** analiso os desafios construídos pelas crianças na experiência de habitar a casa. Na segunda seção **Geometria da casa na construção do percurso** apresento as análises de experiências das crianças na geometria da casa construída pelos desafios corporais. Já na terceira seção **Relações com o outro na construção do percurso** abordo os desafios corporais provenientes da relação com o outro na geometria da casa.

No capítulo 4 **Fim do percurso: desafios para considerações e conclusões** mostro minhas interpretações que levaram às considerações e conclusões provisórias para o problema de pesquisa.

1.1 POÉTICA DA ESCALADA... O CONCEITO CORPO CRIANÇA

A escalada é, a meu ver, um dos movimentos mais desafiadores e encantadores do *Parkour*. Ao escalar um muro, um prédio, uma árvore o(a) praticante se desafia e desafia o espaço rumo a um determinado topo, do início ao fim de uma escalada ele(a) tem um destino. Ao construir o movimento, constrói a si, com uma escrita poética, pois, como argumenta Orlandi (2014) no *Parkour* corpo, praticante e espaço produzem uma escrita de si.

Inspirada no movimento de escalada, meu exercício, neste espaço de escrita, é escalar por conceitos que me colocam no rumo da justificativa da pesquisa.

Assim, no caminho de fazer ciência, por meio da pesquisa acadêmica, recorro a Gleiser (2018, p.19) para entender o que é ciência: “*A ciência é, de certa forma, uma janela que abrimos ao invisível, ao desconhecido*”. E aquilo que me é desconhecido e que desejo compreender, nesta minha caminhada, diz respeito ao corpo criança

Mas todo escrito, que busca pesquisar a criança, precisa de antemão anunciar de qual criança está falando, ou seja, sua concepção. Nesta investigação parto de uma concepção de criança que é corpo, portanto, **corpo criança**.

Para continuar esse jogo de ideias recorro à poesia de Manoel de Barros:

*Quando eu nasci o silêncio foi aumentado.
Meu pai sempre entendeu que eu era torto
Mas sempre me aprumou.
Passei anos me procurando por lugares nenhuns.
Até que não me achei — e fui salvo.
Às vezes caminhava como se fosse um bulbo (BARROS, 2015, p.77).*

Movida pela alquimia de interpretações que a poesia me mobiliza, compreendo que entre adultos e crianças existem diversos fios que tecem a trama de suas relações¹². Mas, a criança da poesia mencionada dá pistas de como algumas dessas relações são compreendidas e/ou vividas: a criança entendida como um ser humano que nasce torto e inacabado, um “*vir a ser no mundo*”¹³ (SOUZA, 1996, p.40), que precisa da mão do adulto para aprumá-la e colocá-la em linha reta.

Aliás, o inacabamento que se refere exclusivamente às crianças é uma invenção adulta, pois compreendo que o ser humano está sempre inacabado e esse inacabamento só cessa na hora da nossa morte. Ora, estamos constantemente em processo de mudança, aprendemos a andar e alguns, no fim da vida, a desandar, mudamos o tamanho do nosso corpo, mudamos nossas identidades, alteramos nossa forma de se comportar corporalmente dependendo do contexto cultural e social que frequentamos. Portanto, somos todos inacabados. Ainda, apoiada nas palavras de Le Breton (2020, p.22) “*O homem nunca é acabado numa experiência limitada pela sua educação. Sempre lhe é possível ir além, abrir-se a novas experiências, acessar outras aprendizagens, se assim desejar [...]*”.

Mas afinal, a criança em algum momento não virá a ser um adulto ou um vir a ser na etapa seguinte do seu desenvolvimento? É fato que sim, mas o problema aqui é outro, trata-se dessa criança que não é olhada na sua condição do agora – criança – mas apenas a criança do tempo futuro, planejado, como um ser inconcluso e projetado para a vida adulta, que nessa condição, acaba assumindo o status de menos importante.

Assim, a ideia do adulto que **apruma** a criança, como na poesia de Manuel de Barros (2015), decorre de uma concepção de criança, como um estado de passagem, que “*lhe atribui uma qualidade de menoridade e, conseqüentemente, sua relativa desqualificação como estado transitório, inacabado e imperfeito*” (SOUZA, 1996, p.44).

¹² Em meus argumentos, teço uma crítica à forma como muitas vezes adultos gerenciam o corpo criança. Contudo, reconheço que entre adultos e crianças existe uma relação de interdependência e esses dois grupos geracionais estão submetidos às forças da estrutura social, inclusive identificadas com os dados produzidos pela pesquisa.

¹³ Prout (2010) discorre que não há consenso no campo da Sociologia da Infância acerca dos conceitos **ser** e **devir**, assumindo-se como um dualismo. Porém opto, nesse estudo, por compreender a criança em seu ser, isto é, na condição do vivido. Essa compreensão é a que melhor dialoga com o conceito corpo criança adotado nesta pesquisa.

No ato de ser aprumada, a criança assume o status de objeto de cuidado do adulto, cuja dependência biológica se estende para a dependência e incompetência social e cultural, dando a ela um “*estatuto pré-social*” (SARMENTO, 2008, p.19), isto é, desconsiderando-a como “*seres sociais de pleno direito*” (SARMENTO, 2008, p.19).

Apruma-se uma criança frágil, pronta para ser educada e ao mesmo tempo disponível a essa educação. Um ser não formado, uma obra ainda não realizada, um começo de ser em vias de formação (SIROTA, 2001).

Nessa concepção de criança, o verbo de ação **aprumar** ganha força quando ela passa a explorar o mundo com o corpo, principalmente, nos primeiros anos de vida, pois o corpo é, inicialmente, a forma como o mundo se apresenta para a criança.

Um corpo que a princípio é compreendido como torto, sem forma e desassossegado, que o adulto, com o tempo, tratará de moldá-lo, ou melhor aprumá-lo, a partir da diretiva de um corpo padrão, tanto no que diz respeito a sua forma física quanto no seu modo de comportar-se no mundo.

É inegável que a sociedade e a cultura modifiquem os corpos, a isso, James, Jenks e Prout (1999) remetem-se ao conceito de processo civilizador de Elias (1982)¹⁴. Para o autor, uma das ações que compõe o processo civilizador é a sujeição e a internalização de determinados comportamentos corporais. Nesse caminho, James, Jenks e Prout (1999) argumentam que são esses comportamentos, já incorporados ou não, que irão diferenciar adultos e crianças. Assim, a criança, como alguém que ainda não aprendeu as técnicas de controle corporal que moldam os comportamentos socialmente determinados, pode ser concebida como incivilizada (JAMES; JENKS; PROUT, 1999), em outras palavras, objeto a ser esculpido pelos adultos.

Aliás, em algumas situações, o exercício de cuidado e educação da criança é operado, principalmente, pela ação de esculpir o corpo da criança, instituindo e submetendo-a a uma **ordem corporal**, definida por Fernandes e Barbosa (2016, p.73) da seguinte forma:

Assim como há uma ordem social, há uma ordem corporal - e desvios a essa ordem. A ordem corporal inicia e revela a ordem social. A escola primária é o lugar inicial da imposição da ordem corporal: o estar sentado, o olhar o professor, o não falar, o aguardar a vez, o conter os gestos, o controle das necessidades fisiológicas. Esta ordem corporal é, por sua vez, a base da

¹⁴ ELIAS, Nobert. **The civilizing process**. Oxford: Blackwell, 1982.

ordem que a sala de aula exige - e a ordem na sala de aula é a base da ordem que a sociedade exige.

Logo, é possível dizer que a ordem corporal faz parte da manutenção de uma ordem social. Desse modo, o que tenho argumentado sobre a ação de aprumar o corpo da criança advém dessa forma de ordenação social.

A ordem corporal se organiza e se institui influenciada pelas condições de gênero, classe social, etnia-raça, enfim, por segmentos da estrutura social e pela inserção cultural. Ela acaba por regular e regulamentar posturas, gestos, deslocamentos e expressões faciais, que moldam na criança uma forma de se identificar corporalmente.

Diante desse cenário, alguns comportamentos são construídos a partir de uma lógica que vê no corpo uma entidade inferior, um status quo de menor valor em contraposição a racionalidade e ao desenvolvimento da inteligência.

Submeter esse corpo a uma ordem corporal é justificado socialmente à medida que as crianças, como seres que ainda não dominam os comportamentos sociais inscritos nos corpos, (JAMES; JENKS; PROUT, 1999), precisem incorporar regras, normas e comportamentos definidos culturalmente.

À espreita que as crianças internalizem essas regras, normas e comportamentos, essa ordem corporal se legitima a partir de diferentes diretrizes como: a ideia desse corpo ainda não domado, dos movimentos desordenados, na incapacidade de se alimentar e cuidar de si sozinho, na inabilidade de realizar alguns movimentos e na inexperiência de avaliar riscos corporais. Esse corpo, ainda descontrolado, é uma ameaça à ordem social, portanto, precisa ser neutralizado.

A ordem corporal, embora encontre reflexos na vida adulta, atua de forma muito específica quando direcionada aos corpos das crianças pois, ao ser compreendido como imaturo, necessita de um investimento maior na aprendizagem de uma conduta corporal apropriada.

Assim, sobre esse corpo projetam-se representações, prescrições, obrigações e interdições que configuram um **ofício de criança**¹⁵ que, para Sarmento (2011), é um conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança

¹⁵ O termo ofício de criança vem sendo cunhado no campo dos estudos sociais ligado, principalmente, ao processo de escolarização das crianças (SIROTA, 2001). Contudo, como sinaliza Sarmento (2011), os comportamentos esperados no exercício desse ofício de criança acabam se estendendo a outros espaços da vida institucionalizada das crianças.

desempenhe, normalmente estabelecidas nas práticas sociais de adultos e crianças dos grupos dominantes.

Na verdade, é o papel social da criança como aprendiz da escola pública que leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar e que potencia, por extensão, a definição mais generalizada dos comportamentos esperados das crianças no conjunto do seu desempenho como indivíduo, sujeito autônomo e membro da sociedade (SARMENTO, 2011, p.586).

Ao adulto cabe esse processo de administração simbólica da criança (SARMENTO, 2011) e por consequência a gerência sobre seu corpo, num “*exercício contínuo de poder normativo*” (SARMENTO, 2011, p.584).

Porém, no exercício do ofício de criança, ela, ao participar das ações de contextos sociais, não age como um ser passivo, como alguém que apenas (in)corpo(ra)¹⁶, isto é, introduz no corpo a ordem corporal. As crianças lidam com as estruturas impostas pelos adultos (FERREIRA, 2004) ao aceitar e/ou transgredir a ordem corporal, a partir de sua competência social e em conformidade com seu desenvolvimento biológico.

Esse modo de agir das crianças me remete ao modo de agir do(a) praticante de *Parkour*. Para Orlandi (2014) essa prática corporal é a possibilidade do(a) praticante resistir à organização burocrática da cidade, pois do transeunte, que se desloca pelos centros urbanos, espera-se comportamentos prescritos e inscritos numa dada ordem social. O(a) praticante de *Parkour* ao deslocar-se pela selva de pedras da cidade, por meio de saltos, escaladas entre outros movimentos, desliza novos sentidos ao concreto dos muros das casas, das instituições e das praças, instalando uma nova ordem que aqui chamo de **corporal**.

Do mesmo modo, compreendo que a criança, por meio do corpo, não se conforma com parte das prescrições feitas a si e constrói uma outra ordem corporal, agindo não apenas como ser passivo à estrutura. Contudo, reconheço que existem forças na estrutura de relações na qual a criança não conseguirá exercer controle.

Camargo e Garanhaní (2022, p.9) destacam que conforme os adultos “*se preocupam em deter o controle e o poder sobre os corpos que lá estão, as crianças criam maneiras de enfrentar essas situações de controle*”, porque são agentes. Ao

¹⁶ Escolhi essa forma de escrita para dar ênfase ao corpo criança, que corporifica papéis socialmente construídos.

agir no mundo, a criança integra a ordem social adulta a uma ordem instituinte das crianças (FERREIRA, 2004), e dessa forma apropria-se e, ao mesmo tempo, modifica a ordem corporal imposta.

Ao reconhecer esse modo de ação da criança entendo que ela age como um ator social¹⁷, isto é, que atua e contribui para o complexo jogo das relações sociais, cujos atos e pensamentos influenciam a sociedade, sendo que nas suas relações com os adultos, agem e reagem ao que lhe é conformado (DELALANDE¹⁸, 2014 citada por MARCHI, 2017). Nesse papel de ator social, moldam e são moldadas pela sociedade (PROUT, 2000), uma vez que não estão imunes aos constrangimentos da estrutura.

Entendê-las como ator social é reconhecê-las como ativas na construção de suas vidas, da vida daqueles que as cercam e da sociedade em que operam (JAMES; JAMES, 2008 citando PROUT e JAMES, 1990¹⁹), mas é também admitir que há sobre ela uma ação externa que delimita sua ação.

Nesse cenário de considerações, recorro a Prout (2000, p.17, tradução minha) ao destacar que “[...] *“a atenção aos corpos das crianças, e como eles agem, são experimentados e construídos, é importante para o projeto de compreensão das crianças como atores sociais [...]”*²⁰. Assim, não é possível desvincular a compreensão da criança como ator social sem integrá-la conceitualmente ao corpo.

Como ativas, a experiência das crianças ao participar da vida social é uma **ação corporificada**²¹ (JAMES; JENSK; PROUT, 1999) em que o corpo assume papel fundamental nas relações que as crianças estabelecem com o universo material e simbólico que a rodeia. Neste sentido, James, Jensk e Prout (1999) afirmam que a

¹⁷ Nesse estudo, opto pelo termo ator social para referir-me às crianças apoiada em James e James (2008) que concebem ator social como um conceito que reconhece a criança como ativa cotidianamente em suas vidas sociais. Esse modo de conceber a criança é a que melhor dialoga com a concepção de corpo e movimento apresentados neste estudo.

¹⁸ DELALANDE, J. Le concept d'enfant acteur est-il déjà perimé? Reflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours a questionner. **AnthropoChildren**, Liege, n.4, p.1-8, jan.2014.

¹⁹ PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provence, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Basingstoke: Falmer Press, 1990.

²⁰ “[...] *that attention to children’s body, and how these act, are experienced and constructed, is importante to the Project of understanding children as social actors. [...]”* (PROUT, 2000, p.17).

²¹ Corporificação é compreendida pelos autores citados como um processo gradativo e aprendido das habilidades corporais que envolvem comportamentos corporais moldados e definidos pela sociedade.

“ação social é (falando em geral) ação corporificada, efetuada não só por textos, mas por pessoas reais vivas e corpóreas.” (JAMES; JENSK; PROUT, 1999, p.208).

Assim, quando os autores afirmam que a ação social é ação corporificada, é possível compreender que o modo de agir da criança no contexto social são vividas no corpo, na relação com o corpo do outro, com o espaço e consigo mesmo. Uma ação que se constrói, por meio da percepção, engendrada pelos sentidos e traduzidas nos movimentos do corpo, que não ocorre de forma passiva, mas de modo ativo, em que as crianças lidam e reinventam as ordens corporais, as regras sociais prescritas no corpo.

A criança que age de forma particular diante dessas regras, tem no corpo uma fonte flexível e mutável nas suas interações e relacionamentos (JAMES; JENKS; PROUT, 1999) e que, nessa particularidade, estabelece uma forma própria de construir uma nova ordem corporal, diferente do adulto, mas que não ignora a interdependência com esse último. Pois, como argumenta Mayall (2000), as crianças reconhecem o papel dos adultos nas suas vidas.

Logo, esse corpo, impregnado de significações simbólicas, é a forma pela qual as crianças criam, recriam e vivem suas vidas nos espaços sociais. Um corpo que, nas palavras de Le Breton (2012), materializam nossa existência.

Se o corpo é aquilo que materializa a nossa existência, quem sou eu se não um corpo? Um eu que *“sente e vive como corpo”* (SANTIN, 1984, p.154), um corpo que me faz humano na relação com o outro, relações essas que só ocorrerão por via corpórea. Assim, não é possível separar a criança do corpo.

A partir dessas considerações chamo a atenção para as formas particulares em que se gere o corpo da criança nos contextos sociais. Formas essas que se diferenciam de outros grupos geracionais. O corpo é então esse lugar particular da formação da criança, onde corpo e criança fundem-se e formam uma unidade do ator social. Sendo assim, opto por assumir o conceito **corpo criança**.

Essa expressão transcende a ideia do corpo da criança, porque nesse caso, a expressão **da** remete-nos à posse, um corpo que pertence a uma criança. Se pensarmos dessa forma, o corpo assume a condição de acessório ou anexo, que poderia ser retirado ou substituído a qualquer momento. E, nesta situação, estaríamos, mais uma vez, compartimentando a criança em partes e reforçando a dualidade impregnada nos discursos sociais corpo e mente. Contudo, muito mais do

que possuir um corpo, **a criança é corpo**. E, a expressão corpo criança designa singularidade, isto é, não se trata de um corpo qualquer, mas do ator social criança.

Além disso, a expressão corpo criança busca superar a omissão de quem encarna o corpo (LE BRETON, 2012), isto é, sobrepujar a desunião entre corpo e quem o habita. E quem habita o corpo criança é um ator singular, exemplar único, fruto de um território cultural e social específico, um corpo situado num espaço – tempo, que cresce e se desenvolve de forma muito particular quando confrontada aos outros grupos geracionais, como juventude ou adulta. Uma forma de alteridade das crianças (ARENHART, 2016).

Assim, a criança se constitui em um ser corpóreo que possui necessidades e especificidades sociais, culturais e biológicas que a constitui numa identidade ímpar.

No corpo a criança se faz presente a si mesma, para o outro e para o mundo. *“Ser presença significa estar aqui e agora significativamente, intencionalmente”* (SANTIN, 2001, p.64), assim o corpo é a presença de si nas ações de brincar, nas disputas, nas negociações, no envolvimento com o outro, nos questionamentos, nas partilhas, nas trocas e nos diálogos. Essas experiências do corpo, agem como significante na construção de uma identidade social (JAMES; JENKS; PROUT, 1999). Ao se fazer presente a criança coloca toda a sua energia física e se entrega corporalmente à dinâmica social presente.

A partir disso, é possível afirmar que quando trilhamos o caminho dos estudos da criança, assumindo-a como ator social, competente e informante de sua condição de vida, é preciso auscultar também esse corpo, pois, há nesse **corpo criança** uma produção simbólica que nos dizem diferentes narrativas sobre ela.

Esse corpo criança, não se encontra no vazio da estrutura social. Ele pertence a uma categoria, na estrutura social, de ordem geracional chamada **infância**. *“O conceito de geração permite-nos estudar até que ponto e as formas que a vida das crianças é estruturada por suas relações com os adultos e como os adultos compreendem como as crianças são e como sua infância deve ser vivida”*²² (MAYALL, 1998, p.274, tradução minha).

²² *“The concept of Generation allows us to study the extent to which and the ways in which children’s lives are structured through their relationship with adults and through adults’ understandings of what children are, and how their childhoods should be lived.”* (MAYALL, 1998, p.274).

As gerações são grupos de pessoas nascidas no mesmo período, que vivem dentro de contextos sociais e históricos específicos e experimentam acontecimentos históricos e sociais semelhantes (ALANEN, 2009). O conceito de geração se faz necessário para compreender que dentro da categoria geracional infância, os corpos criança nascidos e oriundos de determinado tempo e espaço cultural e social são marcados por eventos e por uma herança cultural específica, que são compartilhados com essas crianças a partir de uma dada ordem corporal.

Desse modo, o que se observa da vida e experiências das crianças investigadas estão sob efeito de uma ordem geracional (ALANEN, 2009). E, a

[...] geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado de ações internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe” (SARMENTO, 2005, p.336).

Assim é possível reconhecer que o corpo criança está inscrito nessa categoria social que é a infância, numa relação de interdependência geracional, tanto no âmbito intrageracional quanto intergeracional.

No que versa o campo dos estudos sobre essa infância, especificamente na Sociologia da Infância²³, Prout (2000) destaca que o encontro dos estudos da infância com o corpo foi pouco explorado. O autor tenciona que tais temas foram estudados ao longo dos últimos anos de forma fragmentada e pressupõe que o desafio nas pesquisas sobre infância é superar o reducionismo da criança a uma condição biológica ou cultural.

Colocar o corpo no lugar de oposição entre natureza e cultura, nasce das diferentes dicotomias que a Sociologia da Infância enfrenta em sua constituição. Em sua obra, Prout (2010), aponta uma série de dicotomias que os estudos da infância construíram ao longo dos anos, destacando três delas: estrutura x ação; natureza x cultura; ser x devir. No plano da dicotomia da infância como natureza x cultura, se inscreve o corpo, como discurso sociológico ou biológico.

²³ “[...] a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio” (SARMENTO, 2005, p.361). Sarmento (2023, informação verbal) argumenta que há diferentes correntes nos estudos da criança: estruturalista, interpretativa, crítica, desconstrucionista, pós-paradigmática. Tais perspectivas promovem no âmbito dos estudos distintas agendas teóricas. Nesse relatório de pesquisa, me filio, dependendo do tema abordado, a pesquisadores que fazem parte dessas diferentes perspectivas.

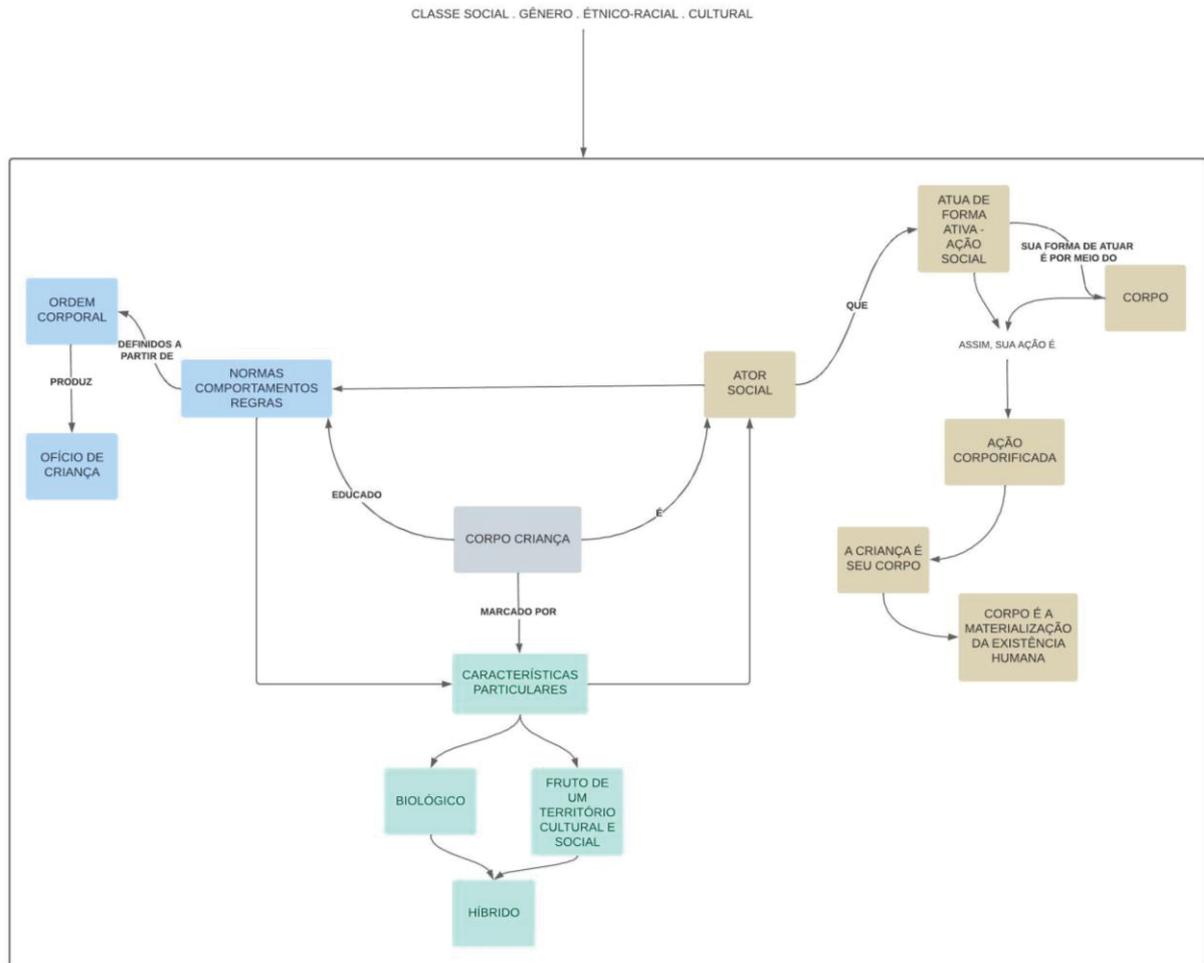
O autor destaca que essa dicotomia levou o campo da Sociologia da Infância a questionar de que modo a infância como construção discursiva poderia ser tratada independente da infância como um estágio do crescimento biológico (PROUT, 2000).

Porém, para superar essa dicotomia o autor recorre aos estudos de Latur (1993)²⁴ que propõe o conceito de hibridismo, destacando que todo homem é em sua constituição natureza e cultura. Ao propor a superação da dicotomia natureza e cultura, o autor sinaliza a inclusão do terceiro excluído, isso é uma via que *“não deveriam de antemão inscrever um conjunto de dicotomias no campo, e sim observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada”*. (PROUT, 2010, p.739).

Ao considerar a criança híbrida (natureza e cultura), inclusive em suas relações sociais, entendo que entre corpo e criança há uma interdependência impossível de separá-los. Assim, nasce neste cenário de considerações o conceito corpo criança e na figura 3 traduzo o conceito.

²⁴ LATUR, Bruno. **We have never beem modern**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1993.

FIGURA 3 – Mapa do conceito corpo criança



FONTE: A autora (2023)

Na figura 3, apresento um mapa sobre o conceito corpo criança elaborado a partir de 3 eixos: i) por meio de características particulares do corpo, ii) como o corpo é regido e moldado na sociedade a partir de regras, normas e comportamentos específicos e iii) por seu modo de atuar no mundo. Esses três eixos são talhados por marcadores: culturais, de classe social, étnico-racial e de gênero, que produzem as diferenças na constituição desse corpo criança.

Ao ter em conta a criança em sua condição – corpo – recorro a James, Jenks e Prout (1999) ao sinalizarem que o corpo, como fenômeno empírico, sempre esteve presente nas pesquisas que buscavam dar visibilidade às crianças, porém não se reconhecia “a importância da corporificação nos processos por meio dos quais as crianças participam da vida social” (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p.209).

As palavras desses autores são, a meu ver, uma provocação para que as pesquisas com crianças também se dediquem a escutar e investigar as tramas dos

corpos crianças em ação. Neste mesmo caminho, Sarmento (2012, orelha de livro, grifo do autor) faz um alerta: *“um dos desafios mais urgentes dos novos ‘Estudos da Infância’ é articular no plano conceitual, a análise do desenvolvimento do corpo infantil com a construção social e cultural da infância.”*

Esses argumentos me instigam à seguinte pergunta: afinal, por que pesquisar o corpo criança?

Graue e Walsh (2003, p.12) apontam pistas para essa inquietação: *“[...] porque se não o fizermos, alguém acabará por inventar. De facto provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças”.*

Assim, os autores acautelam que, muito do que se tem enquanto pesquisa sobre as crianças, está no campo das invenções, pois, *“Para quê passar horas a fio com as crianças numa sala de aula, em casa ou no recreio, quando se pode simplesmente tirar uma história verídica daqui uma teorizita dali, e complementá-las com uns pós de **senso comum**”* (GRAUE; WALSH, 2003, p.10-11, grifo dos autores). A partir desse pressuposto Graue e Walsh (2003) provocam os(as) pesquisadores(as) a descobrirem com as crianças.

Aliás, descobrir como as crianças agem é uma tarefa de artesão(ã). Por isso, Graue e Walsh (2003) fazem um alerta, que nas pesquisas focadas nas crianças quem não descobre, inventa, e inventar é prescrever algo sobre as crianças. Assim, quero me fazer descobridora, pois

[...] descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrinhar, uma e outra coisa e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo (GRAUE; WALSH, 2003, p.10).

Quero descobrir com as crianças sobre seus mundos. Mas, descobrir com as crianças é algo que requer cuidado, atenção do(a) pesquisador(a), pois ao agir elas transmudam a ordem e os significados das coisas. Portanto, o(a) pesquisador(a) ao deixar de inventar e se dedicar a descobrir, deve cuidar para não supor coisas sobre elas, pois o modo como transcorre a vida das crianças é profundamente afetado pelo que se diz e o que se supõe sobre ela, o que se propõe enquanto políticas ou ainda pela concepção de criança nas quais elas são educadas. Suas condições de vida, o

controle e o domínio sobre elas, as colocam muitas vezes na posição de assujeitadas e não de sujeitos (SARMENTO, 2004), passivas em seus processos de socialização e não agentes. Inclusive, isso demarca o lugar que muitas vezes as crianças assumiram e ainda assumem em algumas pesquisas.

A passividade das crianças em certos estudos está arraigada em saberes que tentam explicar o que se passa dentro das crianças e não entre as crianças (GRAUE e WALSH, 2003). Até mesmo, há nesse conhecimento uma verdade inquestionável, quase imutável. No entanto, parte dessas pesquisas não diz respeito sobre a criança do cotidiano, da criança que vive e pulsa dentro de cada sujeito nas suas relações coletivas.

Portanto, precisamos falar das crianças, mas não por nós mesmos, e sim com elas *“principalmente nos temas que as tocam diretamente”* (COUTINHO, 2015, p.190), pois *“são elas as mais indicadas a ser consideradas como informantes”*. (COUTINHO, 2015, p.190). Afinal, quem é mais capacitado a falar de suas próprias experiências? No mais, ouvir as crianças e torná-las visíveis nas pesquisas é possibilitar que elas produzam conhecimento sobre si mesmo, pois *“desafiam os adultos a compreendê-las”* (COUTINHO, 2015, p.191).

Nas descobertas, a criança como ser humano preenchida de conhecimento atua como competente na formulação e interpretação do seu mundo (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005). Um ator social, histórico e culturalmente situado. Assim, é preciso descobrir a criança, torná-la visível e desocultá-la, fazendo dela uma participante ativa na construção de uma ideia sobre seus mundos.

Nesse cenário de pesquisas, enquanto descoberta, entra em cena o conceito de dar voz às crianças. Porém, não quero dar voz, pois dar voz pressupõe autorização, e então, mais uma vez hierarquização na relação entre pesquisador(a) e pesquisado(a). Quero descobrir escutando as crianças, porque escutar é para Le Breton (2016) fazer-se totalmente presente e, para descobrir com as crianças, é preciso fazer-se presente.

“Escuta como um verbo ativo que envolve interpretação dando sentido à mensagem e valor àqueles que a oferecem” (RINALDI, 2012, p.125), pois escutar é sentir e é sentido. Assim, não se escuta a criança somente com os ouvidos, mas com todos os nossos sentidos (RINALDI, 2012).

É nesse território que esse estudo se inscreve e se justifica, buscando compreender o corpo criança, não em seu lugar estático, mas em movimento ao agir no mundo.

1.2 O SALTO... CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO E O PROBLEMA DA PESQUISA

Não existe possibilidade de falar de *Parkour* sem pensar em salto. Aliás, ousar dizer, sem o salto não há *Parkour*, pois, a oportunidade de saltar desloca o(a) praticante para novas experiências corporais através do voo, tira-o da zona de conforto. Em outras palavras, o salto é sair do ponto A até o ponto B. É dessa forma que inicio esse tópico, apresentando o salto teórico, que me tira da zona de conforto das minhas verdades já prescritas e que me faz sair do ponto A e me leva ao ponto B, isto é, o problema da pesquisa.

Ao abordar o tema **corpo criança** pode-se dizer muitas coisas dele: discursos, identidades, práticas sociais cotidianas, enfim, uma complexidade de relações que se inscrevem na compreensão de corpo. Mas, o que me proponho é descobrir o “*modo como as próprias crianças experimentam seus corpos*” (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p.218) e aqui destaco o **corpo criança em movimento**, pois experimentar é verbo de ação e a criança experimenta agindo, isto é, em movimento. Assim, o corpo criança é a criança em movimento, que ao mover-se traça e no traçado produz uma escrita de si.

Porém, para dar prosseguimento ao estudo, preciso explicar por que opto pelo conceito corpo criança em movimento.

Entendo que a preposição **em** diz respeito a um estado, que em sua etimologia significa modo de estar. Assim, esse estudo peregrina sobre o modo da criança estar no mundo, isto é, **em movimento**.

Em movimento é diferente do conceito **criança e movimento** ou **corpo e movimento**. A conjunção **e**, nestes casos, significa ligação entre um e outro, como duas orações, ou ainda duas entidades distintas. Porém, entendo corpo, criança e movimento como uma unidade que formam esse ator social criança, inscrito numa ordem social, em ação no mundo, ação essa que se faz em movimento.

Justifico ainda, a utilização da expressão corpo criança em movimento, com um levantamento sobre as pesquisas acerca do tema realizado para a construção desse estudo.

Identifiquei nesse mapeamento, diversos estudos que tratam da criança e o movimento, nas quais os escopos das investigações recaem sobre o movimento e não sobre o ator social criança em movimento. Um exemplo desse conjunto de pesquisas é o caso das pesquisas nas áreas do desenvolvimento, comportamento e aprendizagem motora, em que o olhar para o movimento da criança está centrado apenas em etapas do desenvolvimento infantil.

Em geral, essas teorias podem desconectar o ator social do seu corpo, sendo que suas atribuições são observar e medir mudanças nas crianças, segmentando, classificando e ordenando seu desenvolvimento e/ou crescimento físico, recorrendo ao reducionismo biológico.

Contudo, nesse levantamento, realizado no catálogo de teses e dissertações do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES²⁵), também identifiquei estudos que se dedicavam a investigar o corpo criança em movimento, a partir de uma compreensão que dialoga com os aspectos propostos para este estudo.

Para Alves-Mazzotti (1999, p. 151): *“é essencial que o pesquisador adquira familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa propor questões significativas e ainda não investigadas”*. Nessas pesquisas, o(a) pesquisador(a) assume-se como um curador ao selecionar, organizar e exibir uma coleção de obras acadêmicas sobre determinado tema. Nessa curadoria, é possível identificar as lacunas das pesquisas possibilitando que o(a) pesquisador(a) confabule novas projeções nos estudos, isto é, localize no campo acadêmico onde está sua pesquisa.

Assim, optei, para o estudo, levantar e analisar teses e dissertações por compreender que a concentração da produção científica brasileira está centrada, principalmente, nos programas de pós-graduação e grupos ou núcleos de pesquisa.

O estudo de Oliveira e Silva, Luz e Filho (2010, p.85) confirma meu argumento:

²⁵ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

As transformações que vêm ocorrendo na última década no campo da pesquisa em educação no Brasil indicam a tendência de que, ao lado da pós-graduação stricto sensu, os grupos ou núcleos de pesquisa se constituem em espaços que promovem o avanço do conhecimento na área e a conformam, reunindo seus pesquisadores, elegendo temas, abordagens teórico-metodológicas, interfaces etc.

Do mesmo modo, a CAPES, no *Documento de área: área 38 - Educação* (BRASIL, 2019) dos Programas de Pós-graduação brasileiros, reafirma essa afirmação ao destacar que: *“Na área de Educação, como na maioria das Áreas das Humanas, a pós-graduação é praticamente o único **lócus** de produção de conhecimento, de modo que a política de pós-graduação se confunde com a política científica”*. (BRASIL, 2019, não p., grifo do autor).

Dito isso, o exercício de realizar esse mapeamento de estudos sobre o corpo criança em movimento me apoiaram para delimitar o campo de investigação para essa pesquisa.

Ao construir a trajetória, do levantamento de pesquisas, tomei como referência o estudo de Rocha (1999), Garanhani (2000) e Buss-Simão (2007).

A pesquisa elaborada por Rocha (1999) foi um dos primeiros estudos que apresentou um levantamento da produção do conhecimento colocando em evidência a criança. Em sua investigação, dentre as produções identificadas pela autora, no período de 1983 a 1996, ela encontrou alguns poucos artigos que tratavam do movimento do corpo da criança.

Para complementar os estudos de Rocha (1999), Garanhani (2000) se dedicou a investigar no banco de dados levantado por Rocha (1999) as teses, dissertações e artigos que tratassem do corpo em movimento da criança, estendendo o estudo até o ano de 1998. A autora identificou nesse recorte temporal de 16 anos, 37 estudos que tratavam do movimento do corpo infantil, sendo que houve um aumento na produção a partir de 1996, sobremaneira com estudos que versavam sobre a Educação Física na Educação Infantil (GARANHANI, 2000). Garanhani (2000) identificou, nesse ínterim, o movimento relacionado aos seguintes temas: orientação metodológica para a Educação Infantil; como uma área de desenvolvimento; como forma de expressão e comunicação da criança e, por fim, como componente e/ou atividade curricular.

Já Buss-Simão (2007) realizou um levantamento dos estudos nos programas de Pós-graduação brasileiros acerca do corpo e infância, entre os anos de 1997 e

2003. A autora identificou em sua pesquisa o corpo e a infância abordado em duas grandes categorias: a) o corpo como resultado da natureza e b) o corpo histórico social e cultural.

Na categoria o corpo como construção sócio-histórico cultural a autora verificou pesquisas que versavam sobre o corpo em movimento, entendido como uma necessidade do humano de mover-se. Movimentos esses “*carregados de intencionalidades, de significados, de emoção e expressão constituindo em um diálogo com o mundo*” (BUSS-SIMÃO, 2007, p.93, grifo da autora).

A partir desses dados iniciais, ciente de que a temática criança em movimento fazia fronteira com diferentes áreas do conhecimento e que poderia se apresentar com distintas nomenclaturas, me apoiei em um número significativo de palavras-chave, buscando mapear os estudos que tinham como foco essa temática, no site de teses e dissertações da CAPES, conforme apresento no quadro 1:

QUADRO 1 - Palavras-chave e quantidade de estudo identificados em teses e dissertações relacionadas ao conceito corpo criança em movimento

Palavra-chave	Quantidade de títulos encontrados
Movimento do corpo	85
Movimento da criança	18
Linguagem movimento	7
Criança em movimento	2
Se movimentar	142
Corpo em movimento	103
Experiência corporal	106
Movimento corporal	200
Linguagem corporal	149
Corpo e movimento	55
Corpo, movimento	168
Educação corporal	45
Total	1080

FONTE: A autora (2021)

No levantamento de estudos, realizado no mês de setembro de 2021, apresentados no quadro 1, é possível verificar o montante de pesquisas encontradas que tratavam da temática corpo e movimento.

Inicialmente, mapeei 1.080 investigações. Contudo, numa análise preliminar verifiquei que boa parte desses estudos eram oriundos de áreas do conhecimento que não interessavam à pesquisa, como no caso do corpo em movimento da física. Sendo assim, optei em colocar um filtro na grande área do conhecimento, e foram excluídos

os títulos que estavam inseridos nas áreas de ciências exatas, engenharias, linguística, arte e ciências da terra.

Pude identificar também, que alguns títulos apareciam em mais de uma palavra-chave, ou seja, se repetiam. Esses títulos foram excluídos apenas na seleção final dos estudos.

Diante desse cenário é salutar destacar que se eu utilizasse outras combinações de palavras-chave, provavelmente, encontraria um número ainda maior de publicações, uma vez que quando falamos de criança em movimento também poderíamos relacioná-la aos estudos dos gestos na semiótica, ao desenvolvimento e/ou aprendizagem motora, à motricidade humana, psicomotricidade entre outros. Contudo, esses temas não dialogavam diretamente com a proposta desse estudo, que vislumbra compreender o corpo criança que se desloca nos espaços e se relaciona por meio de seus movimentos.

Assim estabeleci como critério de seleção pesquisas que:

- tratassem do corpo em movimento e que a palavra movimento e suas derivações aparecessem no título, resumo e/ou palavras-chave
- que o estudo estivesse relacionado às crianças pequenas de 0 a 6 anos

No exercício de garimpar esses estudos, busquei mapear quais títulos estavam ou não relacionados com o tema. Nesse processo, em diversos títulos verifiquei que era possível identificar o tema abordado, e quando não se remetiam ao interesse dessa pesquisa já eram excluídos numa primeira leitura. Porém, em muitas situações, não era possível ter clareza quanto ao tema e o recorte de idade estabelecido para este levantamento e, nestes casos, recorri ao resumo para selecionar ou excluir tais estudos. Destes, nem sempre o resumo deixava claro a intencionalidade da investigação, o que me exigiu recorrer, inúmeras vezes, aos textos completos. Quando tais textos não eram encontrados nas bases de dados de Instituições de Ensino Superior (IES) em que foram defendidas as teses e/ou dissertações, optei por excluir o estudo.

Como utilizei a palavra-chave educação corporal, os temas corpo e a educação do corpo foram identificados com frequência nas pesquisas, uma vez que o movimento do corpo poderia fazer fronteira com esses dois temas. Entretanto, quando nessas investigações não encontrei relações com o tema criança em movimento, escolhi excluí-las.

Ainda, identifiquei diferentes estudos relacionados com o campo da Educação Física, sobretudo na Educação Infantil. Quando tais pesquisas dialogavam com o movimento do corpo elas eram incluídas, porém, na medida em que se debruçavam sobre a Educação Física enquanto campo de conhecimento, escolhi não as inserir na análise.

Ao final deste levantamento selecionei 60 trabalhos, entre teses e dissertações, que mencionavam o corpo em movimento da criança pequena, para serem analisados.

Essa análise iniciou-se pelos resumos, em que busquei identificar: objetivo, problema da pesquisa, principais referências teóricas, metodologia e os resultados.

Observei que nem todos os resumos traziam esses dados e, quando não era possível identificá-los, recorri ao texto completo.

Na leitura desse material organizei didaticamente²⁶ as teses e dissertações em seis grupos temáticos, que são apresentados no quadro 2.

QUADRO 2 - Grupos temáticos e quantidade de estudos relacionados ao conceito corpo criança em movimento

Grupos temáticos	Quantidade de estudos
Concepções sobre o movimento	11
Currículo e movimento	1
Formação de Professoras(es) e movimento	5
Movimento como prática educativa	15
Movimento e pesquisas sobre crianças	13
Movimento e pesquisas com crianças	15

FONTE: A autora (2021)

Conforme anunciei no quadro 2, notei que o tema movimento do corpo apareceu relacionado a outras temáticas, como: currículo, prática educativa, formação de professores, concepções sobre o movimento, pesquisas com e sobre crianças. Entretanto, nem todas essas temáticas dialogam diretamente com a pesquisa que aqui se propôs. Assim, escolhi apresentar nesse texto os dois últimos temas, pois me dão um panorama de como o conceito corpo em movimento da criança vem sendo compreendido nas pesquisas.

²⁶ Optei pelo termo didaticamente, porque nesse momento o intuito não é categorizar o material encontrado, apenas organizá-lo para apresentar ao leitor. Do mesmo modo, destaco que alguns estudos fizeram fronteira com mais de um grupo temático, assim, estabelecer algum tipo de classificação, nesse momento, seria arbitrário.

Para o tema **Movimento e pesquisas sobre crianças** recorri a uma análise dos resumos, já para o grupo temático **Movimento e pesquisas com crianças** optei por ler os textos na íntegra, uma vez que eles tratavam diretamente de investigações que se dedicaram a ouvir as crianças.

Em 13 pesquisas, o movimento do corpo esteve relacionado a pesquisas **sobre** crianças. A preposição **sobre** que menciono nesse momento, trata-se de estudos teóricos, isto é, de revisão bibliográfica, estado do conhecimento, entre outros, que discutem a criança em movimento a partir de um escopo teórico, mas não tem intenção de ouvir propriamente as crianças. Contudo, esses estudos, apresentados no quadro 3, discutem teoricamente sobre elas.

QUADRO 3 - Estudos do grupo temático Movimento e pesquisas sobre crianças

Autor	Título	Ano	Natureza
Eliane Gomes da Silva	Educação (física) infantil: se-movimentar e significação	2007	Dissertação
Luciana Mara Espindola Santos	Educação Física: perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância	2008	Dissertação
Andrize Ramires Costa	Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmo?	2011	Dissertação
Heloisa dos Santos Simon	Brincar-e-se-movimentar e a imaginação da criança	2013	Dissertação
Wenceslau Virgilio Cardoso Leaes Filho	Possibilidades educacionais do movimento humano (se-movimentar) no contexto do mundo da criança e da Educação Física escolar	2015	Tese
Cicera Andreia de Souza	O “brincar e se-movimentar” como expressão fundamental para a curiosidade da criança	2015	Dissertação
Daniele Jacobi Berleza	O Brincar-e-se-movimentar – a linguagem da criança	2016	Dissertação
Eduarda Virginia Burckardt	O Brincar e a indústria cultural: é possível salvar a criança?	2017	Dissertação
Tamara Biasi Donadel	Mundo acelerado, crianças aceleradas: sem tempo de brincar e se-movimentar	2017	Dissertação
Taise Motta Rensch da Silva	O brincar dançante: a criança e sua inerente necessidade de brincar e se-movimentar pela dança	2018	Dissertação
Alessandra Cacenet da Silva	Brincar, corpo e movimento na Educação Infantil pelo olhar de alguns pesquisadores da Educação Física	2018a	Dissertação
Jessica Comoretto Tolfo	Pressão e tecnologia na infância: o brincar e semovimentar e a incessante forma de expressão	2019	Dissertação
Fernanda Battagli Kropeniski	Brincando e dançando e sentido a canção: entrelaçamentos entre dançar, brincar e se-movimentar	2019	Dissertação

FONTE: A autora (2022)

Segundo os dados aludidos no quadro 3, das 13 pesquisas que fazem parte do grupo temático **Movimento e pesquisas sobre crianças**, 12 são dissertações e 1 tese de doutorado.

Nessas investigações pude perceber que em 10 delas utilizou-se o conceito 'brincar e se movimentar' (SANTOS, 2008; COSTA, 2011; SIMON, 2013; SOUZA, 2015; BERLEZA, 2016; BURCKARDT, 2017; DONADEL, 2017; SILVA, 2018; TOLFO, 2019; KROPENISCKI, 2019). Em outros 2 estudos os autores pautaram-se no conceito 'se-movimentar' (FILHO, 2015; SILVA, 2007). Ambos os conceitos têm raízes na fenomenologia, tanto na Teoria do Movimento Humano, quanto nas discussões de Merleau Ponty. Por fim, a pesquisa de Silva (2018a) analisou estudos de autores que tratam da discussão do movimento do corpo da criança.

Pela cronologia dos estudos apresentados, percebe-se que o conceito 'brincar e se movimentar'²⁷ começa a emergir, nas teses e dissertações, a partir do estudo de Santos (2008). Segundo Costa (2011):

Luciana Mara Espindola Santos (2008) referencia Kunz (2007) sobre esse conceito do 'Brincar e Se-movimentar'. Explica assim, que o conceito é derivado da concepção teórico-filosófica do Movimento Humano que Kunz chama de 'Se -movimentar'. O Brincar, em geral, já vem conceituado na literatura sobre infância, mas no entendimento dos autores não abrange todo o envolvimento da criança que brinca de forma livre e espontânea, por isso o uso da expressão 'Brincar e Se-movimentar'. Assim sendo, compreendemos que a criança pequena realiza tudo de uma forma brincante, mesmo quando pinta, tenta escrever, ajuda o adulto em alguma tarefa, etc. O 'Brincar e Se-movimentar' é o mundo de vida mais essencial da criança (COSTA, 2011, p.3, grifo da autora).

Para Santos (2008) o 'brincar e se-movimentar' é uma atividade livre, natural e espontâneo nas crianças. Ele não possui um destino e é resultante do momento vivido, do agora. Para a autora 'brincar e se movimentar' são agires que coincidem e são complementares, no qual o movimentar-se constitui-se como um ato consciente e perceptível, em que a criança é autora de seus movimentos e estabelece relações por meio deles (SANTOS, 2008).

Nas pesquisas que apresentaram esse conceito, o 'brincar e se-movimentar' foi investigado relacionado com: a imaginação da criança, a linguagem, a curiosidade, a indústria cultural e a produção de brinquedos, o tempo e a aceleração da vida das crianças, o campo da Educação Física e o desenvolvimento humano. Por tratar-se de

²⁷ Utilizo no conceito 'brincar e se-movimentar' aspas simples, conforme utilizam os autores Santos (2008) e Costa (2011).

pesquisas teóricas, os autores não buscaram ouvir diretamente as crianças, mas entrelaçar diferentes campos do conhecimento que tecem questões que marcam a vida das crianças.

Por fim, identifiquei 15 pesquisas do grupo temática **Movimento e pesquisas com crianças**, exibidas no quadro 4, que se propuseram investigar as crianças em movimento, propriamente dito.

QUADRO 4 - Estudos do grupo temático Movimento e pesquisas com crianças

Autor	Título	Ano	Natureza
Wenceslau Virgílio Cardoso Leães Filho	Análise crítica do mundo do movimento da criança na idade escolares	1990	Dissertação
Leonice Matilde Richter	O movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação	2006	Dissertação
Iracema Munarim	Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças	2007	Dissertação
Karine Maria Porpino Viana	Observando crianças e refletindo sobre o papel do movimento na comunicação	2008	Dissertação
Amanda Fonseca Soares Freitas	Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na escola de educação infantil	2008	Dissertação
Valciria de Oliveira Pinto	O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte	2010	Dissertação
Nelson Figueiredo de Andrade Filho	Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil	2011	Tese
Tatiane Lopes Monteiro	A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento	2012	Dissertação
Irene Carrillo Romero Beber	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância	2014	Tese
Aguinaldo Cesar Surdi	Educação e sensibilidade: o brincar e o “se movimentar” da criança pequena na escola	2014	Tese
Sergio Roberto Santos	Infâncias e as experiências do brincar no espaço-tempo de uma escola de Educação Infantil do município de Ijuí	2015	Dissertação
Bruna da Silva	Reflexões sobre o corpo infantil nas práticas educativas do 1º ano do ensino fundamental: o lugar do movimento em pauta	2017	Dissertação
Viviane Maria Alessi	As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon	2017	Tese
Flavia de Andrade Campos Silva	Motivação e criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da teoria do fluxo	2019	Dissertação
Helen Abdom Gomes	A educação ambiental sob a visão de mundo da pedagogia Waldorf no jardim de infância	2020	Dissertação

FONTE: A autora (2022)

No quadro 4, é possível observar pesquisas que versam sobre o movimento do corpo e as crianças houve um aumento de teses em relação ao tema **Movimento**

e pesquisas sobre crianças, sendo que 4 estudos são teses de doutorado e 11 estudos são dissertações.

Nessas investigações, pude perceber alguns pontos em comum quanto ao corpo criança em movimento. Longe de tentar realizar um exaustivo trabalho de análise dessas investigações, uma vez que esse não é o escopo principal dessa pesquisa, apresento alguns achados, nesses estudos, sobre o corpo criança em movimento e que me apoiam na construção do constructo teórico desse trabalho.

Uma evidência encontrada nessas investigações e que me chamou a atenção foram os diferentes interesses de adultos e crianças quando o assunto é o corpo em movimento.

Assim, pude identificar que em distintas pesquisas, os dados ou aporte teórico dos pesquisadores, revelaram que adultos buscam constantemente controlar os movimentos das crianças, relacionando-os à bagunça ou desordem e, em algumas situações, falta de controle do professor sobre as crianças (RICHTER, 2006; COSTA 2015; MONTEIRO, 2010). Contudo, me remeto ao estudo de Filho (1990) ao destacar que a desordem para o adulto é, na realidade, ordenada para a criança. Enfim, o tema ordem para adultos e crianças é interpretado de forma distinta.

Alguns estudos mostraram, que esse controle sobre os movimentos do corpo costumava diminuir em momentos de brincadeiras livre²⁸ (SURDI, 2014, SANTOS 2015), sobremaneira no tempo do recreio, em que a supervisão sobre as crianças era menos intensa (SURDI, 2014).

Essas investigações apontaram que o controle sobre o corpo criança era condicionado aos espaços, onde a criança era cerceada nas formas de ir e vir, na possibilidade de movimentação dentro das salas repletas de carteiras, na normatização de movimentos realizados em ritos escolares, como a fila, as músicas de ordem e na delimitação de espaços que as crianças poderiam frequentar (SILVA, 2017; RICHTER, 2006).

Em contrapartida, os autores relataram, inúmeras vezes, as resistências das crianças quanto ao apagamento do corpo em movimento (BEBER, 2014; RICHTER, 2006; SURDI, 2014; SILVA, 2017). E, era por meio do corpo em movimento que elas

²⁸ Apresentei o termo livre, porque os estudos analisados apresentam desta forma. Porém entendo que a brincadeira é brincadeira quando há uma ação espontânea da criança, e ela tem total controle sobre a ação. Fora dessa condição a brincadeira passa a ser atividade, jogo ou exercício. Assim, compreendo que o adjetivo livre não qualifica a brincadeira em si.

criavam inúmeras estratégias para responder às opressões aos seus corpos, o que Surdi (2014) nomeou de rebeldia corporal.

Tais resistências ocorriam em suas idas ao banheiro, no empréstimo de materiais, pela expressão de desagrado em suas faces, nas argumentações verbais, nas brincadeiras silenciosas sem que a professora visse, na subversão de regras e normas dos equipamentos escolares e outras ações corporais compreendidas como traquinagens.

Sarmiento (2015) nos auxilia a compreender esse modo de agir da criança. Segundo o autor o adulto tem uma intencionalidade ao controlar os movimentos do corpo das crianças, mas elas são expertises em *“transgredir as balizas que foram estabelecidas no seu comportamento físico”* (SARMENTO, 2015, p.21). Essas transgressões são os modos das crianças se apropriarem do mundo, produzindo sentidos particulares aos conhecimentos desse mundo, pois *“a transgressão é um elemento inerente ao processo de produção do conhecimento”* (SARMENTO, 2015, p.25). Ainda, me filio ao pensamento de Paula e Filho (2011) ao argumentarem que as transgressões não são apenas oposição aos adultos, mas expressão.

Alguns rastros transgressores encontrados nos estudos apresentados, parecem colocar, quando o assunto é o corpo em movimento, adultos e crianças em lugares opostos, em que os interesses de cada grupo social se confrontam, desafiando os contextos institucionais a construírem relações recíprocas entre adultos e crianças.

Esses dados ainda me levam a refletir que os espaços, não são lugares neutros porque pessoas produzem o espaço, em sua arquitetura e pelas relações. Isto quer dizer que arquitetonicamente os espaços são projetados por arquitetos e engenheiros, concretizados pelos trabalhadores da construção civil, mas, nessa condição é apenas massa de concreto, objeto inanimado que os olhos veem. É na condição das (rel)ações²⁹ que ele ganha vida e sentido.

Assim, algo que me chamou a atenção foi que o corpo em movimento das crianças investigadas, agiam no espaço escolar a partir de suas percepções formuladas no corpo, regidos por uma cultura instituída, um conjunto de regras que produziam e se materializavam nos próprios corpos em movimento.

²⁹ Optei por esta forma de escrita para destacar que o espaço ganha vida pelas **ações** e **relações** de quem nele habita.

De outro modo, preciso dizer que o movimento do corpo criança sempre ocupa um espaço, num jogo de expansão e contração que preenche os vazios espaciais de sentido. Além disso, esses estudos me permitiram a compreender que a criança garante sua presença no espaço por meio de seus movimentos, imprimindo nele suas marcas como aponta Cabanellas e Eslava (2005, p. 20): *“A infância imprime ativamente sua presença no espaço, e nos dá um campo de descobrimentos que nos permitem observar comportamentos que em nós adultos se ocultam, são automáticos ou se esquematizam em condutas habituais”*.

Os achados dessas investigações ainda mostraram que, por meio do corpo em movimento, as crianças costumavam expressar agrados e desagradados no que diz respeito as experiências que estavam sendo mobilizadas (RICHTER, 2006). Elas também demonstravam seu envolvimento e engajamento nas práticas propostas pelos docentes e confienciavam suas aprendizagens pelo corpo (VIANA, 2008). Enfim, as posturas, os gestos, as expressões faciais comunicavam uma intencionalidade responsiva das crianças quanto aos contextos vividos.

Nesse mesmo caminho em que os movimentos do corpo são canais de comunicação, alguns autores identificaram que crianças e bebês utilizavam dos seus movimentos para produzir discursos e enunciados³⁰, sendo que esses movimentos eram a possibilidade de elas expressarem seus pontos de vistas sobre determinado assunto, contexto e/ou experiência (ALESSI, 2017; FREITAS, 2008; MONTEIRO, 2010). Nessas investigações, os verbos que expressavam ideias, desejos e histórias, não eram manifestados exclusivamente pela fala, mas formavam uma composição tecida de corpo, movimento e linguagem.

Algo que se mostrou relevante foi que as crianças vivenciaram movimentos do corpo em diferentes espaços da escola e ampliaram suas experiências corporais. (SANTOS, 2015). Mas, nem sempre elas aguardavam as ordens adultas para tais experiências, como o estudo de Filho (2011, p.222):

pudemos ver que normalmente as crianças gostam das atividades que lhes são prescritas, entretanto interferem decisivamente no modo como as atividades são realizadas, bem como na ação, sugerem e até impõem outros conteúdos e outros modos de experienciá-los, diferentes daqueles que normalmente lhes são prescritos

³⁰ Apresento nessa escrita os termos discurso e enunciado, pois tais termos são utilizados nos estudos analisados. Contudo, são conceitos que não serão abordados nessa pesquisa.

No exercício dessa curadoria, notei que as pesquisas analisadas tiveram a escola como principal campo de investigação. Enquanto o foco dos estudos era em instituições educacionais, duas delas exploraram também experiências vividas pelas crianças em outros contextos (FILHO, 1990 e MUNARIM, 2007).

Em seu estudo Filho (1990) investigou duas crianças: uma de classe média e outra de classe baixa. Teve como intenção de pesquisa identificar as experiências de movimento dessas crianças dentro e fora da escola, abarcando em suas discussões os espaços e tempos do movimento das crianças, contemplando: como, onde e com quem se movimentam. Validou seu estudo a partir da teoria ecológica na discussão do espaço onde as crianças viviam e os significados do movimento tendo como referência a teoria de Scheler (1986)³¹.

Em seus achados, Filho (1990) percebeu que as crianças criavam brincadeiras nos espaços disponíveis, mesmo quando esses espaços eram pequenos e destinados, muitas vezes, para os adultos.

Ele incluiu em suas análises as aulas de Educação Física, uma vez que ela também representava o mundo de movimento das crianças. Neste sentido, identificou que as funções de movimento que sobressaíam nas aulas eram adaptativas e comparativas. Já no cotidiano da vida das crianças os movimentos tinham significados explorativo, produtivo e comunicativo/expressivo.

Além disso, um dado curioso apontado por Filho (1990) foi a preferência das crianças investigadas por brincadeiras com baixa movimentação, o que as afastava das experiências de movimento vivenciadas no cotidiano.

Ao finalizar sua análise, percebeu que as forças capitalistas impactavam diretamente nas vivências de movimento das crianças, fosse pela urbanização crescente, pela ocupação de espaços por veículos e construções, ou pela vida cotidiana em si. Em síntese, a globalização alterava o fluxo das manifestações de movimento do corpo das crianças.

Outro estudo que se relaciona com os temas de criança em movimento e o espaço da casa foi conduzido por Munarim (2007). A autora examinou a relação entre os conteúdos da televisão e as culturas de movimento infantis. Para isso, ela observou crianças brincando em dois contextos de Educação Infantil: uma instituição pública e outra privada da cidade de Florianópolis.

³¹ SCHERLER, K. **Bewegung und spiel in dez eingangsstufe**. Die Plimarschule, 1986.

Ainda que, em sua metodologia, a principal intenção era a observação das crianças, a autora escolheu triangular essas observações com dados gerados em entrevistas com os pais. Algo que Munarim (2007) encontrou em sua investigação e que interessa à essa pesquisa foi que, ao longo do percurso, ela notou que, de acordo com os relatos das famílias, as crianças tendiam a brincar em espaços específicos da casa, como a sala e o quarto, e em espaços externos, como o quintal, a rua e o pátio.

Embora tenham incluído as experiências de movimento no espaço não escolar em sua análise, as pesquisas de Munarim (2007) e Filho (1990), não se dedicaram a investigar, exclusivamente, as crianças nesse contexto.

Assim, a análise desses estudos soou como um convite: compreender a ação das crianças em outros territórios, isto é, em dispositivos sociais que não a escola.

Inclusive, Sirota (2001), ao tratar da emergência dos estudos da Sociologia da Infância, chama a atenção para o fato de que crianças possuem uma vida cotidiana que não se reduz às instituições.

Graue e Walsh (2003) também sinalizam para essa questão. Segundo os autores:

A maioria dos estudos de investigação interpretativa sobre crianças focalizou-se em assuntos relacionados com a escola ou foi levada a cabo no contexto escolar. Como consequência, temos agora um registro muito incompleto de grande parte das experiências vividas pelas crianças no seu dia a dia (GRAUE e WALSH, 2003, p.22).

Diante desse cenário de argumentações e considerações, emergiu o seguinte problema de pesquisa:

- **Como o corpo criança em movimento constrói percursos para habitar o espaço da casa?**

1.3 O FLOW... A CRIANÇA NO ESPAÇO DA CASA: OBJETIVOS DO ESTUDO

Da língua inglesa, para a língua portuguesa, a palavra *flow* pode ser traduzida como fluxo.

Segundo o dicionário Dicio (2021, não p.) fluxo é “*Designação do que se movimenta de modo contínuo; Movimentação daquilo que segue seu curso*”. Assim,

entendo que fluxo é a ação de fluir, num movimento contínuo que segue um (per)curso.

No *Parkour* o *flow* pode apresentar diferentes sentidos. Um dos sentidos remete-se ao estado de *flow* definido por Csikszentmihalyi, conforme destaca Aggerholm e Højbjerg Larsen (2017, p.3, tradução minha³²):

Em vários estudos o conceito de flow, que se origina nos estudos psicológicos de Csikszentmihalyi (1990) e descreve um estado de ótima experiência e absorção em uma atividade, tem sido influente nas descrições dos aspectos lúdicos do Parkour.

Para os autores o conceito estado de *flow*, diz respeito a um estado que leva o(a) praticante a uma experiência plena e entrega em que ele(a) engaja-se, na atividade de realização dos movimentos (AGGERHOLM; HØJBJERRE LARSEN, 2017).

Outro sentido dado ao *flow* no *Parkour* está relacionado com a ideia de movimentos conectados e fluídos. Os estudos de Geyh (2006), Aggerholm, e Højbjerg Larsen (2017), O'Grady (2012) mencionam que o *flow* é definido por alguns (algumas) praticantes, como o movimento da água de um rio que flui abaixo. Contudo, nesta prática corporal esses movimentos fluem entre as estruturas e obstáculos da cidade numa dialética entre liberdade, fluxo e repetição (O'GRADY, 2012). Em outras palavras, é a habilidade do(a) praticante em conectar um movimento ao outro, sem pausas, de forma fluída e estética.³³

Assim como o *flow* é uma habilidade do(a) praticante de *Parkour*, invocando a conexão fluída de movimentos, o(a) pesquisador(a) também precisa fluir, isto é, conectar conceitos que permitam delimitar seu estudo e estabelecer os objetivos para a pesquisa.

³² "In several studies the concept of 'flow', which originates in the psychological studies of Csikszentmihalyi (1990) and describes a state of optimal experience and absorption in one's activity, has been influential in descriptions of the playful aspects of Parkour." (AGGERHOLM, e HØJBJERRE LARSEN, 2017, p.3).

³³ Embora eu tenha apresentado os conceitos de *flow* e estado de *flow* de forma separada, nenhum dos autores mencionados fazem desta forma, pois segundo O'Grady (2012, não p., grifo do autor) "*The individual moves are then connected together to achieve Csikszentmihalyi's (1975) concept of flow*", ou seja, é o movimento fluído que leva o(a) praticante ao estado de *flow*. Contudo, como o objetivo desse estudo não é tratar sobre o estado de *flow*, mas sobre a ação de movimento das crianças, optei em apresentá-los didaticamente de forma distinta e me filiar a segunda ideia, pois um percurso pode ser fluído.

Neste cenário, apresento meus *flows* e, para iniciar a conversa, recorro aos estudos de Careri (2013). O autor se dedica a investigar o ato de caminhar enquanto experiência estética e produção artística, uma forma de arte que transcende o caminhar ordinário (JACQUES, 2013) e se aloca nas margens da cidade.

É verdade que o autor não estuda o caminhar como um movimento humano, conforme me proponho nesse estudo. Porém, entendo que essa compreensão está nas margens da obra de Careri (2013), uma vez que não há um caminhar que não seja realizado por meio do movimento biomecânico de andar. Logo, a forma como ele aborda o assunto me dá pistas para compreender o movimento de deslocar-se³⁴ no espaço enquanto prática social e cultural.

Para continuar meu diálogo com Careri (2013) recorro a etimologia de caminhar. Caminhar é palavra que deriva de caminho, oriunda do latim *cammīnus*, e com referência na cultura celta *camanon*, pode ser compreendida como **passo** (VESCHI, 2020). Quando acompanhada pelo sufixo *ar*, indica **avanço no percurso** (VESCHI, 2020). Portanto, caminhar é movimento de deslocamento que permite à pessoa avançar, passo a passo numa determinada trajetória, produzindo percursos.

Em sua narrativa Careri (2013) descreve uma “*genealogia caminhante*” (JACQUES, 2013, p.7). O autor recorre a ideia de que, ao vaguear pelos espaços, o ser humano iniciou sua jornada de mergulho no desconhecido. Ao caminhar por terrenos incertos e imprevisíveis, fez do ato de deslocar-se uma “*fórmula simbólica que tem permitido que o homem habite o mundo*”, desde então (CARERI, 2013, p.27). Em tese, habitar e os movimentos do corpo se configuram por sua interdependência.

Ao percorrer a história do nomadismo, o sedentarismo e as vanguardas artísticas o autor explora história de Caim e Abel para discutir as primeiras tramas que inauguraram as formas do homem habitar os espaços.

Careri (2013) vê em Caim o personagem que representa a alma sedentária, remetendo-se à prática da agricultura, o ser humano que se fixava na terra, preso ao cabo da enxada. Já Abel simboliza a alma nômade, ser humano que se deslocava pelo campo para o pastoreio, o ser dado as aventuras e que nessa jornada descobria novos lugares. Dessa maneira o autor propõe que a organização da humanidade em

³⁴ No meu diálogo com Careri (2013) opto pelo termo deslocar-se, o que amplia a análise desse autor, pois quando direciono essa discussão para as crianças, os modos de atravessamento do espaço se dão por diferentes movimentos, como correr, saltar, rolar, escalar entre outros.

nômades e sedentários produziu, como consequência, certo modo de habitar o mundo e conceber o espaço (CARERI, 2013).

Na intersecção desse argumento, o pastoreio de Abel possibilitou que o ser humano passasse a habitar novos espaços e mapeasse, pelo movimento do corpo em deslocamento, os terrenos incertos por ele percorrido. Um caminhar desviante. Um deslocar-se como arte do atravessamento (CARERI, 2013). Já Caim, representando a agricultura e por consequência o nomadismo, significava o lugar de pertença, a possibilidade do ser humano **estar** (CARERI, 2013), pois para o autor o ser humano tem o duplo desejo: de viajar (deslocar-se) e de se estabelecer.

Através da análise do autor, sobre o caminhar como forma de arte (CARERI, 2013), encontro um caminho possível para compreender o ato de se deslocar, por meio dos movimentos do corpo, como uma ação que supera a ideia de uma simples atividade física ou a possibilidade de ir do ponto A ao ponto B. Pois, os traços artísticos impressos por dadaístas e surrealistas no espaço do campo ou da cidade pelo caminhar (CARERI, 2013), mostraram que através dos deslocamentos as pessoas se inscrevem no espaço por meio dos rastros deixados pelo corpo.

O caminhar retratado dessa forma supera a dimensão funcional desse movimento e refina sua função como um **atravessamento de territórios**. Essas considerações me provocam para a seguinte compreensão: os movimentos do corpo que o ser humano realiza, transforma lugares, descobre e modifica espaços física e culturalmente, constrói as arquiteturas e mobiliza a relação com o outro. É o infindável jogo do ator agindo no mundo por meio do corpo em movimento.

A propósito, desde o primeiro capítulo de sua jornada existencial, o ser humano se coloca em movimento. Inicialmente foi para sua sobrevivência, mas, ao longo de sua existência, passou a atuar no mundo de forma mais complexa, construindo arquiteturas, desenvolvendo instrumentos para caça e pesca, elaborando outros sistemas de vida, o que só foi possível pela aquisição de uma **arquitetura corporal mais elaborada** (SANTIN, 2001). Para cada tempo e espaço, exigia-se uma organização biológica e cultural do corpo.

Assim, espaços, cidades, paisagens e arquiteturas foram sendo construídas e/ou modificadas por meio da experiência do mover-se enquanto prática social e cultural. Movimentos esses que se referem a uma prática de intervenção, que alteram paisagens e preenchem os vazios.

Quando traduzimos essa tradição histórica do movimento humano, enquanto ato de deslocar-se, para as crianças é possível inferir que esses movimentos de deslocamento apresentam à criança ao mundo.

Neste sentido, Garanhaní (2006) destaca que a criança se relaciona com o meio pela seleção de movimentos do corpo. Essa seleção de movimentos possibilita seu aconchego no outro, a aproximação e o distanciamento corporal, enfim a unidade de vínculos sociais da criança.

Os primeiros manuscritos da história da criança se elaboram a partir do corpo em movimento. Ao pensar nessa linha do tempo da construção das histórias de vida das crianças, podemos citar como exemplo o bebê, que em suas primeiras investidas nesse universo se relaciona com o mundo por meio do corpo do outro, o qual inicialmente o desloca, pois ele ainda não adquiriu os movimentos de deslocamentos. No entanto, ao passo que ele amplia seus movimentos, adquirindo o rolar, sentar, arrastar, engatinhar, escalar, caminhar, saltitar entre outros movimentos, ele passa a peregrinar nesse mundo sem depender tanto do outro na arte do atravessamento de territórios. Com isso, esse corpo movente, deixa rastros pelos espaços, e o espaço começa a ganhar sentido nesse corpo.

Ao longo do desenvolvimento dessa criança, quando os movimentos ficam mais refinados, o ato de atravessar o espaço também se refina. Assim, o corpo criança é atravessado pelo espaço e o espaço atravessado pelo corpo criança.

Neste cenário, é necessário considerar que o corpo criança que se desloca pelos espaços, não se movimenta apenas por meio de deslocamentos como o caminhar, afinal o corpo em movimento não se faz numa única forma verbal. Esse corpo também sente, toca, mexe, tira do lugar, escala, desce, rola, monta, desmonta, se perde, se acha, enfim, encarna sua existência pelos diferentes movimentos, que nesse texto são deslocamentos, posturas, manipulações, mímicas e gestos. Logo, na ação do corpo sobre o espaço, os movimentos têm papel fulcral pois eles materializam a “[...] *livre ação interpretativa do indivíduo que, em sua deambulação, se apropria esteticamente do território.*” (ESLAVA; TEJADA, 2005, p.73, tradução minha)³⁵.

De outra forma, a presença da criança nos diferentes espaços sociais é marcada, notadamente, pelo corpo em movimento. Ela imprime sua presença por

³⁵ “[...] *libre acción interpretativa del individuo que, em su deambular, se apropria esteticamente del territorio.*” (ESLAVA; TEJADA, 2005, p.73).

meio de distintos movimentos, isto é, um farfalhar de corpos preenchendo os vazios, forma material de relacionar-se e identificar-se com o mundo.

Mas, para continuar esse escrito preciso definir minha compreensão de espaço. Para essa jornada recorro ao livro de verbetes **A casa das estrelas**. Na obra, quando o professor Javier Naranjo pergunta a Juan Rafael Trelles de 10 anos o que é espaço, o garoto define como: *“O espaço é o que sobra para se colocar”* (NARANJO, 2019, p.54).

Quando olhamos atentamente para a definição de Juan, percebemos que para o menino, o espaço é o vazio, aquilo que está oco de sentidos e significados. Vazio, porque ele só opera sentido quando é preenchido, em outras palavras, habitado. Para Careri (2013) esse espaço vazio, é o espaço nômade, ou seja, *“menos denso, mais líquido, e por isso vazio. O espaço nômade é um infinito vazio desabitado e muitas vezes impraticável”* (CARERI, 2013, p.40).

Mas o vazio importa, pois não é possível uma experiência no espaço se não existe um espaço esvaziado, desnudo e aberto para receber essa experiência (CABANELLAS; ESLAVA, 2005 citando BROOK, 1991³⁶). Desse modo, é na experiência de se colocar, como diria o menino Juan, que o espaço, cheio de vazios, transforma-se num **lugar**.

*A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz **esse é o lugar de**, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço; porém, quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar (CUNHA, 2008, p.184, grifo da autora).*

O espaço passa a ser um lugar pela experiência, pois a experiência é *“passagem através de uma forma de ação que mede as dimensões e a natureza verdadeiras da pessoa ou do objeto que a empreende”* (LEED³⁷, 1991 citado por CARERI, 2013, p.46).

Ao assumir a condição de lugar, o espaço nos toca e nos toma por meio dos sentidos em que a pele lê e interpreta a textura dos objetos e das arquiteturas, o som

³⁶ BROOK, P. Le diable c'est l'ennui. Pari, **Actes Sud**, p.13, 1991.

³⁷ LEED, Erich J. **The mind of the traveler. From Gilgamesh Tourism**. Nova York: Basic Book, 1991.

calcula a profundidade espacial (PALLASMAA, 2012) e saboreamos a concretude das estruturas.

O espaço nos acontece, e faz nossa vida humana acontecer, como produto e produtor da história e da cultura. Logo, atribuímos sentido ao espaço quando nos relacionamos com e por ele, e, nessa ação, imprimimos nele uma qualidade experimental.

Uma qualidade experimental, pois, é experimentando que o lugar transforma-se num espaço preenchido (CUNHA, 2008) a partir dos significados sociais e dos sentidos dado por cada ator social. Os lugares são ocupados por nossas subjetividades e tornam-se parte de nós (CUNHA, 2008), de nossas identidades.

Ao tratar do conceito de espaço existencial³⁸ Cabanellas e Eslava (2005) destacam que cada ação humana tem um aspecto espacial, uma vez que, segundo as autoras, não tem como separar o conhecimento do espaço da ação sobre ele. Em síntese, toda ação material e simbólica de um sujeito se dá numa dada estrutura espacial, e não há ação que não seja corpórea (SANTIN, 2001).

Inclusive Santin (2001) argumenta que o ser humano se diferenciou, na história, de outros seres vivos, por sua condição corporal constituída a partir de uma arquitetura³⁹ e do desenvolvimento humano. Segundo ele, todo ser humano possui uma “[...] *temporalidade, espacialidade e ação. Todo corpo situa-se num lugar e desenvolve atividades que lhes são específicas*” (SANTIN, 2001, p.61). Portanto, é inviável separar o corpo das marcas produzidas pelo espaço em si e tampouco, as marcas que esse corpo imprime no espaço, são conexões indissolúveis.

Esse lugar que exige e produz o corpo, ressoa no modo como humano elabora suas arquiteturas corporais (SANTIN, 2001). Assim, as mudanças espaciais que (de)ocorrem no desenvolvimento da humanidade, produziram e ainda produzem novos corpos.

Essas alterações espaciais são eventos que ocorrem de diferentes maneiras, como a ação da água e do vento sobre uma formação rochosa, ou do homem sobre o ambiente natural ao promover o desmatamento, mas as alterações que me refiro

³⁸ Para Pallasmaa (2017) o espaço existencial é o espaço vivido, diferente do espaço físico e geométrico.

³⁹ O termo arquitetura adotado por Santin (2001) não se refere às estruturas espaciais projetadas por arquitetos, mas a uma espacialidade.

neste estudo são as arquitetônicas, projetadas e edificadas por mãos humanas, responsável por nos abrigar.

Para Pallasmaa (2012) a arquitetura tem como função mobilizar a experiência de se fazer parte do mundo, é ela que intensifica a nossa vida.

Em vez de criar meros objetos de sedução visual, a arquitetura relaciona, media e projeta significados. O significado final de qualquer edificação ultrapassa a arquitetura; ele redireciona nossa consciência para o mundo e nossa própria sensação de termos uma identidade e estarmos vivos. A arquitetura significativa faz com que nos sintamos como seres corpóreos (PALLASMAA, 2012, p. 11).

A partir de Pallasmaa (2012) podemos compreender que a arquitetura projetada nos espaços é feita de atravessamentos, onde corpos atravessam, descobrem, inventam, traçam e percorrem esses espaços e, como numa via de mão dupla, são atravessados pelos valores éticos, estéticos e políticos de uma geografia espacial, vivida através de uma **experiência multissensorial** (PALLASMAA, 2012 e LE BRETON, 2016).

São os sentidos do corpo, que captam o espaço por meio da percepção, e dão sentido às arquiteturas, pois eles são “*matéria produtora de sentido*” (LE BRETON, 2016, p.12), portanto, na relação corpo e espaço sempre haverá um envolvimento sensorial.

A arquitetura dos espaços é reconhecida pela pessoa humana através de sua cinestesia, como explicado por Le Breton (2016), uma vez que “**Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes [...]**” (LE BRETON, 2012, p.8, grifo meu).

Nossos órgãos dos sentidos operados pela nossa estrutura musculoesquelética compõem um enredo de ações que permitem ao humano interpretar e agir no espaço. Nossas pernas por meio dos deslocamentos medem o comprimento dos espaços, os olhos, operado pela imaginação, podem projetar nossos corpos em diferentes lugares, com o tato deambulamos por arquiteturas, percebendo seu tamanho, decifrando curvas, aferindo ângulos, retas e paralelas das estruturas, isto é, mensurar sua geometria. Nessas ações, parafraseando Pallasmaa (2012), a arquitetura dos espaços e o corpo se complementam, um enlace em que o corpo se acomoda no espaço e o espaço se acomoda no corpo, marcando em nós o particular vivido em cada lugar.

Um lugar que é vivido ou melhor, experimentado por meio do corpo que se move, que se desloca, toca, senta, levanta, tira do lugar, coloca, muda de postura, faz careta em desagrado, treme de frio, sua de calor, onde as estruturas espaciais são interpretadas e penetram nesse corpo.

Um espaço que não é neutro ou apolítico, mas que é produzido por meio de escolhas que se enraízam nas culturas e estruturas sociais, bem como é interpelado e interpretado pelo(a) habitante a partir de sua história de vida pessoal e a cultura que lhe acolhe.

Sobre a não neutralidade dos espaços, Pallasmaa (2012) chama a atenção para a arquitetura modernista que tem centrado suas projeções em estruturas espaciais condicionadas principalmente à visão. Tal fato está acomodado numa organização social e cultural que, ao longo dos últimos séculos, tem transferido a experiência de mundo para o sentido da visão.

Le Breton (2016) retoma essa questão quando discute o lugar da ciência nas mudanças e no condicionamento do uso dos nossos sentidos. Se antes a medicina era praticada tomando como referência os diferentes órgãos dos sentidos hoje, com os aparatos tecnológicos, o médico apenas precisa de sua visão para avaliar o paciente e, aquilo que não estiver ao seu alcance, uma máquina poderá fazê-lo. Se antes o humano se localizava no espaço pelo vento, pelo som ou projeção do sol, hoje um GPS é capaz de conduzi-lo. Se antes a presença do homem só ocorria pela presença do corpo, atualmente um avatar pode, perfeitamente, substituir sua presença. Ou seja, a visão passou a compor um estado hegemônico da experiência de ser e estar no mundo onde a produção industrial em massa nos coloca num *“fluxo hipnótico, sem foco ou participação”* (PALLASMAA, 2012, p.21).

Da mesma forma, a arquitetura dos espaços acompanhou essas transformações nas quais *“as edificações se tornaram produtos visuais desconectados da profundidade existencial”* (PALLASMAA, 2012, p.29). Essa desconexão das experiências sensoriais nos espaços arquitetônicos, certamente, moldará também nossos corpos e seus movimentos.

A criança como um humano que também habita um espaço estará sujeita a essas condições que o espaço lhe constrange. Contudo, *“As atuações das crianças se expandem se permitimos que os espaços sejam manipulados e sentidos, interiorizando suas experiências e construindo uma rica experiência vital do espaço.”*

(CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p.32, tradução minha)⁴⁰. Então, a criança poderá agir no espaço de forma autêntica e particular, desafiando a ordem burocrática das coisas. Nessas transgressões ela será capaz de conquistar e compartilhar os espaços, construindo uma imagem interna na qual interpreta a complexidade do mundo espacial que a rodeia (CABANELLAS; ESLAVA, 2005).

A partir dessas considerações cabe nos questionar onde se dão as primeiras impressões da criança sobre espaço. É possível destacar, para responder a argumentação apresentada, que o ingresso das crianças no sistema espacial acontece, nos primeiros anos de vida, principalmente, no universo da **casa**. Aliás, a casa tem uma representação simbólica e social incalculável e indissolúvel na vida da pessoa humana. Para Bachelard (1978, p. 200) ela é o preâmbulo do universo humano.

As primeiras jornadas, memórias e histórias de uma criança começam a ser escritas na casa, quando a família, antes mesmo do bebê nascer começa a preparar esse espaço para uma nova jornada. Então, a casa se assume como “*um cenário concreto, íntimo e único*” (PALLASMAA, 2017, não p.) de cada criança, onde tem início o ato de habitar, que se processa pelas relações com os outros da casa, consigo mesmo e com o espaço. Essa casa da infância registrará em nossas memórias corporais a função do habitar e toda representação de espaço estará marcada pelas experiências espaciais nesse lugar chamado **casa** (BACHELARD, 1978).

Com base nessas considerações, entendo que as primeiras noções espaciais que a criança constrói, vividas no interior de sua casa, se dão pelos movimentos do corpo, veículo de relação com o mundo espacial. E, a cada nova conquista de movimentos, que ficam gradativamente mais complexos, a criança passará a ter novas experiências espaciais. Assim, a casa funciona para elas como lugar de adaptação ao mundo e ao mesmo tempo (re)conhecimento desse mundo.

As experiências vividas nesse espaço chamado casa a tornará num lar, pois, casa é apenas a casca física de um sistema hierárquico do espaço. É por meio das relações que lá se estabelecerão que farão dela um **lar** (PALLASMAA, 2017), um lugar em que se atravessará as dinâmicas da vida. “*O lar não é apenas um simples objeto*

⁴⁰ “*Las actuaciones de los niños se explayan si permitimos que los espacios sean manipulados y sentidos, interiorizando sus experiencias y construyendo una rica experiencia vital del espacio*” (CABANELLAS e ESLAVA, 2005, p.32).

ou edifício, mas uma condição complexa e difusa, que integra memórias e imagens, desejos e medos, o passado e o presente” (PALLASMAA, 2017, não p.).

O lar como espaço físico ou como representação de um espaço, isto é, no âmbito simbólico, situa-se na esfera da intimidade, é o lugar de aninhar-se como forma de habitar com intensidade, mediador da vida pública e privada (PALLASMAA, 2017). Um lugar onde colecionamos um complexo de emoções e sensações agradáveis, de bem-estar e acolhimento, como a definição de Carlos Gómez de 12 anos ao professor Naranjo: lar é *“Calor de onde vem toda família”* (NARANJO, 2019, p.76). Mas que também pode tornar-se, dependendo da condição de vida da criança, manifestação da solidão, rejeição, exploração e violência (PALLASMAA, 2017), como a explicação que María José Garcia de 8 anos deu ao professor Naranjo do que é um lar: *“É um inferno”* (NARANJO, 2019, p.77).

Sendo o lar esse universo que envolve sensações e emoções, é possível dizer que a experiência do lar é vivida no corpo, deixando rastros em nossas memórias corporais, uma vez que as emoções são experiências corpóreas (LE BRETON, 2019).

Ainda, cabe considerar que a experiência do lar é construída por uma tônica arquitetônica, projetada pelas mãos humanas, permeada por concreto, madeira ou outros materiais, mas que são geradas num contexto sociocultural específico, por uma esfera íntima que habita a pisque humana do habitante da casa e por uma narrativa pessoal e familiar dos objetos que compõe esse universo. A criança está, então, mergulhada nessa composição, e seus movimentos do corpo se manifestam a partir dessa diversidade de arranjos.

No lar se inscreve um conjunto de rituais e ritos (PALLASMAA, 2017) que organizam a vida das pessoas, sobremaneira a vida das crianças. Nesses ritos e rituais demarcam-se uma série de movimentos do corpo que auxiliam as crianças a ingressarem no mundo social.

Essas conjunções de movimentos são submetidas a um conjunto de normas e regras sociais e culturais, geridas, em geral, pelos adultos (pais, mães, avós ou outros cuidadores), acordado na dimensão espacial e nos objetos que compõe o cenário da casa.

Pallasmaa (2017, não p.) propõe três elementos que estruturam a concepção de lar, nos quais a criança, e também nesta pesquisa, irá se relacionar ao longo de sua história:

1. Elementos fundamentados em um nível biocultural profundo e inconsciente (entrada, cobertura, lareira).
2. Elementos relacionados com a vida pessoal e a identidade do habitante (objetos de valor sentimental, pertences, objetos herdados da família).
3. Símbolos sociais com objetivo de passar certa imagem ou mensagem às pessoas de fora (símbolos de riqueza, educação, identidade social etc.).⁴¹

Quando falamos da casa, falamos de um conjunto de representações materiais e simbólicas que a criança se coloca em movimento e, em movimentações, que traduzem sua história pessoal e de educação, à luz da estrutura arquitetônica e decorativa da casa.

Além disso, casas, em sua maioria, são projetadas para adultos. Quando chega uma criança nesse espaço, essa casa costuma ser adaptada em sua arquitetura para a espera desse novo ser vivente.

Com base nesses argumentos, pondero que a arquitetura dos espaços da casa pode delimitar os movimentos do corpo das crianças, mas não isoladamente. Entendo que outros dispositivos são capazes de influenciar esse processo, como: as estruturas sociais, as condições de vida das crianças, as relações com seus cuidadores e sua vida institucionalizada.

Ao reconhecer esses limites, destaco que o acesso às primeiras formas de movimento do corpo ocorre, geralmente, no seio da família, com seus primeiros cuidadores, pois na dinâmica social, ela inserirá corporalmente a criança nesse mundo⁴².

Nesse cenário, a casa, em sua arquitetura e na condição de lar, poderá ser palco para inúmeras (rel)ações⁴³ das crianças ao habitarem esse espaço. Habitar, porque esse “*é o modo básico de alguém se relacionar com o mundo*” (PALLASMAA,

⁴¹ Quanto aos aspectos mencionados nesse trecho, entendo que é preciso contextualizar a referência que Pallasmaa (2017) acessa ao construir seus argumentos. Em sua obra, o autor discute a noção de lar a partir de diferentes autores, dentre eles Bachelard, que por sua vez faz um inventário da casa na constituição da subjetividade e da mente humana. Cabe destacar que compreendo a análise como metafórica e *eurocentrada*. Assim, não é possível relacioná-la à estrutura das casas brasileiras. Contudo, destaco os três elementos que o autor aponta como estruturantes da concepção de lar e que em minha compreensão traduzem aspectos essenciais na constituição simbólica de lar: elementos *biocultural*, elementos pessoais e identitários e, símbolos sociais.

⁴² Diante desse argumento, vale lembrar que nem todas as crianças são criadas por seus genitores, podemos mencionar o caso das crianças institucionalizadas que estão sob tutela do estado. Além disso, algumas famílias desde muito cedo precisam colocar seus filhos(as) em instituições educativas, sendo que grande parte dos dias da semana dessas crianças serão vividos nessas instituições.

⁴³ A palavra expressa relação e ações.

2017, não p). E, compreendo que, o modo básico da criança se relacionar com o mundo, isto é, habitar, é por meio do corpo em movimento, via pela qual ela acessa os primeiros códigos sociais.

Pallasmaa (2017) explica que habitar é uma condição humana, um ato simbólico que organiza a nossa vida física, nossos corpos e nossas mentes. Uma ação que é intercâmbio, ou seja, trocas entre corpo e espaço (PALLASMAA, 2017), que simboliza “*a ligação entre o cheio e o vazio*” (BACHELARD, 1978, p.293), e materializa uma forma de ocupar e pertencer.

E, há dois modos de habitar a terra: o sedentarismo “[...] *que escava nas vísceras da terra o próprio espaço [...]*” (CARERI, 2013, p.38) e o nomadismo “[...] *que se desloca sobre a superfície terrestre sem gravar rastros persistentes [...]*” (CARERI, 2013, p.38). Isto significa que habitar reside nos verbos de estar e ir como forma de viver a espacialidade. Logo, ao habitar um espaço, esse espaço, inicialmente sem significado, vazio, torna-se num espaço especial, um lugar, cheio (PALLASMAA, 2017).

Diante dessas considerações visualizo que nesse espaço especial, isto é, esse espaço habitado pela ação de estar, mas também de ir, o ser humano constrói percursos formados de corpo, movimento, espaço, linha e traçado.

Percurso é oriundo do latim *percursus*, que significa ato de percorrer, de *per* que quer dizer por completo, totalmente, e *cursus*, que significa caminho, trajeto (ORIGEM DA PALAVRA, 2021, não p.). Portanto, percurso transcende um simples deslocamento de um corpo no espaço, mas engendra a possibilidade de pôr-se em curso de forma plena e engajada, num estado de entrega total na experiência espacial.

Para Leed (1991)⁴⁴, citado por Careri (2013), a raiz indo-europeia de experiência é *per*. *Per* em seus significados secundários pode ser interpretado por atravessar um espaço, alcançar uma meta ou ir para fora (LEED, 1991, citado por CARERI, 2013). Assim, **ex**periência e **per**curso têm em sua raiz significados que se aproximam e, a ação de habitar, se dá pela possibilidade de percorrer um espaço, traçando um percurso, que é materializado pela experiência enquanto ação, passagem e atravessamento. Isso me leva a noção de experiência cunhada por Larossa (2002, p.21): “*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos*

⁴⁴ LEED, Erich J. **The mind of th traveler. From gilgamesh to global tourism**. Nova York: Basic Books, 1991.

toca”. Portanto, nossa ação no espaço é regida pela experiência que nos toca, transformando-o em um lugar. E, nesta pesquisa, transformando a casa num lar.

Careri (2013) ainda propõe uma interessante definição de percurso. Para o autor percurso é o *“ato da travessia (o percurso como a ação do caminhar), a linha que atravessa o espaço (o percurso como objeto arquitetônico) e o relato do espaço atravessado (o percurso como estrutura narrativa)”* (CARERI, 2013, p.31). É o percurso que permite ao caminhante *“sublinhar um lugar traçando nele, fisicamente uma linha, uma senda que desaparecerá depois de nossa passagem”* (CARERI, 2017, p.19). Assim, o percurso se faz de movimento, linha e espaço que se traduz numa narrativa, que é, em última instância, o próprio relato do percurso.

Pensar nessas questões me levou a considerar como a criança age nesse cenário que envolvem percursos, movimentos do corpo e forma de habitar o espaço. Isso me conduziu ao seguinte objetivo de pesquisa:

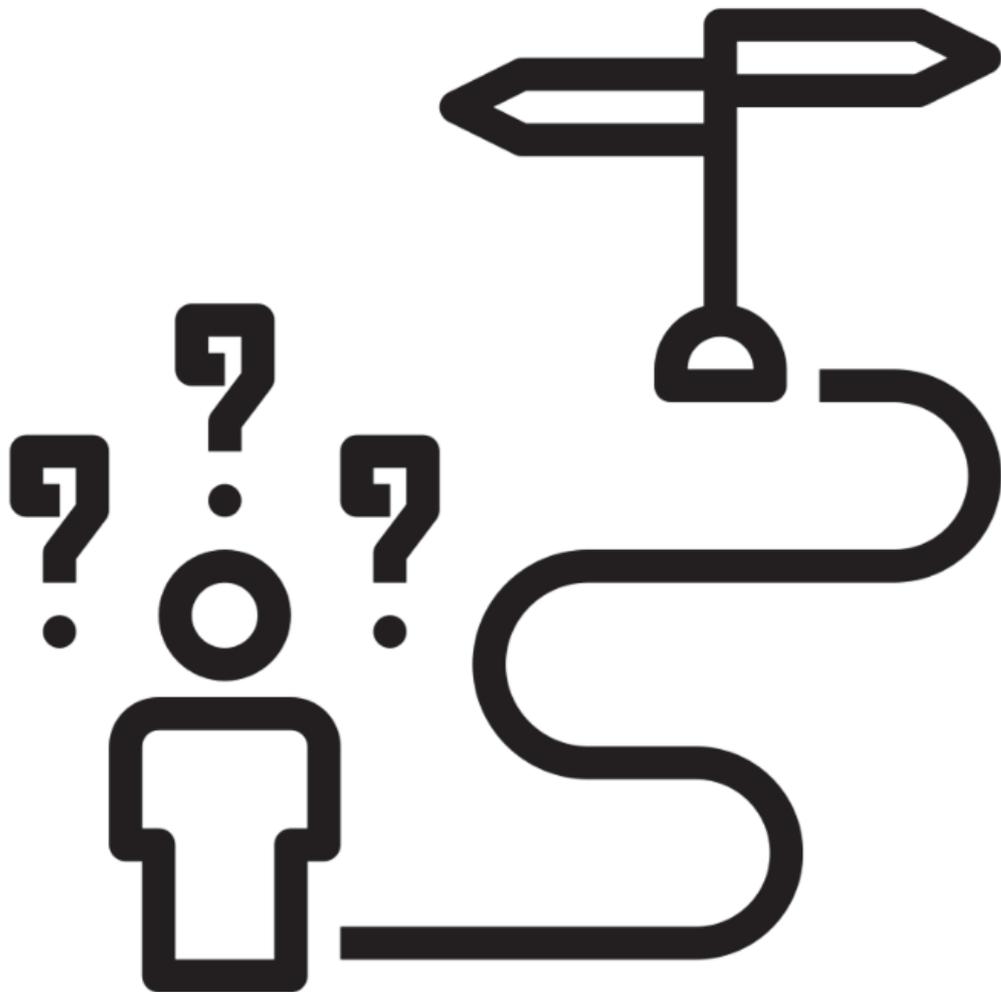
- **Compreender como o corpo criança constrói percursos para habitar o espaço da casa.**

Em tese, compreender como a criança em movimento coloca o próprio espaço em movimento, interpelando-o, o interpretando e produzindo um concerto a céu aberto, onde o espaço é o instrumento e os gestos, posturas e deslocamentos as notas musicais regidas por uma cultura familiar, pois, concordo com Garanhani e Paula (2020, p.86) quando afirmam que, na relação com o outro *“os movimentos do corpo se fazem como ondas vibratórias de uma canção, produzidas numa intensidade, duração e frequência que metaforicamente se traduzem em notas corporais”*.

Para nortear os caminhos dessa pesquisa, estabeleço os seguintes objetivos específicos:

- **Identificar como se constitui os espaços da casa que o corpo criança em movimento realiza seus percursos para habitá-la.**
- **Descrever como o corpo criança se movimenta ao construir percursos para habitar o espaço da casa.**
- **Analisar o que o corpo criança em movimento fala na construção dos percursos para habitar o espaço da casa.**

PERCORSO II



FONTE: Canva (2023)

2 OU ISSO, OU AQUILO: escolhas metodológicas

*Ou se tem chuva e não se tem sol
 Ou se tem sol e não se tem chuva!
 Ou se calça a luva e não se põe o anel,
 Ou se põe o anel e não se calça a luva!
 Quem sobe nos ares não fica no chão,
 Quem fica no chão não sobe nos ares.
 É uma grande pena que não se possa
 Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
 Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
 Ou compro o doce e gasto o dinheiro.
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
 (Cecília Meirelles, 2012, p.63)*

Ou isso, ou aquilo. O jogo poético de palavras de Cecília Meireles, apresentado na epígrafe, resume bem o trabalho de um(a) pesquisador(a). Numa pesquisa que se faz com crianças o(a) pesquisador(a) depara-se com diferentes encruzilhadas em que é preciso escolher entre isso ou aquilo, como: falar sobre crianças ou com crianças, descobrir com elas sobre seus mundos ou inventar sobre elas, pesquisar entre elas ou dentro delas (GRAUE; WALSH, 2003).

Neste sentido, me proponho nesse tópico a apresentar o **isso ou aquilo** de minhas escolhas ou ainda o **nem isso e nem aquilo** que compõe esse relatório de pesquisa. Enfim, relatar minhas escolhas metodológicas e os dilemas éticos que atravessaram a construção desta investigação.

Este relatório se constitui numa pesquisa em ambiente online com crianças, sendo suas análises de natureza descritiva-interpretativa. Neste sentido, ele tem como objetivo *“compreender o significado que as crianças constroem nas suas **ações situadas de todos os dias**”* (GRAUE; WALSH, 2003, p.59, grifo dos autores). Situada, porque a criança experimenta a vida dentro de um **contexto** cultural e social específico. Nenhum corpo criança nasce solto no mundo e se movimenta vagueando solitário, ele está sempre em companhia, em relações, que se fazem em um espaço-tempo. Relações que ocorrem numa dinâmica intercultural entre adultos e crianças, marcadas pela interdependência e pelos aspectos geracionais (ROSA; FERREIRA, 2019).

Para Erickson (1986) o que configura uma pesquisa de natureza interpretativa são as intenções do(a) pesquisador(a) na produção, análise e interpretação dos dados. Ou seja, não serão as técnicas de coleta de dados utilizadas e tampouco os

procedimentos adotados (ERICKSON,1986) que farão desta pesquisa interpretativa, mas o conteúdo gerado e a forma particular de olhar para os dados produzidos.

No caso dessa pesquisa, minha forma particular de olhar para os dados produzidos foi por meio da **triangulação**. Para André (1983, p.69) “[...] a triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação”. Por se tratar de uma pesquisa em ambiente online com crianças precisei me apoiar em distintas formas de triangulação. Assim, nas minhas análises e interpretações busquei a triangulação de fonte de dados, triangulação de instrumentos/procedimentos de pesquisa e o que chamei de triangulação de percursos. A partir dessas considerações me coloco na tarefa de apresentar as minúcias da pesquisa.

Graue e Walsh (2003) propõe, quando se trata de investigação de natureza interpretativa com crianças, algumas dimensões que orientam o trabalho do(a) investigador(a) em campo: são elas **proximidade, duração, descrição e teoria**. Para uma organização didática, apresentarei minhas escolhas, começando pelos três últimos para então falar da proximidade.

A dimensão da duração diz respeito a quantidade de tempo de qualidade que o(a) investigador(a) investe na relação com os sujeitos da pesquisa, pois uma pesquisa que busca descobrir como as crianças agem no mundo, necessita de um tempo prolongado para geração de dados. Assim, nesta pesquisa os dados foram produzidos entre os meses de novembro de 2020 a outubro de 2021 e, a devolutiva da pesquisa para as crianças realizada em março de 2023.

A dimensão da descrição refere-se ao modo que o(a) investigador(a) se utiliza para descrever sua pesquisa e os dados, neste caso ela poderá ser descrição narrativa ou de medição (GRAUE; WALSH, 2003). Inclusive, numa mesma pesquisa, o(a) pesquisador(a) poderá fazer uso das duas formas narrativas, contanto que ao articular as duas propostas realize de maneira rigorosa.

A descrição narrativa tem como característica ser uma narração pormenorizada, densa.

Para tornar a descrição densa é preciso interpretar (ou traduzir) o significado que as ações ou os eventos acionados pelos atores no campo da pesquisa têm para eles próprios e enunciar o que esse significado informa sobre a cultura a que se refere. (MARCHI, 2018, p.730).

Com base nesses argumentos, nessa pesquisa, optei pela apresentação dos dados por meio de uma descrição narrativa e, para isto, considere a criança no universo de sua cultura específica, isto é, a cultura infantil, bem como a cultura que a envolve, a dos adultos. Já a dimensão da teoria atenta para a possibilidade do(a) investigador(a) construir ou testar uma teoria.

Assim, os dados produzidos nesta investigação, narrados e analisados por meio de uma metodologia específica, sistematiza parte de uma teoria do corpo em movimento da criança no espaço da casa.

Por fim, a dimensão da proximidade diz respeito a uma investigação que envolve presença, o que os autores definem como face a face (GRAUE; WALSH, 2003).

Quando iniciei a jornada da construção deste estudo, entre o final de 2019 e início de 2020, tinha como intenção investigar os modos como as crianças em movimento interpretavam o espaço da escola. Porém, no processo de submissão do trabalho ao comitê de ética da UFPR e o início da geração de dados, o mundo mergulhou numa crise sanitária pandêmica, provocada pela COVID-19⁴⁵.

Sendo uma síndrome transmitida por contato físico, a COVID-19 obrigou a sociedade a adotar medidas extremas para evitar o contágio, o que alguns chamaram de distanciamento social. Porém, Le Breton (2021) coloca em questionamento o termo distanciamento social, destacando que há uma complexidade que envolve o uso do conceito social (informação verbal)⁴⁶. Assim, o autor opta pelo termo distanciamento físico.

Muito mais do que se manter socialmente distante sabe-se que, pelos achados científicos que se tem atualmente sobre o vírus, o protocolo sanitário que interrompe o contágio é o afastamento dos corpos.

⁴⁵ “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.” (BRASIL. Ministério da Saúde, 2021, não p).

⁴⁶ LE BRETON, David. **Zoom meeting invitation – Conferência David Le Breton**. Online, 2021. (Palestra). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IhglGj45GQ>. Acesso em 16 de setembro de 2021.

A etimologia da palavra contágio é originária do latim “COM-, junto, mais TANGERE, **tocar, encostar**” (ORIGEM DA PALAVRA, 2021, não p. grifo dos autores). Assim, o que se sabia inicialmente sobre o contágio da COVID-19 era que ele se dava pela ação de tocar uma superfície contaminada ou de estar próximo de alguém portador do vírus, ou seja, havia contágio de quem estava em contato corporal com o outro, sem respeitar as medidas sanitárias estabelecidas.

A construção desse cenário me fez (re)pensar sobre meu lugar enquanto pesquisadora com crianças e, do mesmo modo, refletir sobre a dimensão de proximidade proposta por Graue e Walsh (2003).

Entendo que o ingresso ao campo de pesquisa e a proximidade do(a) pesquisador(a) ao contexto das crianças se dão pela via da aproximação corporal. De outra forma, as pesquisas tradicionais, sobremaneira no campo das ciências biológicas, em que se investiga **em** crianças (FERNANDES; SOUZA, 2020, citando KELLET, 2020), a cena do(a) investigador(a) distante observando a criança através de um vidro, tem uma certa tradição e nesta situação, o afastamento corporal é desejado para que o(a) pesquisador(a) mantenha neutralidade no processo.

Porém, a intencionalidade desta investigação era pesquisar **com** as crianças. Assim, não cabia, numa investigação presencial, uma metodologia de pesquisa com o distanciamento corporal, pois compreendo que, a pesquisa com crianças exige do(a) pesquisador(a) uma certa disponibilidade corporal.

Aliás, o corpo do(a) pesquisador(a) tem um papel significativo quando pensamos nas pesquisas com crianças, pois o corpo do adulto, no espaço habitado pelas crianças destoa em altura, peso e formação corporal. Mesmo que o(a) investigador(a) busque passar despercebido⁴⁷ entre as crianças, seu corpo, estranho àquele contexto, o denunciará.

Em seus estudos, Camargo (2020) problematiza a questão do seu corpo de pesquisadora em meio às crianças.

Essas (minhas) características físicas, assim como meus movimentos e gestos conduziram minhas relações com as crianças e promoveram a aproximação no seu universo particular. Isto é, minhas características

⁴⁷ Quando me refiro ao termo despercebido, não trato de uma entrada reativa no campo de pesquisa, como sugere Corsaro (2011), mas me remeto a preocupação que o(a) pesquisador(a) tem ou deve ter em alterar o menos possível o campo de pesquisa com sua presença e o cuidado de não invadir o espaço que pertence às crianças.

corporais foram facilitadoras dessa aproximação com as crianças (CAMARGO, 2020, p.104).

Pelo relato da autora, percebe-se que o corpo do(a) pesquisador(a) exerce um papel fundamental na relação estabelecida com as crianças participantes das pesquisas. Onde o(a) pesquisador(a) se coloca, como se desloca, seu tom de voz, a posição do corpo no espaço, as expressões faciais, os movimentos expansivos e/ou contidos, as posturas adotadas durante a investigação, enfim, movimentos do corpo que podem (de)marcar a forma de fazer pesquisa com crianças, afinal a presença humana se faz pela via corporal e o corpo do(a) pesquisador(a) pode potencializar uma relação de intimidade com o outro.

A proximidade corporal entre crianças e investigador(a) abre a possibilidade do(a) pesquisador(a) ganhar acesso ao campo de pesquisa. Para Rosa e Ferreira (2019, p.255, grifo dos autores) *“ganhar acesso prevê observar o terreno de ‘perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais’ (MAGNANI, 2002, p.18)^{48 49}, numa postura atenciosa das formas como estes dizem, sentem e vivem a sua comunidade”*. Em outras palavras, a pesquisa enquanto espaço de encontro entre corpos que se escutam, em relação.

Contudo, no exercício de construir essa pesquisa, com as incertezas da COVID-19 e a necessidade do afastamento corporal, como a principal medida sanitária para evitar o contágio com o vírus, me levaram a problematizar os rumos desta investigação. Não seria possível, naquele período, estar presente fisicamente com as crianças, tampouco acessar o corpo criança em movimento na escola, uma vez que as aulas presenciais também estavam suspensas.

Então, haveria outras formas de fazer pesquisa com crianças se não diante da presença delas? Como olhar o mundo das crianças de perto e de dentro sem a possibilidade de aproximação corporal? Como descobrir sobre esse corpo criança em movimento longe das crianças? Como torná-las visíveis em tempo de pandemia?

O movimento sanitário de distanciamento físico entre as pessoas, produziu diversos impactos na vida das crianças, alterando profundamente seus contextos de

⁴⁸ Magnani, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v. 17, n.49, jun 2002, p.11-29.

⁴⁹ Magnani (2002), propõe uma etnografia na cidade que transcenda um olhar de passagem do pesquisado, centrado na figura do pesquisador. O que Magnani (2002) sinaliza, é uma etnografia feita a partir da perspectiva do ator social e seu modo de ser e estar na cidade.

vida cotidiana. Um deles, foi a suspensão das aulas presenciais e dos serviços educacionais formais e não formais de atendimento às crianças. Assim, a casa ou a rua, a partir dos diferentes contextos culturais e sociais, passaram a se configurar nos lugares em que as crianças frequentavam a maior parte do seu tempo.

Nesse cenário, assim como milhares de pessoas que viveram esse período, passei a utilizar com maior frequência as tecnologias de informação e comunicação. Inclusive, segundo o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (2021, p.53), durante o período de pandemia da COVID-19

De maneira geral, os resultados para atividades desenvolvidas na Internet apontam para uma intensificação do uso das TIC nesse período de adoção de medidas de distanciamento social e restrições de atividades presenciais, com maior proporção de usuários de Internet realizando atividades de comunicação, busca de informações e serviços, educação e trabalho.

Com isso, minha frequência de acesso aos *sites* das redes sociais⁵⁰ também se amplificou e nesse contexto, atentei-me para algumas famílias que postavam nessas redes vídeos, fotos e conteúdo de entretenimento em que as crianças protagonizavam as cenas dentro do espaço de suas casas, um movimento que depois identifiquei, no âmbito das pesquisas, como *sharenting*⁵¹.

Eram vídeos e/ou outros recursos audiovisuais com narrativas engraçadas, tristes, compartilhamentos de conquistas, o primeiro dentinho que nasceu ou o primeiro que caiu. A chegada na escola. A criança espalhando farinha pela casa toda.

⁵⁰ Recuero (2017, p.12) diferencia redes sociais dos *sites* de rede sociais, pois “[...] *uma rede social está relacionada à percepção de um grupo social determinado pela sua estrutura (a “rede”), que é geralmente oculta, pois só está manifesta nas interações, as ferramentas sociais na internet são capazes de publicizar e influenciar essas estruturas sociais.*” Já os *sites* de redes sociais são as ferramentas utilizadas pelos usuários e que constroem as redes (RECUERO, 2017).

⁵¹ Segundo Erbelin (2017, p.258) “*Sharenting é uma expressão da Língua Inglesa que decorre da união das palavras “share” (compartilhar) e “parenting” (cuidar, no sentido de exercer o poder familiar). A prática consiste no hábito de pais ou responsáveis legais postarem informações, fotos e dados dos menores que estão sob a sua tutela em aplicações de internet. O compartilhamento dessas informações, normalmente, decorre da nova forma de relacionamento via redes sociais e é realizado no âmbito do legítimo interesse dos pais de contar, livremente, as suas próprias histórias de vida, da qual os filhos são, naturalmente, um elemento central.*”. O autor ainda destaca que a administração das redes sociais das crianças, feita pelos pais, também compõe esse movimento. Reconheço no cenário de construção dessa pesquisa o fenômeno *sharenting*, contudo esse estudo não tem como intenção se debruçar sobre o tema, mas sobre a ação das crianças nos conteúdos compartilhados pelos pais

O primeiro ralado, o braço quebrado, o banho na banheira. Enfim, diferentes narrativas das crianças e/ou sobre elas, no espaço de suas casas⁵².

Diante desse contexto, percebi nessas fotos e vídeos um número significativo de abordagens em que a criança em movimento protagonizava ações e brincadeiras, combinadas com quem estava gravando ou não, em que testavam, atestavam e contestavam, os espaços da casa, a ordem adulta e a própria exposição de sua intimidade na internet. Enfim, imagens das crianças em diferentes momentos do seu dia, auxiliando na limpeza da casa, brincando, cozinhando⁵³, isto é, habitando esse lugar chamado lar.

Logo, lembrei-me de Sarmiento (2004, p.9) ao ponderar sobre a vida das crianças

Importa também considerar a variação seminal que consiste na troca de papéis geracionais, com a crescente ocupação do espaço físico doméstico pelos adultos (nomeadamente os desempregados, reformados, com licenças parciais do trabalho ou no âmbito do trabalho remoto) e a saída das crianças para as múltiplas agências de ocupação e regulação do tempo (ludotecas, ateliês de tempos livres, actividades de formação não escolar, do tipo de cursos de inglês, cursos de informática, desporto semi-federado, etc).

Assim, se antes tínhamos um movimento de saída das crianças de suas casas, vimos de maneira intensa, nessa crise sanitária, o movimento de retorno, uma reentrada.

Defronte a esse cenário, comecei a indagar-me sobre essas experiências de movimento no espaço da casa e percebi que era necessário compreender como se davam suas relações corporais dentro desse mundo social. Dessa forma, passei a enxergar nesses vídeos uma possibilidade de descobrir com as crianças sobre seus mundos.

Porém, ainda não estava respondida à questão: como eu estaria **perto e dentro** desse mundo, sem a possibilidade de aproximação corporal com essas crianças?

⁵² Inclusive narrativas questionáveis quanto à proteção e exposição das intimidades das crianças na *internet* e que ferem os princípios éticos adotados nessa pesquisa.

⁵³ Segundo o site livedetrabalhoinfantil.org.br, dados de 2019 apontam que existe mais de 1, 700 milhões de crianças trabalhadoras no Brasil, oriundas de famílias pobres. Dessas, uma parte são meninas que, em sua maioria, estão destinadas ao doméstico. A condição dessas crianças é diferente do que menciono nessa pesquisa, enquanto tarefa exercida pelas crianças como parte colaborativa na organização familiar.

Foi nesse contexto e diante de dilemas éticos que precisei elaborar um conjunto de procedimentos metodológicos que me possibilitassem a proximidade com as crianças sem estar fisicamente próxima delas.

2.1 ÉTICA NA PESQUISA, ESCOLHA DOS SUJEITOS E ACESSO AO CAMPO

Na experiência com o *Parkour*, aprendi muito sobre o (des)conhecido. Antes de iniciar a prática, inúmeras vezes nos trajetos comuns, de ir à escola, ao mercado, à farmácia, entre outros, eu via tudo, mas não enxergava nada. A minha trajetória diária, na realidade, era desconhecida, desabitada de sentido, vazia e desapercibida. E, é dessa forma que percebo, algumas vezes, o papel da internet, como um espaço que trafegamos, mas que passamos cotidianamente desapercibidos, em que a polifonia de vozes é em inúmeras situações inútil, vazia. E lá, à deriva, muitas vezes se encontram as crianças, publicando vídeos, consumindo ou ainda, sendo os protagonistas dos vídeos consumidos pelos adultos. Segundo Lemos (2007) esse movimento advém da cibercultura que

instaura assim uma estrutura midiática ímpar (com funções massivas e pós-massiva) na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode produzir e publicar informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros, reconfigurando a indústria cultural. (LEMOS, 2007, p.126).

Diante disso me pergunto: quem são os meninos e meninas que estão na rede de computadores, ocupando os territórios da internet? Quem são as crianças que estão produzindo e sendo produzidas por um ciberespaço⁵⁴, se movimentando pelas redes, não pelos seus corpos, mas com seus cliques? Que lugar é esse que essas crianças ocupam, que nos apresenta um mundo, que proporciona acesso à ciência, à informação, mas arrisca roubar nossas identidades? Como os vídeos protagonizados por essas crianças se movem pelas redes?

Enfim, a rede de computadores traz um fluxo, do tipo tsunami, de informações e de pessoas, que mal conseguimos processar: quem são elas, como se chamam, o que fazem, com o que se relacionam. Quando passa uma onda de informações, logo

⁵⁴ Para Silva e Fernandes (2021, p.214) “[...] a internet é um território abstrato sustentável denominado ciberespaço composto por redes que são sustentadas por atores e conexões que consistem na dinâmica de troca de informações, caracterizando um espaço democrático de relações e manifestações de expressão particulares e coletivas”.

vem outra, hiperlinks, e vamos sendo arrastados por essa onda, nos afogando ou nos perdendo nesse grande mar em que estamos navegando.

Diante dessas considerações e, para não me deixar afogar nas ondas de informações, sucumbida na cacofonia de discursos, que esse mar de algoritmos me colocava, optei por me debruçar na vida de crianças, selecionadas por meio da rede social digital Instagram.

Iniciei essa jornada entre os meses de junho de 2020 a novembro de 2020, realizando um estudo exploratório, que tinha como intenção mapear quais seriam os instrumentos/procedimentos adequados na construção da pesquisa, que critérios deveriam ser construídos na seleção dos participantes da investigação e qual a melhor abordagem a ser realizada com as famílias, levando em conta os princípios éticos que regem as pesquisas com crianças e o referencial teórico adotado.

Para essa tarefa, escolhi inicialmente três famílias de forma aleatória, identificadas por meio da rede social digital Instagram. Dessas três famílias, uma era composta pelo pai, mãe e uma criança de 4 anos, outra era formada por pai, mãe, um bebê de 0 anos, uma criança de 4 anos e outra de 6 anos e, por fim, a terceira família composta pelo pai, mãe, um casal de gêmeos de 2 anos e um bebê de 1 ano.

Conversei com essas famílias, por meio de mensagem direta, ferramenta do próprio Instagram, me apresentando e explicando a intencionalidade da pesquisa exploratória. Combinei com elas que eu estaria observando os vídeos que eram postados na rede social digital Instagram, não mais como expectadora, mas como pesquisadora e apontei que, se fosse o desejo da família, os vídeos também poderiam ser compartilhados via WhatsApp com a pesquisadora. Desse modo, obtive a anuência dessas famílias e das crianças para acompanhar as postagens com outros olhos.

A pesquisa exploratória, foi crucial para perceber que as crianças filhas solo, isto é, nas famílias que havia só uma criança, os percursos de movimento compartilhados com a pesquisadora ou nas redes sociais, não costumavam ocorrer no espaço da casa com a mesma frequência que as crianças com irmãos. Pude identificar que, na realidade observada, esses percursos aconteciam com frequência, ou eram compartilhadas nas redes sociais ou com a pesquisador(a), em lugares públicos, como praças, parques públicos, rua e *playground* do prédio, espaços em que a criança poderia interagir com outras crianças. De outra forma, nesta família, era a mãe quem produzia os vídeos, ao mesmo tempo em que brincava com a criança e, a

dificuldade em realizar as duas tarefas pode ter influenciado no local e na forma em que os vídeos eram produzidos. Assim, cheguei à conclusão que, para o objetivo desta pesquisa, que tinha como escopo o corpo em movimento no espaço da casa, no caso das crianças filhas solo esses dados não conseguiriam responder a problemática estabelecida.

Por meio da pesquisa exploratória, também pude observar que na faixa etária de 0 a 6 anos as experiências de movimento eram completamente diferentes, tendo em vista que os bebês estavam no período de aquisição de movimentos e as crianças de 4 a 6 anos estavam no momento de aprimoramento desses movimentos. Deste modo, era necessário definir um dos grupos para o estudo.

No processo de elaboração de uma pesquisa um dos princípios éticos que rege o estudo é o consentimento e assentimento. Para Coutinho (2019, p.100)

[...] consentimento e assentimento podem ser considerados processos correlacionados de compreensão, de negociação e de autorização dos sujeitos para participar da pesquisa. Contudo, o consentimento refere-se à obtenção do aceite para participar da pesquisa por meio da sua explicitação, oral ou escrita, de modo livre e esclarecido pelo próprio sujeito ou por um responsável legal; e o assentimento implica a captação do aceite do participante mediante procedimentos diferenciados, dadas as singularidades dos sujeitos aos quais se volta, crianças, adolescentes ou pessoas impedidas de consentir.

Quando tratamos de pesquisa com crianças, entendo o assentimento como um princípio ético a ser seguido. Assim, ao compreender a criança como ator social e os movimentos do corpo como modo dessa criança expressar seus pontos de vista, eu não poderia deixar de obter o assentimento das crianças durante a pesquisa. Contudo, ao observar os grupos do estudo exploratório, percebi que numa pesquisa em ambiente online, seria difícil conseguir o assentimento dos bebês. Portanto, para assegurar esse princípio ético, optei em realizar a pesquisa com as crianças de 4 a 6 anos.

Após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética sob o nº: 4.294.923, iniciei minha jornada de encontro com as vozes dos corpos crianças em movimento.

Na proposta de pesquisa enviado ao Comitê de Ética, propus realizar a seleção dos sujeitos da pesquisa por meio de perfis de suas famílias⁵⁵ da rede social digital Instagram, ciberespaço em que eu havia identificado inúmeros vídeos de

⁵⁵ O termo família refere-se nesta situação à mãe ou ao pai.

crianças se movimentando pelo espaço da casa e por ser uma plataforma de rede de sociabilidade focada em vídeos.

A seleção dos sujeitos da pesquisa poderia ser realizada de duas maneiras: por meio de uma abordagem direta com as famílias ou através de uma chamada pública na própria rede social digital Instagram da pesquisadora.

Deparei-me, nesta situação, com uma nova encruzilhada: o compartilhamento de conteúdo. Era necessário, mais uma vez, optar entre o isso ou aquilo.

Como mencionei, visualizei em inúmeros perfis de usuários do Instagram, vídeos de crianças colocando-se em movimento no espaço da casa, contudo, me ocorreu a seguinte questão: como garantir que as pessoas selecionadas para o estudo fossem de fato responsáveis legais pelas crianças dos vídeos vistos?

A fabricação de um perfil falso ocorre de maneira desordenada nas redes sociais. O compartilhamento de conteúdo elaborado por outras pessoas, que não a pessoa que compartilhou, é comum, não havendo controle sobre isso. A preservação da autoria do conteúdo produzido, também é um campo ainda em construção nas redes sociais, embora haja uma legislação que regulamente algumas dessas questões. Assim, uma chamada pública para selecionar esses sujeitos era um risco que poderia comprometer a questão ética da pesquisa com crianças, bem como a própria geração de dados. Ao analisar o contexto que se impunha, compreendi que a abordagem direta seria a opção viável para garantir autoria das famílias e das crianças no processo de pesquisa.

Destarte, a partir das observações realizadas no estudo exploratório, seguindo os princípios éticos e teóricos construídos nessa pesquisa, estabeleci os seguintes critérios para acessar as crianças:

- Selecionar crianças oriundas de famílias que seguissem a pesquisadora e fossem seguidos por ela, na rede social digital Instagram.
- Que os perfis selecionados fossem públicos na rede social digital Instagram.
- Que os perfis selecionados não fossem produtores de conteúdo, uma vez que, nessa situação, o que se posta das crianças poderia ser fabricado em função do conteúdo produzido, não refletindo necessariamente a vida cotidiana das crianças.

- Que as crianças dos perfis selecionados tivessem entre 4 e 6 anos.
- Que as crianças das famílias selecionadas fossem formadas por mais de uma criança.
- E, que a pesquisadora conhecesse pessoalmente ou virtualmente as famílias selecionadas, pois assim teríamos a garantia de que os vídeos postados eram produzidos pelos próprios familiares e não reproduzido por terceiros.

Quanto a esse último critério caímos num novo dilema ético: seria ético abordar famílias que a pesquisadora conhecia de alguma forma? As famílias sentir-se-iam à vontade em negar a participação na pesquisa por conhecerem a pesquisadora? E ainda, se as crianças não quisessem participar da investigação, estariam os pais dispostos a negar sua participação mesmo conhecendo a pesquisadora?

Diante de todo o cenário que se desenhava, compreendi que se a investigação tomasse outro rumo, ela poderia ferir a ética na pesquisa com crianças, trazendo para a análise vídeos em que as crianças não consentiram participação.

Fernandes (2016, p.763), citando Farrel (2005)⁵⁶, considera que “*desenvolver pesquisas eticamente informadas com crianças implica deixar emergir um campo mais complexo no qual o investigador é confrontado com novos dilemas éticos e novas responsabilidades*”, o que exige do(a) pesquisador(a) tomadas de decisões durante a pesquisa que preconizem relações éticas. Assim, entendi que esclarecer os questionamentos apresentados era a melhor forma de lidar com esse dilema ético.

Definida essas questões, passei a mapear as famílias que se encaixavam nos critérios estabelecidos na pesquisa. Nesse momento, do início da pesquisa, a pesquisadora seguia duzentos e três perfis em sua conta de rede social digital Instagram. Uma conta pública, isto é, que qualquer pessoa poderia ter acesso e que se apresentava na biografia do perfil como um espaço de compartilhamento de saberes sobre o corpo criança em movimento, como se observa na figura 4.

⁵⁶ FARRELL, Ann. **Ethical research with children**. New York: Open University Press, 2005

FIGURA 4 - Perfil do Instagram da pesquisadora



FONTE: A autora (2021)

Conforme a figura 4, é possível verificar o número de seguidores da pesquisadora, o número de perfis que ela segue, bem como o número de publicações, no mês de setembro de 2021. Outro elemento que aparece nessa imagem é que o perfil de usuário é registrado como profissional.

Em sua biografia a pesquisadora apresenta a descrição:

“Ajudo mães/pais e professores a compreenderem + sobre as crianças e seus corpos em movimento”
(Biografia do Instagram da Pesquisadora, 07/09/2021).

Analisar como a pesquisadora se apresenta e o fato do seu perfil ser abordado como profissional é crucial para essa pesquisa, pois dá indícios de quem são as pessoas que seguem e são seguidas pela investigadora. Cabe destacar que o número de seguidores bem como o número de perfis seguidos pela pesquisadora, pode ser alterado constantemente, tanto por fechamento de perfis, quanto pelo fato dela encontrar novos perfis a seguir ou que não lhe interessa mais seguir. Isso justifica a diferença do número de perfis que a pesquisadora estava seguindo na seleção dos(as) participantes da pesquisa e o dia em que foi realizada a imagem para compor esse relatório de pesquisa.

Ao analisar os perfis seguidos pela pesquisadora, identifiquei 16 que postavam, com certa frequência, vídeos dos seus(suas) filhos(as). Ao utilizar os critérios definidos, cheguei a três perfis que atendiam aos parâmetros estabelecidos. Uma dessas famílias fez parte do estudo exploratório e, neste caso, devido a

relevância das evidências, os dados gerados na etapa exploratória também compuseram os dados produzidos na investigação.

Após essa etapa, entrei em contato com as famílias explicando de forma breve a pesquisa, solicitando um e-mail para que eu pudesse enviar uma carta de apresentação (Anexo 1).

No e-mail de apresentação enviado, a pesquisadora convidava as famílias para uma reunião online, cujo objetivo era explicitar os passos da pesquisa e sanar as dúvidas decorrentes do processo, para que então elas pudessem avaliar e conversar com seus(suas) filhos(as) acerca de sua participação ou não na investigação.

No dia 24 de outubro de 2020 às 14 horas me reuni com as famílias, representadas pelas mães, numa chamada de vídeo online via Google Meet. Nessa reunião, esclareci os objetivos da pesquisa, o tempo de duração e a forma de geração de dados.

Como, no estudo exploratório, eu havia deixado em aberto para as famílias que quisessem compartilhar vídeos via WhatsApp, percebi que, para conhecer melhor a vida desses corpos criança em movimento, seriam necessários outros vídeos além dos que eram viabilizados nas postagens do Instagram. Assim, sugeri para as famílias que, conforme elas registrassem as experiências das crianças e se, elas julgassem conveniente, poderiam compartilhar com a pesquisadora esses vídeos via outras redes sociais: Facebook, WhatsApp, TikTok e/ou Youtube. Expliquei também que acompanharia as postagens realizadas nessas redes sociais.

Outro acordo firmado com as famílias foi a necessidade do assentimento das crianças para participarem da pesquisa. Assim, não bastava o aceite dos pais para fazerem parte da pesquisa, seria necessário que as crianças também concordassem.

O assentimento viria de duas formas, inicialmente por intermédio dos próprios pais, conversando com as crianças acerca da pesquisa e inquirindo-as sobre sua participação e, num segundo momento, por meio da própria pesquisadora, que faria uma chamada de vídeo com as crianças, confirmando o assentimento de participação na pesquisa. Escolhi organizar isso em dois momentos pois, nas pesquisas com crianças

*[...] para além dos dilemas éticos que colocam, exigem uma postura atenta relativamente às relações de poder que aí se jogam, nas quais crianças e adultos assumem papéis e **espaços** que não devem ser naturalizados, mas sim questionados. Como sabemos, um dos aspectos que mais frequentemente caracterizam as relações entre adultos e crianças é a relação*

hierárquica em que adulto sobressai como aquele que possui mais conhecimento, mais experiência e, por tal, possui também o poder de decidir, de mandar (FERNANDES, 2016, p.770, grifo da autora).

Reconheço que entre crianças e adultos há uma relação desigual de poder e, portanto, é papel do(a) pesquisador(a) “questionar até que ponto as crianças se sentem livres para recusar participar de uma pesquisa, ou ainda, até que ponto se sentem livres para abandonarem a mesma” (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p.72). Diante dessa questão, entendo que quando a mãe e/ou pai perguntassem para as crianças se elas gostariam de participar de uma pesquisa e explicassem a elas como se daria o processo, a possibilidade de que elas concordassem em participar da investigação seria maior do que quando ela fosse inquerida pelo(a) pesquisador(a), pois o pai e/ou a mãe ocupam na vida dessas crianças uma relação de confiança e proteção. Em síntese, possivelmente as crianças não negariam aos pais um desejo: o de participar da pesquisa. Assim, compreendi que a aproximação de um **corpo estranho**⁵⁷, isto é, da pesquisadora era necessário para garantir o assentimento ou não.

No dia 25 de outubro de 2020 havia recebido as respostas das três famílias consentindo a participação na pesquisa. Dessas três famílias formou-se um grupo de cinco crianças participantes da investigação: uma família composta por um casal de irmãos, outra família com duas crianças gêmeas e a terceira família com uma criança. Diante dessa definição, pude iniciar minha trajetória de acesso às crianças.

Organizei uma chamada de vídeo, para cada família, buscando me aproximar das crianças. Os pais foram os mediadores dessas chamadas, convidando as crianças para esse momento, organizando o espaço e o momento do dia para tal e deixando um dispositivo eletrônico à disposição para a conversa.

Como um dos critérios da pesquisa era selecionar famílias que a pesquisadora conhecesse, isso não necessariamente ocorria com as crianças, pois, a maioria delas nunca tinha tido contato com a pesquisadora e mesmo aquelas que já a conheciam, agora precisavam (re)conhecê-la a partir desse outro lugar, da pesquisa.

Essa conversa inicial ocorreu nas primeiras semanas de novembro de 2020. Nesse primeiro momento a intenção era realizar uma conversa descontraída sobre as brincadeiras em movimento que elas realizavam. Para tanto, utilizei como disparador

⁵⁷ Aqui, utilizo a palavra corpo, mas não me remeto à matéria corpo, como discutido nesse estudo. O corpo nessa situação trata-se da pessoa estranha.

da conversa, os vídeos que já haviam sido enviados para a pesquisadora ou postados nas redes sociais. Essa ação tinha como intencionalidade tornar possível o engajamento entre pesquisadora e crianças.

Contudo, uma das crianças apresentou resistência às investidas da pesquisadora. Na primeira tentativa da chamada de vídeo, pediu, no primeiro minuto, para que a mãe desligasse o celular. Respeitando sua vontade, falei para a mãe que desligaríamos. Fiz uma nova tentativa de aproximação com essa criança, mas dessa vez, utilizei-me de um vídeo gravado ao invés da chamada de vídeo. Porém, a mãe relatou que a criança não quis assistir.

Quando falamos de assentimento da criança na pesquisa, o aceite ou não, para participar de uma investigação, nem sempre virá de forma verbalizada. O(a) pesquisador(a) precisa estar comprometido eticamente e atento aos modos de dizer da criança. Na situação apresentada, compreendi que aquela era a maneira da criança dizer que não concordava com sua participação. Assim, retomei com a família o combinado inicial acerca do assentimento da criança, expliquei que, por uma questão ética, iríamos respeitar essa forma dela nos dizer sobre sua participação e, portanto, ela não participaria da investigação.

Defronte desse cenário, me vi novamente diante da questão: seria possível abrir uma investigação com crianças em que não houvesse aproximação física do(a) pesquisador(a)? Aparentemente, mediados pela tela do computador, o corpo da pesquisadora e o corpo das crianças seriam apenas “*suporte da pessoa*” (LE BRETON, 2013, p.15). Porém, diferentemente de Le Bretron (2013), Santaella (2004, p.52) propõe que: “[...] *quando se navega no ciberespaço, por fora o corpo parece imóvel, mas, por dentro, uma orquestra inteira está tocando instrumentos não apenas mentais, mas, ao mesmo tempo, numa coordenação inconsútil, perceptivos, sensórios e mentais.*” A afinação dessa orquestra pôde ser percebida na primeira conversa com as crianças da família Coelho⁵⁸:

⁵⁸ Codinome dado pelas crianças para que a pesquisadora pudesse identificar sua família na pesquisa, equivalendo-se ao sobrenome.

Hoje, realizei uma videochamada com a Luana⁵⁹ e o Cachorro⁶⁰. Conversei inicialmente com a mãe da família Coelho e solicitei que ela avisasse as crianças que eu estaria ligando para conversar com elas. Realizei a chamada e encontrei os dois com uma expressão séria e desconfiada, a postura corporal era bem rígida, com uma certa tensão. Comecei dizendo 'oi' para eles e perguntando se eles me conheciam. Eles disseram que sabiam quem eu era. Comecei a conversa contando para eles que eu tinha visto alguns vídeos deles brincando nas redes sociais. Comentei de algumas brincadeiras de movimento que tinha identificado e disse que não sabia como realizar e se um dia eles poderiam me ensinar. A Luana rapidamente já se colocou nesse processo de me ensinar, mostrando-me como eu deveria fazer algo que se aproximava de uma parada de cabeça no sofá de casa (movimento este que comentei quando iniciei a conversa). O Cachorro ficou esse tempo me olhando com desconfiança e sem dizer nada. Agradei a Luana e direcionei minha fala para o Cachorro, que ainda estava desconfortável com minha presença virtual. Falei para ele que o tinha visto realizar um movimento de escalar a vista da porta da casa e perguntei se ele poderia me ensinar. Como ele não respondeu, a Luana logo correu para a porta para demonstrar e me explicar como realizar o movimento, na combinação de gestos e fala ela foi descrevendo com o corpo como eu deveria fazer. [...] Eu agradei a explicação e achei que a conversa com o Cachorro não iria avançar. Foi quando ele decidiu também me explicar como eu poderia realizar o movimento. Ele fez a subida pela vista da porta, mas não conseguiu descer e a Luana prontamente ajudou-o. Quando voltou para a conversa ele me disse que aprendeu esse movimento com a Luana, revelando a importância do outro na construção dessas experiências de movimento no espaço da casa, nesse caso, o outro irmão assume lugar fundamental. Inclusive pelos vídeos que assisti, percebi que em muitos momentos a Luana lidera as brincadeiras de forma que o mais novo experimenta o que ela propõe. Cachorro resolve então me mostrar o primeiro movimento que eu havia solicitado a explicação e que ele, timidamente, naquele momento não quis demonstrar. Enquanto continuo conversando com a Luana que começa a caminhar sobre o encosto do sofá, Cachorro volta com alguns brinquedos para me mostrar. Nesse momento percebo que ele está muito mais à vontade com a minha presença. [...] (Diário de campo, 04/11/2020).

Conforme apresento nesse trecho do diário de campo, é possível perceber que, ainda que os corpos da pesquisadora e das crianças não se encontrassem presencialmente, eles não estavam ausentes. Havia uma presença corporal, e esse dado mostra que os corpos em movimento das crianças traduziriam o modo como elas se relacionariam com a pesquisadora.

O vínculo entre pesquisadora e criança foi tal qual que, em outros momentos, as crianças verbalizavam o desejo de conversar com a investigadora, como é possível visualizar numa das conversas realizadas por Watshapp com a mãe da família Brincalhona⁶¹:

Mãe da família Brincalhona: "Falei vou gravar para Deborah, ok? E eles quando vamos falar com ela...quero falar com ela...kkkk" (Diário de campo, 12/11/2020).

⁵⁹ Codinome escolhido pela criança de 6 anos para ser identificada na pesquisa.

⁶⁰ Codinome escolhido pela criança de 4 anos para ser identificada na pesquisa.

⁶¹ Codinome dado pelas crianças para que a pesquisadora pudesse identificar sua família na pesquisa, equivalendo-se ao sobrenome.

Esse dado apresentado pela mãe, deu pistas para a compreensão de que mesmo sem a presença física de pesquisados(as) e pesquisadora, havia uma proximidade com as crianças. Destaco ainda nessa conversa, outro combinado que realizei com as famílias na reunião inicial: as crianças sempre deveriam ser informadas de que os vídeos seriam enviados para a pesquisadora. Pois, conforme argumenta Fernandes (2016, p.764) *“métodos e técnicas eticamente informados adicionam valor à pesquisa”*. Desse modo, ao serem informadas sobre o envio da gravação, as crianças teriam a oportunidade de dar seu aceite, ou não, quanto ao compartilhamento do vídeo com a pesquisadora. Esse fato ficou evidente quando a mãe informou:

“vou gravar para a Déborah, ok?”. (Diário de campo, 12/11/2020).

O aceite, para o envio dos vídeos, também pôde ser observado na chamada de vídeo, realizada no mês de setembro de 2021, com Pedro e João. Durante a conversa, eles mencionaram sobre suas preferências em brincar na cama dos pais. Aproveitei o momento e comentei que vi um vídeo deles brincando nesse espaço e Pedro rapidamente me respondeu:

“eu sei” (Diário de campo 16/09/2021).

A fala de Pedro indica que eles eram informados quando os vídeos eram enviados.

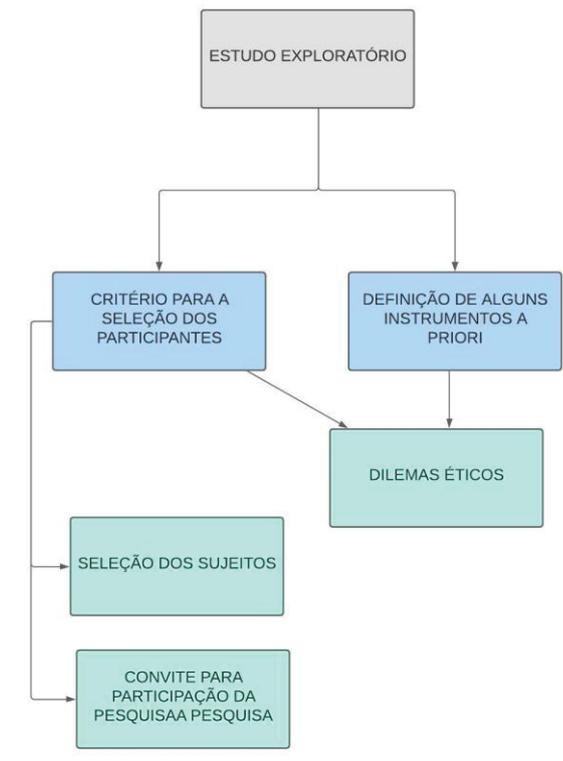
Nessa primeira chamada, não fiz o convite formal para as crianças participarem da pesquisa. Tal fato só ocorreu no dia 10 de novembro de 2020 em que empreendi uma chamada de vídeo para a família Brincalhona e no dia 17 de novembro de 2020 para a família Coelho. Pude perceber que, nesse segundo momento, as crianças estavam mais habituadas à presença da pesquisadora.

Nessa conversa, para introduzir o assunto e o papel da pesquisadora, comentei sobre os cientistas que descobrem coisas sobre as estrelas e/ou sobre a vida dos dinossauros. Expliquei para as crianças que eu era como esses cientistas, mas que descobria coisas sobre as crianças em movimento. Comentei que estava

realizando uma pesquisa sobre as brincadeiras em casa e perguntei se elas gostariam de contribuir com a investigação e, assim, obtive o assentimento delas.

Na figura 5 sintetizo o percurso que construí na seleção dos sujeitos da pesquisa.

FIGURA 5 - Percurso para seleção dos sujeitos da pesquisa *Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança*



FONTE: A autora (2021)

Conforme nos mostra a figura 5, a produção de dados iniciou-se por meio de um estudo exploratório que serviu como base para que a pesquisadora definisse os critérios de seleção dos participantes e de alguns instrumentos/procedimentos de pesquisa: vídeos postados em redes sociais. Após esse processo e tendo conquistado a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, foi o momento de selecionar os sujeitos e convidar as famílias para participação na investigação.

A partir dos infundáveis dilemas éticos da pesquisa, iniciei o processo de aproximação com as crianças participantes da investigação e o conhecimento de seus contextos de vida.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Numa das minhas andanças pela cidade, para experimentá-la por meio do *Parkour*, fui questionada por uma pessoa, enquanto realizava um salto num muro, do porquê estar fazendo aquilo. Segundo essa pessoa, o movimento era muito perigoso e, portanto, eu não poderia realizá-lo ali. Na época, tentei argumentar que eu estava treinando uma prática que dominava e que aqueles movimentos eram simples, mas o que não percebi no momento, era que ela não compreendia que aquela prática não se dava num vazio, mas que acontecia a partir de um **contexto** da minha experiência.

Nessa história, aprendi que, sempre quando olhamos uma determinada situação precisamos analisá-la a partir do contexto em que a situação acontece.

Mas afinal, o que é contexto?

Contexto para Graue e Walsh (2003, p.25) é, *“um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico”*.

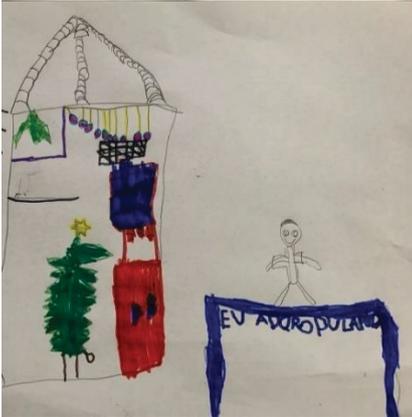
Quando pensamos na pesquisa com crianças, um(a) investigador(a) que se coloca a investigá-las, não pode realizá-lo fora de um contexto pois, as crianças não são imunes aos seus contextos, elas moldam e são moldadas continuamente por eles (GRAUE; WALSH, 2003). Desse modo, qualquer geração de dados e análise acerca da vida das crianças precisa ser de uma criança situada.

Na pesquisa com crianças, antes de falar sobre suas vidas, é necessário conhecê-las. De outra forma, as crianças participantes das pesquisas científicas são crianças de um contexto social e cultural e não apêndices de um mundo. Seus movimentos do corpo também não se fazem dissociados da conjuntura cultural e social em que elas estão imersas, mas se constituem a partir de uma trama situada dentro de uma estrutura de classe social, de gênero e racial.

Assim, costuro palavras para apresentar os sujeitos da pesquisa, *“porque nenhuma palavra nasce solta, é vageante, solitária, está sempre acompanhada de pessoas, de muitos espaços, tempos”* (LOPES, 2021, p.27).

As palavras aqui alinhavadas acompanham a vida de Luana, Cachorro, João e Pedro, os participantes dessa investigação, apresentados pela pesquisadora no quadro 5.

QUADRO 5 - Poética de apresentação das crianças participantes da pesquisa *Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança*

	<p><i>Essa é Luana</i> <i>Luana Coelho, porque Coelho foi o sobrenome inventado para sua família.</i> <i>Lançadora de dados já saltou 6 casas de vida.</i> <i>Fazedora de inventices, anda como se tivesse uma música tocando dentro de si.</i></p>
	<p><i>Esse é Cachorro</i> <i>Cachorro Coelho, também da família Coelho.</i> <i>Deixa rastros de sua história pelo chão a 4 anos</i> <i>Anda por aí, metaformosando as coisas num pulo e imprimindo no mundo sua própria marca.</i> <i>O Natal é sua data preferida.</i></p>
	<p><i>Esse é Pedro</i> <i>Pedro Brincalhona, porque brincar também é seu sobrenome em ação na essência da vida</i> <i>É cheio de planos e conjecturas de vida a 5 anos.</i> <i>Vive a vida em cambalhotas.</i></p>
	<p><i>Esse é João</i> <i>João Brincalhona, porque brincar é seu sobrenome em ação na essência da vida.</i> <i>Alarga os limites do mundo a 5 anos</i> <i>Tem miopia para coisa certa, ele inventa brincadeiras!</i></p>

FONTE: A autora (2022)

No quadro 5 (re)conhecemos as crianças participantes da pesquisa. No dia 28 de setembro de 2021, enviei um áudio via WhatsApp para as crianças convidando-as a fazer um desenho de si, mostrando ao leitor como elas gostariam de ser apresentadas na pesquisa. Elas prontamente responderam, por meio de áudio, que concordavam, com exceção do Pedro, o qual respondeu que não gostaria. Contudo, no dia que seu irmão João estava realizando o desenho, ele decidiu que também faria e produziu o desenho de si.

Mais do que a pesquisadora é capaz de descrever sobre esses sujeitos, os retratos falam de si e nele está inscrito a forma que as crianças gostariam que o leitor as reconhecesse.

Luana se identificou como uma menina de 6 anos⁶². Apaixonada pela vida ela retratou-se com um vestido repleto de corações. Luana enviou um vídeo à pesquisadora explicando que, aquela imagem, era ela andando de bicicleta, mas ela não havia desenhado a bicicleta. Luana é irmã de Cachorro, um menino de 4 anos que desejou ser conhecido como quem ama a casa e o Natal, que estava quase chegando, conforme explicou num vídeo enviado para a pesquisadora. Ele nos brindou com seu desenho mostrando detalhes da sua casa, o armário da cozinha, o bebedouro, a gaiola do seu hamster e o telhado da casa com janelas. Cabe destacar que a iniciativa de enviar os vídeos para a pesquisadora, em que as crianças comentavam seus desenhos, partiu da família Coelho. Já a família Brincalhona enviou apenas o desenho, pois não havia sido solicitado pela pesquisadora.

Na observação do quadro 5, podemos visualizar Pedro como uma criança que se identifica como um menino de 5 anos e João, irmão gêmeo de Pedro, um menino também de 5 anos. Ambos pertencem à família Brincalhona.

Os nomes Luana, Cachorro, João e Pedro, são codinomes dados pelas próprias crianças para serem identificadas na pesquisa. O processo de construção dos codinomes foi uma das etapas que compôs os procedimentos metodológicos do estudo.

Por indicação do Comitê de ética a pesquisa deveria preservar o anonimato das crianças. Neste sentido, me reuni com os(as) participantes, no mês de setembro de 2021, por meio de uma videochamada, para conversarmos acerca dos seus

⁶² Cabe destacar que apresentei a idade que as crianças tinham no início do estudo. Contudo, por acompanhar as famílias pelas redes sociais e, através de dados produzidos na entrevista online, percebi que, ao final da investigação, algumas delas já haviam feito aniversário e mudado de idade.

codinomes. Escolhi dividir com elas essa tarefa porque compreendo que é necessário construir pesquisas “*mais horizontais e respeitadoras da criança enquanto ator social*” (FERNANDES, 2016, p.770). Portanto, compartilhar essa responsabilidade com as crianças não exclui, a relação de poder desigual entre pesquisador(a) e pesquisado(a), mas torna-a menos verticalizada.

Assim, utilizando-me de uma linguagem lúdica, expliquei para as crianças que, para preservar o anonimato delas na investigação, precisávamos identificá-las de outra forma, como pode ser observado no seguinte trecho do diário de campo:

Começo então a explicar sobre a necessidade de manter a identidade deles no anonimato e pergunto se eles têm alguma sugestão de nome para que eu coloque na pesquisa. Em um tom de voz contraditório Luana me responde “ah! sei lá.” Insisto e pergunto para a Luana como ela gostaria de ser chamada, ela então me diz: “Luana, é o nome da minha professora”. Comento que adorei esse nome e me dirijo ao Cachorro: “e você, como gostaria de ser chamado? ele me responde: “Não sei”. Luana então diz: “aquele nome que você dá para o carro” e Cachorro diz a ela “eu não sei”. Percebo que Cachorro está desconfortável com a tarefa e então sugiro algumas possibilidades: um desenho que ele goste, um super-herói, o nome de algum objeto e ele repete “só que eu não sei”. Luana me pergunta: “como madeira?” (ela buscava minha confirmação para sua hipótese), então eu digo que pode ser. Cachorro acredita que ela está nomeando-o, logo ele protesta “esse eu não quero”. Intervenho e digo que não precisa ser esse nome, que ele decide. Nesse momento ele me responde: “então cachorro”. (Diário de campo 16/09/2021).

Nesse trecho do diário de campo é possível perceber que a questão do nome não foi uma decisão fácil e confortável para as crianças. Quando Luana responde “*ah, não sei!*” e Cachorro repete várias vezes “*eu não sei*”, eles não mencionam diretamente para a pesquisadora sobre seu desconforto, mas ele está ali, no tom da voz, na postura do corpo e no “*eu não sei*”, e merece ser destacado.

Como foi possível visualizar no quadro 5, além do nome, as famílias também receberam codinomes de identificação, resultante da conversa online com as crianças. Se houve tensionamentos e desconforto nas crianças da família Coelho na negociação de seus codinomes para a pesquisa, o mesmo ocorreu na família Brincalhona na escolha do codinome para identificar a família na investigação.

Quando inquiri Pedro e João sobre como eles gostariam que sua família fosse identificada na investigação, eles também responderam com a expressão: eu não sei. Diante da dificuldade das crianças em atribuírem outro nome que não o seu à família, a mãe, que estava perto, interveio perguntando a João:

“quando falamos na nossa família do que você lembra?” (Conversa online, 14/09/2021).

Ele continuou respondendo que não sabia, enquanto Pedro ficou olhando para o vídeo. Nesse momento as irmãs também começaram a sugerir alguns nomes, mas o nome que veio à mente das crianças foi justamente seus próprios sobrenomes. Depois de algumas sugestões a mãe sugere família Brincalhona, então Pedro e João entram num acordo, acatando a sugestão.

A identidade da criança na pesquisa é um dos tensionamentos éticos que o campo dos estudos das infâncias tem mobilizado. Segundo Kramer (2002, p.46) *“temos procurado conhecer as crianças”* que por muito tempo tiveram sua voz e competência invisibilizada nas pesquisas. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de que, mesmo que haja um movimento em favor das crianças no âmbito das pesquisas, muitas vezes elas permanecem ocultadas

*Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações e produções. **Permanecem ausentes** (KRAMER, 2002, p.51, grifo meu).*

Ou seja, a criança, a qual o(a) pesquisador(a) quer ouvir sua voz, pode continuar anônima como nas ruas ou nas instituições educativas, apenas mais um número no meio de uma multidão de pessoas.

Não é possível afirmar quais foram os sentimentos de Luana, Cachorro, João e Pedro diante da necessidade de mudança de nome na pesquisa, mas foi visível perceber que não foi uma decisão fluente e que havia na fala deles um teor de insatisfação nessa decisão. Isso também ficou evidente, quando eles enviaram um desenho de si para compor esse relatório de pesquisa. Em seus desenhos, João, Luana e Cachorro, assinaram com seus nomes originais e foi necessário que a pesquisadora recortasse parte da imagem.

Diante desse cenário, o esforço da pesquisadora precisa ser, ao longo da pesquisa, para que essas identidades não fiquem invisíveis, construindo *“uma ética viável com crianças”* (FERNANDES, 2016, p.769).

As quatro crianças participantes da pesquisa são oriundas de famílias heteronormativas em que pai e mãe compartilham o mesmo lar. Na família Coelho a

mãe é professora e o pai é empresário. Já na família Brincalhona a mãe também é professora e o pai é engenheiro.

Cabe destacar que as características das famílias selecionadas, possivelmente sofreram influência pela natureza do perfil no Instagram da pesquisadora. Sendo um espaço em que a investigadora se dedica a falar do corpo em movimento para famílias e professores, havia uma probabilidade de que essas fossem as características das famílias selecionadas, o que se materializou no levantamento dos possíveis perfis de mães e/ou pais que atendiam aos critérios para participarem da investigação.

Ao identificar os perfis que postavam experiências de movimentos de seus filhos no espaço da casa, pela rede social digital Instagram, identifiquei apenas um pertencente a homem, o restante era de mulheres. Portanto, todo canal de comunicação da pesquisadora com as famílias foi intermediado pelas mães.

Ainda, não é possível deixar de mencionar que a escolha dos participantes e os dados dessa pesquisa, foram produzidos num contexto social particular, que foi da pandemia, em que muitas crianças ficaram aos cuidados exclusivos da mãe.

Além disso, o estado pandêmico evidenciou ainda mais as inúmeras disparidades sociais, dentre elas o próprio espaço da casa. E, o que se viu nesse cenário, foi inúmeras famílias compartilhando entre seus membros, por um longo período, um espaço físico extremamente restrito, às vezes composto por apenas um cômodo, o que possivelmente restringia as possibilidades de movimento das crianças.

Não obstante, nesse período também houve disparidades no acesso à internet nas classes sociais desfavorecidas em relação às classes mais favorecidas (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2021). Ou seja, quem pertencia às classes sociais C e D tiveram mais dificuldade de acesso. Assim, o desenvolvimento dessa pesquisa só foi possível ser realizada num dado contexto social em que as crianças dispunham de certo espaço e de acesso à internet.

Dada essas considerações, compreender o contexto da pesquisa mostra-se essencial na produção de dados. Portanto, na próxima seção me desloco para apresentar as famílias, ou seja, o contexto em que as crianças viviam, uma vez que *“Um contexto não contém apenas a criança e as suas ações; os contextos são relacionais. Moldam indivíduos, ferramentas, recursos, intenções e ideias – e são moldados – num espaço e num tempo particulares.”* (GRAUE; WALSH, 2003, p.28,

grifo dos autores). E, são essas relações que farei o exercício de interpretar para o estudo.

2.2.1 Família Brincalhona

A família Brincalhona vive numa residência unifamiliar, em condomínio fechado, onde há 3 unidades de sobrados. A arquitetura da casa é no modelo de sobrado o qual, em entrevista, o pai afirmou ter sido o responsável técnico pelo projeto e construção.

Segundo ele, o pavimento térreo foi projetado de forma integrada, sem paredes, assim, o espaço da sala de estar, cozinha e sala de jantar formavam uma peça única, onde as crianças costumavam transitar e movimentar o corpo.

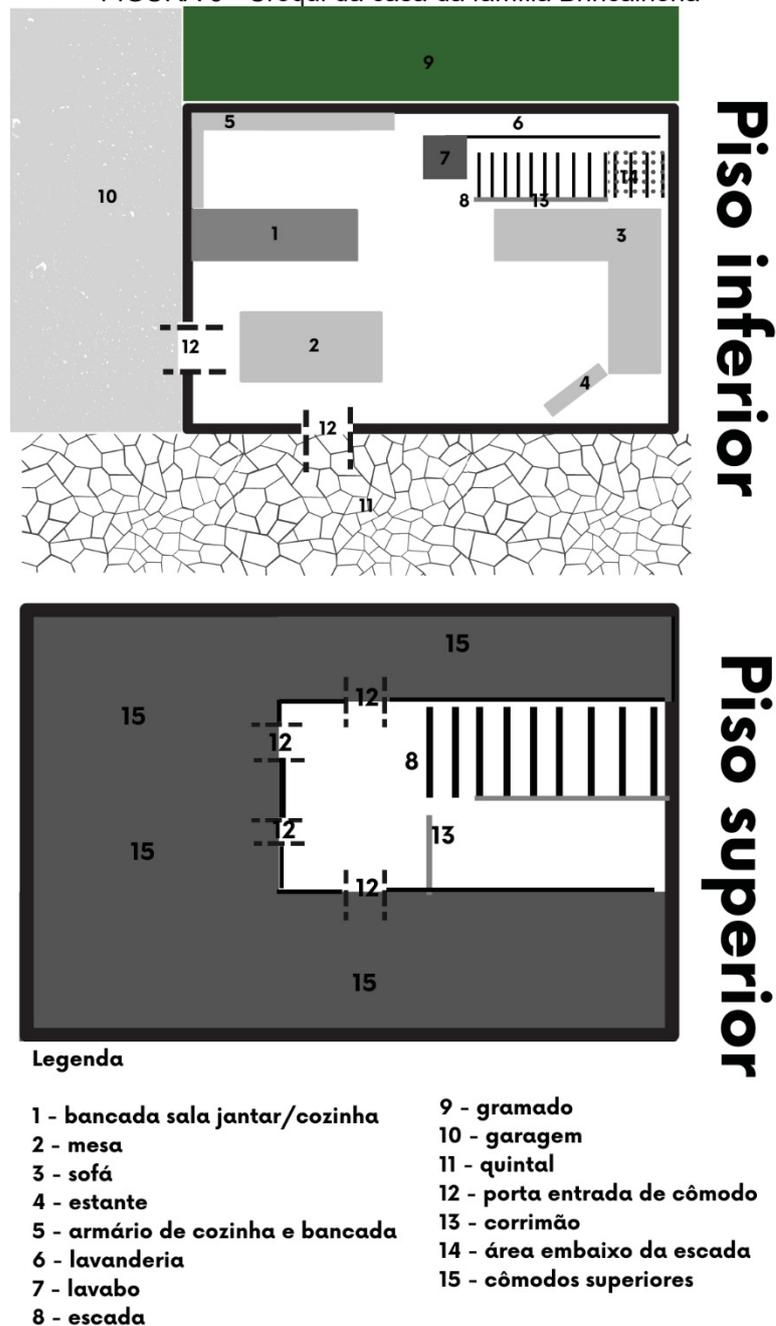
A casa também possuía um ambiente externo que, segundo o pai era pequeno, mas que permitia às crianças brincarem fora da estrutura da casa. O local também possuía um quintal, que era uma área comum, compartilhada entre os moradores dos três sobrados. Segundo a família, era um espaço de reunião entre as crianças do condomínio que costumavam utilizá-lo.

Aqui, nesta pesquisa, o quintal, embora seja compartilhado entre diferentes moradores será considerado como extensão da casa, a área externa.

Na figura 6 apresento um croqui do espaço da casa da família Brincalhona, elaborado a partir dos dados produzidos nos instrumentos/procedimentos de pesquisa⁶³.

⁶³ Durante a pesquisa, considerei a possibilidade das crianças desenharem o croqui de suas casas. Contudo, eu tinha a preocupação de não lhes roubar um tempo precioso, de brincar ou realizar outras coisas de livre escolha. Ao considerar essa questão optei em solicitar apenas o desenho de suas identidades e produzir o croqui a partir dos instrumentos/procedimentos adotados.

FIGURA 6 - Croqui da casa da família Brincalhona



FONTE: A autora (2023)

A figura 6 representa os diferentes espaços da casa que as crianças da família Brincalhona costumavam circular. Organizei a apresentação desse croqui a partir do que observei nos percursos das crianças: os espaços fixos e os móveis. Os espaços fixos são os intransponíveis no que diz respeito aos atravessamentos. Eles estão representados pelas linhas pretas com cores fechada. Já os espaços móveis são os lugares que as crianças dão mobilidade de sentidos e significados. Aqui, são representados pelas linhas tracejadas que indicam os espaços de passagem de

ambientes. Os símbolos em tons de cinza designam: cinza escuro os cômodos; cinza claro os móveis e guarda corpo; cinza médio, construções arquitetônicas transponíveis. Nos espaços móveis também são considerados a área externa da casa.

Na casa da família Brincalhona moravam seis pessoas: a mãe, o pai, uma menina de 10 anos, uma pré-adolescente de 12 anos⁶⁴ e os dois meninos, participantes da pesquisa, que tinham 5 anos. Nessa família, segundo a mãe, a criança de 10 anos costumava interagir e brincar com os irmãos menores, já a pré-adolescente estava em outro momento de compreensão das brincadeiras.

Ao buscar conhecer o contexto da casa, durante a entrevista, a pesquisadora perguntou aos pais, onde as experiências de movimento costumavam ocorrer. Segundo a família elas aconteciam principalmente no espaço da sala e no quintal da casa, como é possível visualizar no seguinte trecho:

Pai: Nesse ambiente unificado, eles correm ao redor da mesa, daí lá na sala jogam os brinquedos no meio da sala, às vezes Pula Corda, às vezes tem uma brincadeira de vim correndo e pular em cima da bancada ali, para ir escalando. Então, eles usam bem essa parte interna, né? E daí vão para fora também. Quando eles cansam da parte interna eles vão para fora, daí brincam sei lá de bola, de policial, hoje em dia não é policial “é Minecraft” (a mãe complementa). Ficam brincando de “Among Us”, quem que é o impostor. Então esse tipo de atividade, às vezes joga uma queimada, ou chuta um pouco de bola também, daí é um pouco diversificada. Às vezes andam de bicicleta, embora o espaço não seja tão grande, mas usam também”. (Entrevista online com os pais da família Brincalhona, 18/09/2021).

Esse trecho mostra evidências para o estudo. Identifiquei nos vídeos enviados pela família Brincalhona, as experiências de movimento que ocorriam, principalmente, no ambiente integrado da sala de jantar, sala de estar e cozinha e, em alguns momentos, no quintal da casa.

O fato de o pai destacar que nesse espaço as crianças corriam ao redor da mesa, ou então, escalavam a bancada que dividia a cozinha e a sala de jantar, revela que os movimentos do corpo da criança são resultados, de suas capacidades físicas e habilidades de movimento, bem como do espaço experimentado, como destaca Pallasmaa (2012, p.63) “as estruturas de um prédio são inconscientemente imitadas e compreendidas pelo esqueleto”. Em síntese, por haver uma bancada e uma mesa

⁶⁴ Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017), pessoas com 12 anos completos já são considerados adolescentes. Porém, na entrevista online a mãe utilizou a expressão pré-adolescente.

no espaço onde as crianças costumavam brincar era o que possibilitava que elas experimentassem determinados movimentos.

Assim, à medida que as crianças criavam suas trajetórias de deslocamento na casa, esse espaço se acomodava em seus movimentos do corpo, ao mesmo tempo que esse corpo criança em movimento acomodava o espaço. Acomodar não no sentido da aceitação, porque quando a criança resolve escalar a bancada que divide a cozinha da sala de jantar, ela não está simplesmente aceitando a ordem social que o espaço lhe impõe, mas uma acomodação enquanto possibilidade de ser atravessado pelo espaço, penetrado. Uma apropriação que resulta num enredo sincrônico de movimentos que fazia com que as crianças repetissem a mesma trajetória inúmeras vezes e, não batessem na mesa, soubessem a hora de acelerar e desacelerar, parar, desviar, virar, saltar, apoiar-se, entre outros.

No contexto de suas casas, as crianças possuíam alguns limites em suas explorações de movimento. Quando questionados sobre o que as crianças podiam e não podiam fazer em casa a mãe responde:

Mãe: “A gente tenta orientar, de repente ensinar, aquilo que machuca né? Claro que nem sempre eles vão saber o risco, acabamos não deixando subir no corrimão da escada, que já se machucaram. Correr.” (Entrevista com os pais da família Brincalhona, 18/09/2021).

Percebe-se nessa fala que a preocupação com o ato de se machucar era o que determinava parte dos limites de movimento experimentado pelas crianças. A questão da segurança apareceu em outros momentos da pesquisa, como quando a mãe compartilhava os vídeos das crianças com a pesquisadora por meio de WhatsApp. No seguinte trecho do diário de campo, é possível verificar essa questão:

Na imagem da postagem, a mãe coloca o emoji⁶⁵ do Barth e da Liz, personagem do desenho infantil Simpsons com os olhos arregalados, assustados (essa imagem nos diz algumas coisas sobre a preocupação da mãe com a ação das crianças, isso pode ser observado na minha conversa com ela que segue após a postagem.

Eu faço um comentário do vídeo:

Pesquisadora: “Gentiii esses dois inventam brincadeiras heim!!” e a mãe me responde “passo apuros aqui”! (Diário de campo 02/11/2020)

Os emojis que foram utilizados pela mãe e a sua fala, que revelaram os apuros que a família passava quando as crianças se colocavam em movimento, demonstraram que, no contexto em que viviam Pedro e João, o cuidado e atenção com os riscos era constante. Santos (2021) destaca que é papel do adulto lidar com sua preocupação acerca dos riscos, possibilitando que as crianças explorem os espaços e corram riscos. Percebe-se, no posicionamento da mãe que ela buscava gerir o conflito, seus medos e tensões quanto aos riscos que faziam parte das experiências de movimento das crianças.

Já o pai fazia a gestão dos riscos da seguinte forma:

Pai: “É claro que, a mãe, tem uma visão mais liberal assim, sei lá, se os meninos estão correndo ao redor da mesa, com risco muito grave de bater a cabeça na mesa, eu já falo: “vamos parar com isso”. A mãe (diz) não, não deixa, deixa que estão brincando, existe um pouco disso também. O meu limite, às vezes da brincadeira, é menor que o dela.”

Mãe: “Às vezes o medo dele é maior”

Pai: “Eu tenho medo um pouco maior deles se machucarem em alguns momentos, às vezes eu coloco um limite um pouco mais avançado do que da mãe. Isso também a gente consegue perceber?” (Entrevista com a família Brincalhona, 18/09/2021).

Na fala do pai, é possível identificar aquilo que Santos (2021, p.32) chamou de paradoxos do risco, ou seja, “*de permitir que a criança explore e corra riscos, bem como proporcionar lugares seguros para a criança*”. Quando se trata da educação dos filhos, a questão dos riscos torna-se uma problemática complexa, uma vez que não se trata de apenas um adulto gerindo os riscos das crianças, mas de duas pessoas, que desejam proteger incondicionalmente seus filhos, e que possuem percepções diferentes do risco.

⁶⁵ “Emoji é um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. O termo “emoji” é de origem japonesa, composto pela junção dos elementos **e (imagem)** e **moji (letra)**. Atualmente, os emojis são muito populares nas redes sociais e em comunicações de troca de mensagens instantâneas, como o WhatsApp, por exemplo.” (PADILHA, 2021, não p., grifo do autor).

Quanto as distintas percepções de risco identificadas na fala da mãe e do pai, Le Breton (2009) destaca que a noção de risco e perigo é uma construção cultural, assim, cada um fará a imagem particular desses, a partir do seu contexto de vida, desde sua infância e da sua história de experiências corporais. Nesse cenário, estará a criança, submersa na percepção de riscos e de controle que exercem o pai e a mãe sobre ela.

Aliás, o modo como a família gere os riscos e situações de mal-estar que envolvem os movimentos do corpo no espaço da casa chama a atenção, pois pai e mãe disseram colocar limites a partir de acidentes já vivenciados, conforme eles apontaram na entrevista online.

Pai: “Já aconteceu depois da janta, pular depois da janta, já aconteceu umas duas três (vezes), deles brincarem de pular e vomitarem. Jantar, saí correndo, pular, pular e correr, vomitar e passar mal. Então, acabou de jantar, não é hora de pular, tem que esperar um pouquinho daí, quer brincar sim, vai pular? Não.” (Entrevista com a família Brincalhona, 18/09/2021).

Esse apontamento do pai pode nos levar a compreender que o risco, na educação das crianças, deve ser negociado com a participação delas. Percebe-se que negar a possibilidade da criança de realizar determinados movimentos, não oportuniza que ela compreenda os riscos e mal-estar corporal que podem envolver determinada ação. Ao não compreender ela pode repetir a ação, transgredindo a ordem adulta. A simples proibição coloca em risco a capacidade da criança de avaliar e gerenciar o risco em determinadas situações.

Ainda, é possível alargar essa discussão quando refletimos a fala do pai a partir da ideia de consciência de si. Considero a consciência de si como formulação identitária da criança atravessada por sua condição corpo criança. Deste modo, impossibilitar que ela vivencie experiências que possam gerar algum tipo de desconforto, coloca em segundo plano a habilidade das crianças de sentirem, de (re)conhecerem a si, suas potencialidades e limites tal qual como seus corpos (re)agem a determinada situação. Em síntese, é invisibilizar sua construção identitária, pois o corpo é fonte de sentido e significado na construção de nossas identidades.

A análise desses dados me permite interpretar que, no contexto social de Pedro e João, o modo de gerir os riscos vividos pelas crianças no espaço da casa era diferente entre o pai e a mãe e, neste sentido, foi possível ponderar que cada um, (de)limitava à sua maneira, as experiências de movimento do corpo das crianças.

Isso pode ser evidenciado também em outra fala do pai acerca das experiências de movimento e a relação dos genitores com as crianças, presente no seguinte trecho:

Pai: “Normalmente o movimento tá ligado, no nosso caso, a mim. A Mãe...”
Mãe: “eu sou mais pedagógica (complementa a ideia do pai)”
Pai: “quando ela vai brincar é mais um joguinho, detetive, o joguinho de damas, uma pintura, bingo, mais lúdico, mas no nosso caso? E de movimento mais é comigo? A parte da Bola, da cama, enfim.” (Entrevista com a família Brincalhona, 18/09/2021).

Nesse trecho, fica evidente que as experiências que envolviam movimentos expansivos, intensos e com maior gasto energético eram vivenciados na presença do pai, embora não se possa afirmar que as crianças não vivenciassem essas experiências em outros momentos em que o pai não estivesse presente. Já a mãe ficava com a responsabilidade dos movimentos contidos e calmos.

Esse dado desvela que o gênero também demarca as relações corporais das crianças com seus familiares e é notório a partir de quais intencionalidades as experiências de movimento ocorrem no espaço da casa. Dito isso, entendo que é baseado nesse repertório de relações sociais e culturais que a criança irá construir seus percursos de movimento.

2.2.2 Família Coelho

A família Coelho vivia numa casa estilo sobrado, contudo, o pavimento térreo era habitado pela família investigada, já no pavimento superior, viviam os avós (pais do pai Coelho) e um irmão do pai Coelho. Segundo a mãe:

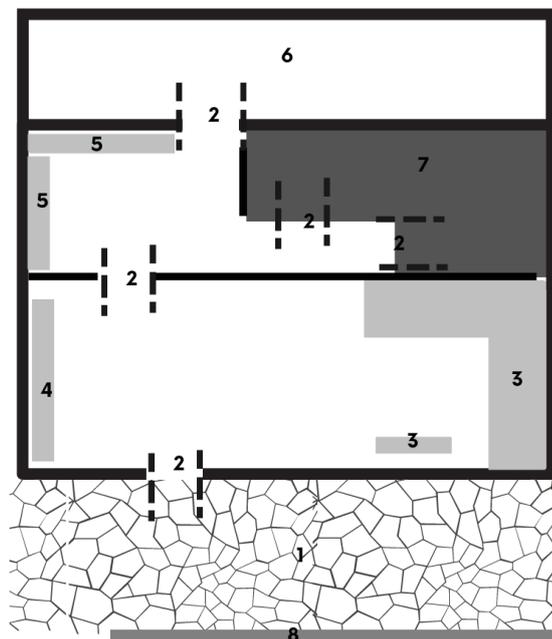
Mãe: “a gente mora num sobrado que não é sobrado! Nós moramos na parte de baixo e em cima moram os pais do pai Coelho e com o irmão dele. Então, eu sempre digo que a casa deles é extensão da nossa casa, porque as crianças, eles vivem aqui, mas eles têm acesso total lá, para a casa deles. Então lá é a casa deles também, porque é a extensão, não que a gente veja um problema com relação a isso, é tudo bem tranquilo. Eles ajudam a gente em muitas coisas, então é uma casa dividida em duas, mas é uma também, meio que a gente mora junto”. (Entrevista com família Coelho 10/10/2021)

Pelo relato da mãe Coelho, percebe-se que as crianças compartilhavam o espaço de percursos de movimento com a casa dos avós. Inclusive, alguns vídeos

enviados para a pesquisadora foram registrados na casa de seus avós. Contudo, eles não compuseram os dados da pesquisa, tendo em vista que na casa dos avós as relações sociais travadas pelas crianças possivelmente poderiam se constituir de outra forma, ainda que a mãe afirmasse que a casa dos avós fosse extensão da sua.

A casa possuía dois quartos, um para as crianças e outro para os pais, uma cozinha, um banheiro, uma área nos fundos, que a família tinha acabado de reformar e a garagem, como na figura 7.

FIGURA 7 - Croqui da casa da família Coelho



Legenda

- 1 - Garagem
- 2 - Porta entrada de cômodo
- 3 - sofá
- 4 - estante
- 5 - armário de cozinha, eletrodomésticos e bancada
- 6 - área que a pesquisadora não teve acesso
- 7 - cômodos
- 8 - portão

FONTE: A autora (2023)

A figura 7 apresenta um panorama da arquitetura da casa onde moravam Luana e Cachorro, durante o período de pesquisa. Alguns desses espaços a pesquisadora não teve acesso, como é o caso do espaço 6. Embora parte dele

apareça no vídeo da visita monitorada online, optei em não o nomear, pois não obtive acesso a todo o espaço.

Viviam na casa da família Coelho a mãe, o pai, um bebê de 2 anos, Luana de 6 anos e Cachorro de 4 anos. Além disso, a mãe mencionou os animais que faziam parte da casa: 1 hamster, 3 gatos, 3 calopsitas e 3 peixes.

Na visita monitorada online, as crianças também fizeram questão de mostrar os gatos e o hamster enquanto apresentavam a casa para a pesquisadora e, Cachorro, quando realizou o desenho de si para compor a apresentação dos participantes da pesquisa, colocou em sua produção a gaiola do hamster.

Esses dados mostram que as relações com os animais de estimação também compunham as relações que as crianças estabeleciam com o espaço da casa e, dependendo do modo como brincavam com esses animais, possivelmente afetavam como se construía seus percursos em movimento. Contudo, embora as crianças sentissem necessidade de apresentar os animais de estimação para a pesquisadora, eles não fizeram parte de nenhum dos vídeos enviados pela família.

Os pais, quando questionados sobre onde ocorriam as experiências de movimento das crianças, disseram que sobremaneira elas aconteciam na sala, seguido da garagem. Durante a entrevista online com os pais, Luana apontou que, o quarto das crianças também era utilizado para experiências de movimento quando os(as) amigos(as) vinham dormir na casa, e a mãe concordou. A mãe Coelho creditou essa escolha das crianças às camas do quarto, pois eram no estilo beliche, ou seja, uma cama que ficava sobre a outra.

A fala da mãe, chamou a atenção pois revelou que as crianças construía uma relação interessante com espaços que envolviam altura. Estar no alto, coloca-as numa outra relação espacial, em que a sua forma de ver a geometria da casa se altera, produzindo no corpo novas sensações e por consequência outras possibilidades de percursos.

Para conhecer o contexto da pesquisa, a pesquisadora inquiriu os pais sobre o que as crianças poderiam ou não fazer no espaço da casa, com relação aos movimentos do corpo. Na entrevista online, a família contou que:

Mãe: “então, eu mãe Coelho, eu sou bem liberal assim, em questão de brincadeira de subir, pular, eu sou bem tranquila com relação a isso, que até é um problema que eu tenho com o pai Coelho porque tudo pra ele não pode. Não pode fazer bagunça, não pode subir, não pode pular”.
 Pai: “eu já tenho receio de cair e se machucar.”
 Mãe: “eu já sou mais doidona assim. Tipo, deixe que brinque.” (Entrevista com família Coelho, 10/10/2021)

Percebo nesse excerto que, assim como na família Brincalhona, o pai apresentou mais insegurança nas experiências de movimento das crianças. A mãe Coelho complementou esse dado ao afirmar que esse medo poderia estar relacionado com o tempo que os pais passavam com as crianças. Segundo a mãe, era ela quem ficava a maior parte do tempo com os filhos, assim conhecia melhor as habilidades de movimento que as crianças possuíam, e sentia-se mais segura para deixá-los brincar.

Segundo Le Breton (2009, p.42) a “*percepção do perigo é produto de uma aprendizagem*”. Ou seja, o modo como os pais concebem o risco e o modulam em sua casa faz parte de uma percepção de risco e perigo que foram apreendidas em sua história pessoal, no seu meio cultural e social.

No caso da mãe, que se considerava mais liberal no que as crianças poderiam realizar dentro da casa, a percepção do risco, que fazia com que ela gerenciasse as crianças de forma distinta do pai, estava no cerne de sua história pessoal, de sua profissão (professora de criança) e no fato de que estava mais próxima das crianças. Observá-las, possivelmente, levava-a a uma situação de aprendizado quanto ao modo dessas crianças se colocarem em movimento e, conseqüentemente, tornava-a mais permissiva.

A criança, por meio da educação recebida, “*pouco a pouco aprende a mover-se melhor em sua vida pessoal e a forjar modos de defesa eficazes contra os perigos que a rodeiam*” (LE BRETON, 2009, p.42). Assim, por inferência, é possível considerar que todo esse cenário apresentado afetará o modo com o qual as crianças investigadas irão construir seus percursos no espaço da casa.

Ainda, no que tange o papel do adulto nas experiências de movimento que envolvem riscos, Santos (2021, p.104) argumenta que “*A presença do adulto durante as brincadeiras arriscadas tem um papel primordial. Ele tanto pode desestimular ou até mesmo proibir uma brincadeira como pode proporcionar experiências a partir das brincadeiras arriscadas*”. Assim entendo, ao considerar a fala da mãe, sua presença e a relação de confiança que ela construía com as crianças, que sua atitude

possibilitava que elas vivenciassem experiências que na presença do pai já não eram possíveis.

Nesse trecho, também chama a atenção a situação da mãe ter dito que é mais *doidona* por permitir que as crianças vivenciem certos movimentos. Esse discurso aparentemente está inscrito numa concepção de risco de uma “*sociedade global preocupada com a contenção do risco*” (LE BRETON, 2009, p.2). E, aqueles que desviam da norma, recebem rótulos ligados a comportamentos humanos que estão à deriva da racionalidade.

Ainda, na fala da mãe, destaco o fato de o pai não gostar de bagunça. Ele mesmo reforça esse argumento:

Pai: “eu gosto mais da disciplina, tipo tá brincando com um brinquedo, vai pegar outro, guarda esse brinquedo e daí pega o outro. Isso não acontece, era o que eu queria que fosse.” (Entrevista com família Coelho, 10/10/2021)

A fala do pai materializa os conflitos entre crianças e adultos no espaço da casa. A casa é um local, em geral, preparada para o mundo adulto e que se adapta com a chegada da criança. Contudo, as crianças não se conformam facilmente, pois elas “*por não terem acessado algumas regulações sociais (ou por não terem sido tão alteradas pelos códigos sociais), expõem seus corpos de maneira potente e protagonista, no meio em que vivem.*” (CAMARGO; GARANHANI, p.7, 2022).

Esse conflito também se materializa quando consideramos as relações entre crianças e adultos de ordem intergeracional. Não no sentido da polarização de gerações, em que adultos e crianças estão em lados opostos, mas de uma ordem instituída. Adultos e crianças vivem experiências de organização dos espaços de forma distintas.

Assim, é possível interpretar que essa bagunça mostra uma disputa de território com os adultos da casa. Para Cunha (2008, p.185) “*A ocupação de um território se dá no confronto de forças. Ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios.*”. Embora entre adultos e crianças haja uma relação desigual de poder, Fernandes (2021) destaca que as crianças também possuem sua forma de poder (informação verbal)⁶⁶.

⁶⁶ FERNANDES, Natália. **Desafios éticos nas pesquisas com crianças - UERJ (Brasil) e UMINHO (Portugal)**. Online, 2021. (Palestra). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A5cK2miJ6F4>. Acesso em: 20 de março de 2022.

Na situação mencionada elas utilizam o poder que tem e se estabelecem no espaço da casa, criando seu território, por meio da bagunça.

Por fim, quando a pesquisadora pergunta aos pais, se eles costumavam brincar com as crianças, a mãe revelou que costumava brincar com as crianças de brincadeiras em que os movimentos são contidos, como no seguinte trecho em que a mãe lista algumas brincadeiras que ela brincava com as crianças.

Mãe: “livro a gente lê junto. Lego e vídeo game, eu que jogo com ele (Cachorro). Ferramenta, que eles adoram brincar com as ferramentas. Essas brincadeiras. Desenhar. Aquele dia dos negócios que você mandou também, fizemos dobradura, brincamos de escolinha, essas coisas” (Entrevista com família Coelho, 10/10/2021).

Nesse trecho é possível observar que as brincadeiras destinadas ao gênero feminino, costumam ser as que os movimentos do corpo não são expansivos, ao contrário do pai, que relatou que raramente brinca com as crianças. No entanto, quando brinca, as brincadeiras são de monstro, *lutinha*⁶⁷, soldadinho, pega-pega. Quando observamos os movimentos do corpo destinados a essas brincadeiras, percebemos que eles têm características expansivas, que exigem deslocamentos, habilidades de movimento e capacidades físicas específicas. Assim, é possível inferir que na construção dos percursos no espaço da casa, as crianças também são afetadas pela tríade, gênero, movimento e relações com os adultos.

2.3 INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Antigamente, antes da minha iniciação na prática de *Parkour*, quando eu caminhava pela rua e via uma mureta, pensava nela apenas como uma construção que tinha o propósito de delimitar um espaço. Hoje, quando olho para essa mesma mureta, imagino os inúmeros movimentos que meu corpo pode realizar brincando nesse espaço. É aquilo que Aggerholm, e Højbjerg Larsen (2017) chamaram de visão *Parkour*, isto é, uma habilidade perceptiva em ver nos objetos e/ou no espaço a possibilidade de construir um percurso a ser traçado com corpo em movimento do(a)

⁶⁷ *Lutinhas* são brincadeiras lúdico-agressivas definida por Barbosa, Martins e Mello (2017, p.160) como brincadeiras que “se caracterizam por alguma contenda ou confronto de natureza simbólica e corporal”.

praticante. Isso me permite dizer que os(as) não praticantes de *Parkour* veem apenas o visível da mureta, já eu, vejo o invisível.

É esse o papel de um(a) investigador(a) na pesquisa com crianças, o “*essencial da investigação é alcançar o invisível através do visível*” (GRAUE; WALSH, 2003, p.118) e “*o processo para alcançar o invisível começa com a geração de dados*” (GRAUE; WALSH, 2003, p.119).

O que apoia o(a) pesquisador(a) na geração de dados, são as diferentes posturas adotadas no campo de investigação, bem como os instrumentos/procedimentos da pesquisa.

Compreendo que os instrumentos são os meios de geração de dados (MOREIRA; MONTEIRO, 2010), isto é, a ferramenta que auxiliará o(a) pesquisador(a) na construção dos dados (GRAUE; WALSH, 2003). Já o procedimento é a maneira que o(a) pesquisador(a) utilizará o instrumento (MOREIRA; MONTEIRO, 2010). Por exemplo a entrevista, é um instrumento comumente utilizado nas pesquisas com crianças, contudo nem sempre o(a) pesquisador(a) a utilizará da mesma forma. A cada grupo de criança investigada exigirá de quem está em campo um modo de proceder com o instrumento. Certamente o procedimento de entrevistas adotado com crianças de 10 anos não será o mesmo com as crianças de 4 anos.

Garanhani, Alessi e Martins (2015, p.314) destacam que nas pesquisas com crianças, “*os instrumentos e procedimentos precisam considerar as especificidades infantis, respeitando as vontades e o tempo de cada criança, numa conduta ética que permita captar os ditos e não ditos, perceber as opiniões infantis*”. Acrescento ainda, que eles precisam considerar, eticamente, a especificidade do próprio contexto em que se deu a pesquisa.

Assim, a escolha de um instrumento/procedimento de pesquisa depende sempre do contexto da investigação e requer criatividade do(a) pesquisador(a).

Num momento pandêmico, que foi o período em que se desenvolveu esta pesquisa, a seleção de instrumentos que respeitassem eticamente as crianças foi um desafio, principalmente, no que diz respeito ao distanciamento corporal necessário no decorrer da investigação.

Se a escolha dos instrumentos foi um desafio para a pesquisadora, da mesma forma foi definir como utilizá-los. Os procedimentos têm o papel de visibilizar as (inter)ações das crianças que deixam marcas nos espaços e devem dar ao(à) pesquisador(a) condições de descrever rigorosamente essas (inter)ações (GRAUE;

WALSH, 2003). Assim, diante das condições nas quais se construiu essa pesquisa, foi necessário criar diferentes instrumentos/procedimentos para a produção de dados.

Na figura 8 apresento os instrumentos da pesquisa.

FIGURA 8 – Colmeia dos instrumentos/procedimentos da pesquisa *Percurso de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança*



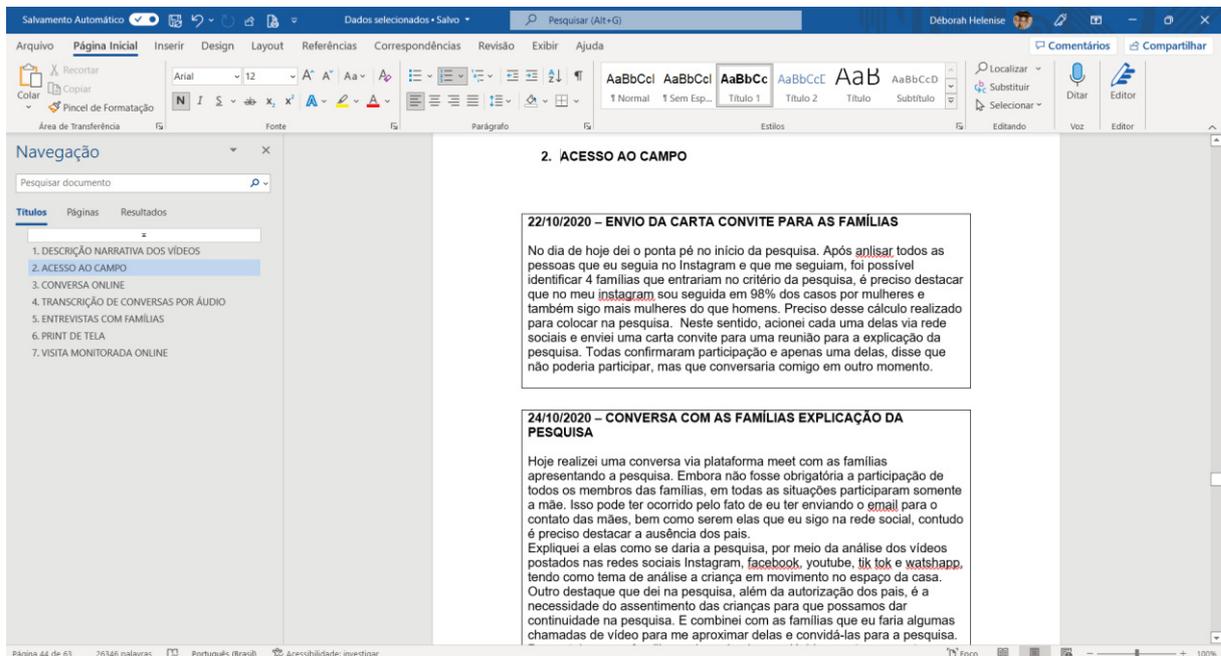
FONTE: A autora (2021)

Na figura 8 é possível visualizar os instrumentos/procedimentos utilizados na pesquisa. Eles estão representados graficamente por uma colmeia, uma vez que são organicamente interligados e interdependentes do contexto da pesquisa. Funcionam como um quebra cabeça que quando montados, nos permitem perceber os percursos dos corpos criança em movimento no espaço da casa.

Com exceção dos vídeos, nenhum instrumento/procedimento foi pensado a priori nessa pesquisa, mas foram se constituindo ao longo da geração de dados.

Todos os dados que eram produzidos, por meios dos instrumentos/procedimentos da pesquisa, eram registrados num arquivo único que chamei diário de campo. Na figura 9 apresento um fragmento de como o arquivo foi organizado.

FIGURA 9 - Fragmento do diário de campo da pesquisa *Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança*



FONTE: A autora (2022)

No diário de campo apresentado na figura 9, foram registradas as conversas, chamadas, print de telas, mensagens, transcrição de conversas, descrição narrativa dos vídeos, enfim, o que era produzido reunido num mesmo documento.

Assim, apresento cada instrumento/procedimento utilizado/construído no estudo.

2.3.1 Vídeos

Os vídeos são recursos comumente utilizados nas pesquisas com crianças. Para Erickson (1986) os recursos audiovisuais possibilitam ao pesquisador(a) revisitar os dados sempre que necessário. Para o autor, a independência do tempo real da observação pode apoiar a qualidade na conduta da pesquisa, assim como, a possibilidade de revisitar os dados de forma ilimitada, reproduzindo o vídeo gravado, permite uma observação com diferentes focos de atenção e de análise (ERICKSON, 1986).

Porém, Erickson (1986) atenta para os limites do uso desse tipo de instrumento: a) ao reproduzir o vídeo o(a) pesquisador(a) só poderá interagir com ele; b) a ausência de informações dos contextos de vida dos participantes. Contudo, procurei superar essas condições, ao utilizar instrumentos/procedimentos de pesquisa que pudessem atenuar os limites do uso exclusivo do recurso audiovisual.

Bogdan e Biklen (1994) sugerem, ao tratar de fotografia e aqui estenderei para os vídeos, que esse instrumento pode ser utilizado de duas formas numa investigação: os que foram feitos pelo próprio(a) pesquisador(a) e os que foram feitos por outras pessoas. Os autores ainda complementam que esse tipo de material pode dar ao(à) pesquisador(a) informações sobre certos acontecimentos particulares (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que ocorrem no contexto pesquisado.

Neste sentido entendo que, na pesquisa com crianças, na qual o foco da investigação está centrado nas relações corporais, os vídeos são recursos primorosos, pois podem fornecer ao(à) pesquisador(a) um enredo de histórias que não são explicadas pela palavra, mas vividas numa relação.

Diante dessas considerações, os registros audiovisuais, compuseram a principal fonte de dados desta pesquisa e foram compreendidos como narrativas visuais.

Se narrar envolve tempo, espaço, personagens, narrador e enredo, fazê-la a partir de uma base audiovisual permite uma compreensão mais abrangente da complexidade que envolve as situações, ainda que elementos que compõem o seu entorno nem sempre sejam completamente captáveis. (COUTINHO, 2016, p.769).

Considero como narrativas visuais para essa pesquisa os vídeos postados e/ou compartilhados com a pesquisadora pelos sites de redes sociais digitais: Instagram, Facebook, Tiktok e Watshapp. Esses por sua vez, atuaram como banco de dados, que acomodavam esses vídeos e a pesquisadora acessou esse grande banco de dados.

Os vídeos utilizados como dados na pesquisa, foram produzidos pelas próprias famílias e postados em diferentes redes sociais e/ou compartilhadas com a pesquisadora, pelo aplicativo Watshapp. Assim, é necessário ponderar, que esses vídeos foram produzidos a partir de um determinado objetivo, ou seja, de um ponto de vista que é particular de cada pessoa. Além disso, eles foram compartilhados nos *sites*

de redes sociais e/ou com a pesquisadora por Watshapp, assentado numa dinâmica própria das redes sociais.

Nesse cenário, eu reconheço as questões apresentadas, contudo, nesta pesquisa, minha intenção não é abarcar essa discussão, mas olhar para os corpos crianças em seus percursos que protagonizam os vídeos. Contudo, não posso deixar de mencionar tal fato, que podem influenciar na escolha do que foi postado e/ou compartilhado com a pesquisadora.

Outro fato que merece ser destacado é que, ao compartilhar os vídeos com a pesquisadora, as famílias podem ter sido influenciadas pelas postagens na rede social da pesquisadora. Como é o caso de um dos vídeos compartilhados que tratava de um jogo de mão o qual a pesquisadora havia compartilhado em sua rede social digital Instagram. Do mesmo modo, tal fato pode ter apoiado as famílias no refinamento do olhar para o registro dos vídeos em que as crianças se colocavam em movimento no espaço da casa.

Os vídeos foram produzidos, em sua maioria, pela mãe⁶⁸, mas há algumas cenas que foram registradas pelas próprias crianças. Contudo, é preciso destacar que era sempre escolha da mãe compartilhar os vídeos nas redes sociais e/ou com a pesquisadora. Ou seja, os vídeos compartilhados partiram sempre da compreensão da mãe sobre o corpo criança em movimento no espaço da casa.

Ao todo foram enviados para a pesquisadora e/ou postados nos *sites* de redes sociais 98 vídeos. Desses, 37 vídeos foram enviados e/ou compartilhados nos *sites* de redes sociais pela família Coelho e 61 vídeos produzidos pela família brincalhona. Contudo, nem todos os vídeos fizeram parte da análise dos dados.

Desses, foram excluídos os vídeos que: a) as experiências de movimento não ocorriam na própria casa da criança, b) na cena outras crianças compunham a ação, uma vez que não havia assentimento dessas crianças e consentimento dos pais delas, mesmo no caso dos irmãos que faziam parte da família, mas não da pesquisa, c) os movimentos não se remetiam a um atravessamento do espaço, ou seja, até havia movimento, mas não era o ato de atravessar o espaço, como por exemplo vídeos das crianças costurando, d) remetiam-se às atividades de ensino remoto⁶⁹ e e) foram

⁶⁸ Compreendo que as famílias foram coprodutoras de dados em parceria com a pesquisadora.

⁶⁹ Parte da pesquisa foi desenvolvida no período que as crianças estiveram em ensino remoto e/ou híbrido.

realizados escondidos, isto é, sem que as crianças soubessem que estavam sendo filmadas ou que elas demonstraram não consentir, como é o caso de um dos vídeos em que a criança diz durante a gravação.

“Agora desliga esse telefone”. (Diário de campo, 25/10/2020)

No trecho apresentado percebe-se, pela fala da criança, que ela estava desconfortável com o fato da mãe filmá-la. Ela verbaliza seu incômodo. Entendo que, sua forma de se manifestar, é seu modo de dizer sobre o não assentimento em estar sendo gravada. Nessa situação, assim como em outras, embora a mãe tenha enviado o vídeo para a pesquisadora, esses dados não foram incluídos na pesquisa, respeitando eticamente os ditos e não ditos das crianças.

Os vídeos enviados, em algumas situações, remetiam-se a uma mesma cena, em que a família filmava, interrompia a filmagem e filmava novamente. Dessa forma, percebi que mais de um vídeo poderia compor uma mesma cena. E, portanto, não seria viável analisá-los de forma isolada. Isso me levou a compreender que, para entender a ação das crianças, eles precisariam ser transformados em episódios, formado por um ou mais vídeos.

Assim, considerando os critérios de exclusão e o grupamento dos vídeos que compunham uma mesma cena, cheguei ao número de 42 episódios que compuseram o banco de dados para a análise.

Cada episódio se configurou num **percurso**, que nesta situação, foi considerada como a ação física da criança em movimento no atravessamento do espaço. Nos episódios é possível perceber que cada percurso é único, singular e particular de cada criança que se move e, portanto, precisa ser analisado por inteiro e não pela soma das partes.

No quadro 6 apresento os percursos selecionados.

QUADRO 6 - Percursos selecionados para a pesquisa *Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança*

	Percurso	Data	Tempo de vídeo	Família de origem
1	“Ficando em pé em você”	11/07/2020	00:01:01	Coelho
2	“O que você tá fazendo? Uma coisa”	11/08/2020	00:00:28	Coelho
3	“Agora solta a mão”	23/09/2020	00:00:31	Coelho
4	“A mãe surta”	26/10/2020	Vídeo 1 – 00:00:30 Vídeo 2 – 00:00:15	Brincalhona
5	“láa”	28/10/2020	00:01:04	Brincalhona
6	“Você tá morrido”	29 e 30/10/2020	Vídeo 1 - 00:01:07 Vídeo 2 – 00:01:44	Brincalhona
7	“Escudo de água pra ela”	01/11/2020	00:01:05	Brincalhona
8	“Foi mais que cem legal”	02/11/2020	00:00:48	Brincalhona
9	“Pode ir?”	10/11/2020	Vídeo 1 – 00:00:20 Vídeo 2 – 00:00:21	Brincalhona
10	“Olha isso aqui”	10/11/2020	00:01:05	Coelho
11	“Poça, poça, poça”	11/11/2020	Vídeo 1 – 00:00:24 Vídeo 2 – 00:00:58	Brincalhona
12	“Você vai só jogar para o Pedro?”	12/11/2020	Vídeo 1 – 00:01:59 Vídeo 2 – 00:00:46	Brincalhona
13	“Eu também sei”	17/11/2020	Vídeo 1 – 00:00:39 Vídeo 2 – 00:00:39	Brincalhona
14	“Ah eu tava subindo”	17/11/2020	Vídeo 1 – 00:00:42 Vídeo 2 – 00:00:15	Brincalhona
15	“Aqui é nossa cozinha”	24/11/2020	00:01:34	Coelho
16	“Oi pessoal”	01/12/2020	Vídeo 1 – 00:01:33 Vídeo 2 – 00:01:49 Vídeo 3 – 00:00:52 Vídeo 4 – 00:02:01 Vídeo 5 – 00:06:23 Vídeo 6 – 00:03:06 Vídeo 7 – 00:03:08	Coelho
17	“Ainda bem que eu coloquei muita farinha”	04/12/2020	00:02:03	Brincalhona
18	“Só deixa eu tirar isso”	04/12/2020	00:01:05	Brincalhona
19	“Se não tivesse a parede”	04/12/2020	Vídeo 1 – 00:00:02 Vídeo 2 – 00:00:04	Coelho
20	“1,2,3”	10/12/2020	00:00:38	Brincalhona
21	“Subir e descer na rede”	24/12/2020	00:00:17	Brincalhona
22	“Oi pessoal do Youtube”	25/12/2020	00:00:37	Coelho
23	“Eu não tô conseguindo”	27/12/2020	Vídeo 1 – 00:01:27 Vídeo 2 – 00:00:24	Brincalhona
24	“Ah! Por que fica caindo?”	27/12/2020	00:01:14	Brincalhona
25	“A faquinha aqui?”	20/12/2020	00:00:41	Brincalhona
26	“Ae ae ae”	31/12/2020	00:00:15	Brincalhona
27	“Essa parte é difícil”	31/12/2020	00:01:27	Brincalhona
28	“Não vou fazer essa”	31/12/2020	00:01:24	Brincalhona
29	“Oo ee”	04/01/2021	00:01:02	Coelho
30	“Mamãe, olha isso”	12/01/2021	00:01:03	Brincalhona

(Continua)

(Continuação)

	Percurso	Data	Tempo de vídeo	Família de origem
31	“Viu? Viu?”	24/01/2021	00:01:01	Coelho
32	“Vou fazer um almoço”	26/01/2020	Vídeo 1 - 00:01:31 Vídeo 2 - 00:00:36	Brincalhona
33	“Nha, nha, bee”	27/01/2021	Vídeo 1 - 00:00:27 Vídeo 2 - 00:00:26	Brincalhona
34	“Em busca de um docinho”	29/01/2021	00:00:35	Brincalhona
35	“Me ajuda”	29/01/2021	00:01:37	Brincalhona
36	“Ilari iluri”	07/04/2021	00:01:12	Brincalhona
37	“Eu tô com medo de cair”	17/04/2021	00:01:02	Brincalhona
38	“De novo”	17/04/2021	00:00:39	Brincalhona
39	“Ó o mortal”	17/04/2021	00:01:30	Brincalhona
40	“O que você tá fazendo aí?”	17/04/2021	00:00:40	Brincalhona
41	“Brincadeira louca demais”	23/05/2021	00:00:33	Brincalhona
42	“Opa, opa”	09/05/2021	00:00:39	Brincalhona

(Conclusão)

FONTE: A autora (2022)

O quadro 6 mostra a organização dos dados em que enumerei os percursos do 1 ao 42 e os nomeei a partir de falas e/ou sons imitados pelas crianças durante os percursos, ou ainda pela fala dos pais que apareceram em alguns momentos dos vídeos. Em outras circunstâncias, em que a fala das crianças não se fez presente, optei por nomear o percurso a partir do que os pais escreveram nas mensagens para a pesquisadora ao enviar os vídeos ou postar nas redes sociais. Já os percursos 10 e 34 não envolviam fala, som ou mensagem dos pais então, optei em nomeá-los a partir da ação que ocorria na cena.

No quadro 6, é possível observar que foram selecionados 11 percursos das crianças oriundas da família Coelho e 31 percursos das crianças originárias da família Brincalhona. Essa diferença numérica de percursos selecionados, entre uma família e outra, ocorreu principalmente pelos critérios de exclusão, pois em diversos vídeos enviados pela família Coelho aparecia outra criança, amiga da família, ou então o irmão menor. Além disso, a família Coelho enviou para a pesquisadora e/ou postou nos sites das redes sociais um número inferior de vídeos em relação a família Brincalhona.

Ao analisarmos as datas de envio dos percursos, percebe-se um salto temporal nos percursos selecionados. Contudo, esse dado não representa a diferença

temporal entre todos os vídeos enviados para a pesquisadora e/ou postado nos *sites* das redes sociais, ainda que seja possível identificar na cronologia de envios que eles ocorreram em momentos sazonais. Destaco que o último vídeo enviado para a pesquisadora, mas que não compôs os dados de análise, foi enviado pela família Brincalhona em 27 de junho de 2021, ainda que o cronograma da pesquisa os dados pudessem ser produzidos até o mês de setembro de 2021.

Por fim, no quadro 6, identifico que o tempo total dos vídeos enviados para a pesquisadora e selecionados para compor a análise de dados foi de 1 hora, 3 minutos e 30 segundos.

Os percursos apresentados no quadro 6, bem como todos os vídeos enviados para a pesquisadora e/ou postados nos *sites* das redes sociais e que não foram selecionados para a pesquisa, foram descritos em formato narrativo no diário de campo, na qual priorizei relatar os movimentos do corpo, as falas das crianças e dos adultos que aparecem na cena, a relação entre esses e a descrição do espaço onde o percurso ocorreu.

Em alguns momentos das narrativas as crianças eram chamadas carinhosamente por seus apelidos. Porém, no registro do diário de campo optei em colocar o nome e não o apelido, uma vez que os nomes das crianças assumidos na pesquisa seriam fictícios.

Outro aspecto que cabe destacar é que, em alguns vídeos enviados pelas famílias, observei que a cena nem sempre era uma ação espontânea da criança. Em determinadas situações foi possível perceber que a cena gravada era uma repetição do que já estava acontecendo e que a família optou em retomar para produzir dados para a pesquisadora, como é possível observar na descrição do percurso **Eu também sei**.

Vídeo 1

A Mãe da família Brincalhona me enviou um vídeo do Pedro lançando uma bola de basquete. No som, aparece o pai dizendo “isso” enquanto a criança faz lançamentos para o alto. Ele está no ambiente da sala. A mãe durante o vídeo ressalta, “com uma bola de basquete heim, olha que legal!” Enquanto isso João está com uma cara desanimada e diz: “eu também sei”. A mãe para contornar a situação diz: “Você já vai mostrar que você sabe”. João parece desanimado esperando sua vez de mostrar os movimentos.

Vídeo 2

No segundo vídeo aparece João fazendo lançamentos com a bola. Ele lança para cima e pega várias vezes e em alguns momentos salta enquanto pega a bola, ajustando seus movimentos ao novo desafio, nesse momento a mãe diz: “ai ai ai”. Também realiza movimentos com apenas uma mão e segura a bola com as duas, em seguida faz os arremessos realizando deslocamentos, como se estivesse dançando. A bola bate no guarda corpo da escada e ele pega, olha para a mãe e emite uma risada. Cantarola enquanto lança a bola e pega. A mãe diz: “deixa que eu joga para você agora”. O vídeo finaliza com a mãe realizando arremessos para ele e ele realizando o agarre da bola. (Diário de campo, 17/11/2020)

Pela forma como a cena ocorreu e de como o vídeo foi enviado (em duas partes), é possível inferir que a brincadeira já estava ocorrendo, mas é retomada para gerar dados para a pesquisa. O desânimo demonstrado por João, na espera por sua vez em mostrar para a pesquisadora sua habilidade, revela que o vídeo foi produzido com essa intenção.

2.3.2 Mensagem de Áudio via WhatsApp e/ou conversas por mensagem de texto

O recurso de mensagem de áudio do WhatsApp também foi adotado como instrumentos/procedimentos de geração de dados nessa pesquisa.

O recurso de áudio foi utilizado para que a pesquisadora pudesse comunicar-se com as crianças. Ele não foi estabelecido como um recurso inicial que comporia os dados da pesquisa, mas durante o processo, ele tornou-se um instrumento valioso de proximidade da pesquisadora com as crianças, como é possível verificar no trecho do diário de campo.

No dia 24 a mãe da família Coelho estava conversando com a pesquisadora por WhatsApp, quando Cachorro perguntou a ela com quem ela estava falando no celular. Ela disse que era com a Déborah, ele então solicitou enviar um áudio para a pesquisadora. (Diário de campo, 24/01/2021).

Assim como nesse episódio, em diferentes momentos da pesquisa, as crianças da família Coelho pediram para que a mãe enviasse áudios para a pesquisadora. Nesses áudios elas costumavam contar algo do seu dia, uma viagem realizada ou coisas do seu cotidiano. Essa ação das crianças mostrou que mesmo distantes corporalmente, com esse grupo de crianças que possuíam acesso a um celular, internet e um adulto para mediar, foi possível produzir dados para a pesquisa.

As mensagens por áudio também deram suporte para a pesquisadora em circunstâncias em que surgiam dúvidas acerca da interpretação das experiências de movimento que estavam ocorrendo. Assim, quando necessário, o áudio foi utilizado para conversar com as crianças e triangular as informações contidas nos vídeos, como em um dos vídeos enviado pela mãe da família Brincalhona em que a pesquisadora teve dúvidas sobre a ação das crianças. Foi por meio de mensagens de áudio que as próprias crianças esclareceram a dúvida da pesquisadora.

Segundo Sarmiento (2021), é necessário que o(a) pesquisador(a) das crianças valha-se da triangulação de métodos como forma de superar a diferença entre adultos e crianças na pesquisa diminuindo, dessa maneira, a chance do(a) pesquisador(a) interpretar os dados de forma equivocada (informação verbal)⁷⁰. Por consequência, os áudios foram preciosos na triangulação das informações que eram produzidas por meio dos vídeos.

A mensagem de áudio foi, ainda, um recurso utilizado para que a pesquisadora agradecesse as crianças quando os vídeos eram enviados. Como as crianças ainda não dominavam o recurso da escrita, a pesquisadora optava pela mensagem via áudio para comentar sobre os vídeos. Em geral, esse tipo de áudio tinha como intencionalidade dizer aos participantes que a pesquisadora tinha achado interessante suas brincadeiras.

As mensagens de texto trocadas por Direct⁷¹ ou por WhatsApp também foram instrumentos que compuseram os dados dessa pesquisa. As mensagens foram trocadas entre pesquisadora e as mães das famílias Coelho e Brincalhona para: organizar as chamadas de vídeo com as crianças ou compreender como ocorreram

⁷⁰ SARMENTO, Manuel. Desafios éticos nas pesquisas com crianças - UERJ (Brasil) e UMINHO (Portugal). Online, 2021. (Palestra). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A5cK2miJ6F4>. Acesso em: 20 de março de 2022.

⁷¹ A rede social digital Instagram possibilita ao usuário uma conversa privada com outro perfil. Essa conversa é feita por meio do recurso chamado Direct.

as ações das crianças que resultaram nos vídeos produzidos, assim como é possível visualizar no trecho de uma conversa, via WhatsApp, trocada entre a pesquisadora e a mãe da família Coelho:

Mãe Coelho: Hoje foi o dia deles se acharem os youtuber hehehe
Pesquisadora: Vc que fez os vídeos??
Mãe Coelho: Eu estava terminando de limpar minha cozinha
Mãe Coelho: Tudo eles que fizeram hehehe
Mãe Coelho: Ela me pediu o celular (porque) queria ensinar a montar barracas 🏠
Mãe Coelho: Hehehe
Mãe Coelho: Ops
Mãe Coelho: Cabanas (Diário de campo, 01/12/2020)

Esse trecho demonstra que a conversa iniciada com a mãe Coelho apoiou a pesquisadora para que ela compreendesse como se deu a cena gravada, de quem partiu o vídeo e como as crianças elaboraram seus percursos. Foi em contextos semelhantes a esse que o instrumento mensagem de texto para geração de dados foi acionado.

2.3.3 Conversa por videochamada

Graue e Walsh (2003) destacam que nas pesquisas com crianças as entrevistas típicas nem sempre são adequadas, pela especificidade do desenvolvimento da criança que é completamente diferente de um adulto, por exemplo. Desta forma eles propõe diferentes modalidades para entrevistar as crianças, dentre elas as conversas. Para os autores, as conversas ocorrem de modo informal ao longo do dia, durante a permanência do pesquisador em campo (GRAUE; WALSH, 2003). Como essa pesquisa se construiu de forma online, essas conversas ocorreram em momentos pontuais, o que chamei de conversas por videochamada.

Elas foram organizadas em quatro momentos distintos com diferentes intencionalidades. A primeira conversa por videochamada ocorreu com o objetivo de aproximar a pesquisadora das crianças, a segunda chamada teve como intencionalidade convidar as crianças para a participação na pesquisa, já a terceira conversa, o tema que orientou nossa prosa, foi a escolha dos codinomes das crianças para serem identificadas na pesquisa e a visita monitorada online. Por fim, a última

videochamada ocorreu para que a pesquisadora fizesse a devolutiva dos dados da pesquisa para as crianças.

A cada videochamada a pesquisadora preparava um tema disparador da conversa, relacionado com os vídeos que as famílias já haviam compartilhado sobre as experiências de movimento no espaço da casa. Apresento um trecho registrado em diário de campo da primeira conversa por videochamada que realizei com as crianças da família Brincalhona.

Comentei com as crianças da família Brincalhona que tenho acompanhado algumas brincadeiras que elas realizam no espaço da casa. Buscando me aproximar do Pedro comentei sobre um vídeo que a mãe da família Brincalhona havia postado outro dia no Instagram, em que ele realizava suas primeiras tentativas de andar numa bicicleta que era maior que a sua, cena essa que havia ocorrido no quintal da casa. Perguntei para ele se ele poderia me explicar como era andar de bicicleta e, por meio da sua fala, mas principalmente por meio dos movimentos do corpo ele me explicou como eu teria que fazer, onde deveria apoiar meus pés e a postura que deveria adotar em cima da bicicleta. Já para o João, comentei que tinha visto ele pular uma corda e que eu gostaria que ele me ensinasse a pular também. Assim como o Pedro, ele me explicou por meio de gestos, complementando por meio da fala, como eu deveria realizar o movimento. Nesse interim, o Pedro saiu da conversa, achei que ele estava encerrando a sua participação na chamada, mas, ao mesmo tempo vi na imagem do vídeo que ele estava atrás do sofá. Quando reapareceu, estava com uma corda na mão (que na realidade era uma corda que prendia um roupão). (Diário de campo, 31/10/2020).

Na passagem apresentada percebe-se que, embora o intuito principal da pesquisadora fosse se aproximar das crianças, esse momento de conversa deu indícios dos percursos de movimento experimentado pelas crianças no espaço da casa. Conversar sobre os vídeos enviados e/ou postados pelas famílias, no momento da videochamada, possibilitou que a pesquisadora triangulasse os dados que estavam sendo gerados na pesquisa, sobremaneira os que eram produzidos a partir dos vídeos documentados pelas famílias.

Esse trecho também nos mobiliza a pensar que explicar um movimento é uma tarefa extremamente complexa. Dizer como se faz um movimento é mais fluido quando narrado no corpo do que quando falado. Por isso, quando o corpo criança se coloca em movimento no espaço constrói percursos que compõe uma estrutura narrativa, que se organiza e ganha sentido durante a ação do mover-se.

Embora houvesse um disparador da conversa, as conversas online, eram conduzidas pelas ações das crianças, assim fui apresentada às inúmeras brincadeiras que elas costumavam realizar nos espaços da casa, a seus animais de estimação e aos seus brinquedos prediletos.

2.3.4 Visita monitorada online

A visita monitorada online, fez parte de uma das conversas por videochamada em que as crianças foram convidadas a mostrar os espaços de suas casas para a pesquisadora.

Martins (2010) propôs o instrumento de pesquisa visita monitorada como um instrumento/procedimento que consistia na visita dos espaços de uma escola de Educação Infantil. Essa visitação era conduzida pelas crianças participantes da pesquisa e depois compartilhada com outras crianças da instituição (GARANHANI; ALESSI; MARTINS, 2015).

Apoiada em Martins (2010) utilizei como instrumento de pesquisa a visita monitorada online. Assim, numa das videochamadas perguntei para as crianças se elas poderiam levar a pesquisadora para conhecer o espaço de sua casa. Tanto as crianças da família Coelho quanto da família Brincalhona concordaram em realizar essa visita monitorada por meio da videochamada.

Enquanto elas transitavam pela casa, com o celular nas mãos, mostravam para a pesquisadora os espaços e demonstravam seus percursos de movimento nos diferentes espaços de sua casa.

Apresento um trecho do diário de campo em que é possível identificar como ocorreu essa visita monitorada online.

Uma das crianças (Pedro ou João, pois não consigo identificar qual dele está falando) diz: “subindo”, me avisando que estava com o celular nas mãos e começava seu trajeto. Chegam até o quarto dos pais e quem está com a câmera nas mãos diz: “é aqui que a gente brinca”. Eu pergunto: “ah! Aí é o quarto do seu pai e da sua mãe?” e as duas crianças me respondem prontamente: “Sim”. Logo Pedro corre para cima da cama enquanto digo “ah que legal, o Pedro já está lá, pulando!” Então, vejo Pedro realizando saltos em cima da cama e caindo sentado. Ele repete esses movimentos algumas vezes, enquanto João, que está segurando o celular, pede para que Pedro segure o dispositivo e diz: “Segura aqui que quero fazer um mortal”. Pedro realiza então seu último salto e pega o celular que estava com João que por sua vez se desloca para cima da cama, salta algumas vezes, e realiza seu salto mortal. (Visita Monitorada Online, 21/09/2021).

Na descrição percebo que, mais uma vez, relatar para a pesquisadora sobre seu percurso de movimento no espaço da casa, transcende a fala, é no agir do próprio corpo que a criança narra suas experiências naquele cômodo. Uma narrativa que se

estrutura a priori, a partir de uma memória já vivida em outros momentos que estão registrados nos vídeos compartilhados com a pesquisadora.

Cabe destacar que no instrumento de pesquisa visita monitorada, proposta por Martins (2010), as crianças compartilhavam (relatavam) a visita com seus pares. Essa ação se dava após levarem a pesquisadora para visitar os espaços da instituição (MARTINS, 2010). Contudo, no presente estudo, esse compartilhamento foi ocorrendo durante a própria visita monitorada, ou seja, enquanto as crianças trafegavam pelo espaço da casa, em que, como no trecho mencionado, o movimento de uma criança mobilizava a ação do outro.

2.3.5 Entrevista online

A entrevista online foi outro instrumento utilizado para a produção de dados na investigação. Diferentemente dos outros instrumentos, ela foi aplicada com os pais, possibilitando à pesquisadora compreender o contexto em que viviam as crianças, pois *“quem estiver interessado em estudar as crianças deve explorar os seus próprios pontos de vista e contextualizá-los cultural e historicamente”* (GRAUE; WALSH, 2003, p.46).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas costumam variar quanto ao grau de estruturação, elas podem ser mais controladas ou guiadas por questões gerais.

Nessa pesquisa optei por entrevistar os pais a partir de questões gerais que tratavam da arquitetura da casa, dos espaços habitados e das experiências de movimento que as crianças realizavam na casa.

As questões gerais que orientaram a entrevista com os pais foram: como é o espaço da casa (arquitetura), onde as famílias moram (entorno), com quem moram (quantas pessoas vivem na casa e quem são essas pessoas), onde as crianças costumam brincar, quais são os territórios das crianças no espaço da casa, o que as crianças podem e não podem fazer no interior da casa (riscos), a profissão do pai e da mãe.

Graue e Walsh (2003) atentam que nas pesquisas com crianças, o(a) investigador(a) precisa cuidar para não centrar a produção de dados e suas análises nos significados que os adultos dão para determinadas ações das crianças. Para os

autores “os adultos são, indiscutivelmente, parte integrante do contexto das crianças, mas a investigação visa as crianças” (GRAUE; WALSH, 2003, p.13).

O cuidado de não centrar a produção de dados nos adultos fez parte da construção dessa pesquisa, contudo, diante da ausência da presença física da pesquisadora no contexto de investigação, ouvir os pais sobre o contexto de vida das crianças, ampliou a compreensão tanto dos vídeos que eram compartilhados, quanto das ações do corpo criança em movimento no espaço da casa.

As entrevistas foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2021, conforme disponibilidade das famílias. A pesquisadora produziu a transcrição do áudio, buscando manter-se fiel ao que os participantes declaravam. Porém, alguns ajustes na linguagem foram realizados no momento da transcrição, especificamente a repetição de palavras e inclusão de algumas palavras para dar coerência ao texto, e estas são apresentadas entre parênteses.

2.4 DEVOLUTIVA DA PESQUISA PARA AS CRIANÇAS

Desde que comecei a praticar *Parkour*, uma das coisas que aprendi foi sobre a importância do outro. Lembro-me do meu primeiro treino, em que eu estava tentando realizar um movimento chamado *catleap*, mas não conseguia. Por mais esforço que eu colocasse nessa tarefa, o movimento não saía! Um outro praticante que estava olhando o que eu fazia, veio ao meu encontro e me deu uma pequena dica. E, finalmente eu consegui realizá-lo.

O que esse praticante me ensinou é que a devolutiva do movimento, por meio de uma dica, me possibilitou a tomada de consciência e mudou todo cenário de movimento que eu estava realizando.

Reconheço um cenário semelhante a esse, dentro das pesquisas e dos procedimentos éticos adotados numa investigação. Quando defendemos uma postura ética na pesquisa, ela

*tem a ver com a autoria do pesquisador e não está dada a priori, mas é um pressuposto ao longo de todo o trabalho: desde o momento inicial da investigação à obtenção do seu consentimento informado, bem como à sua implicação durante todo o percurso, que abarca a **devolução** aos participantes. (SCRAMINGNON, 2019, p.66, grifo meu).*

Ao considerar esse pressuposto, assim como um(a) praticante de *Parkour* devolve para o outro uma dica para a construção de seu movimento, é princípio ético da pesquisa, o(a) pesquisador (a) devolver para as crianças os dados da investigação. Dito isso, adotei a devolutiva dos dados como outro princípio ético para esse estudo.

Diante das minhas escolhas metodológicas, optei em realizar a devolutiva dos dados no mês de março de 2023, antes da defesa desse relatório de pesquisa, por meio de uma videochamada.

Para esse encontro estabeleci quatro encaminhamentos: primeiro relembrei as crianças sobre sua participação na pesquisa; depois retomei a escolha dos codinomes seu e da sua família para a pesquisa; em seguida, apresentei o quadro 5 que chamei **Poética das crianças: apresentação dos(as) participantes da pesquisa: Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança** e; por fim, apresentei os percursos selecionados para a pesquisa.

O movimento de devolutiva da pesquisa para as crianças mostrou-se um procedimento metodológico interessante. Assim, apresento alguns dados referente a esse momento.

A memória é filha do tempo! Com essa ideia inicio o relato do meu encontro com as crianças da pesquisa, 1 ano e 6 meses depois do nosso último encontro em setembro/outubro de 2021.

Iniciei minha conversa com elas perguntando-as se elas lembravam quem eu era, e se recordavam de que haviam participado da pesquisa. Pedro, Cachorro e Luana disseram que lembravam. Mas, João mencionou:

“mais ou menos” (Conversa online, 11/03/2023).

O comentário de João me levou a refletir que nem sempre as crianças lembram que em algum momento de suas vidas participaram de uma investigação, ou seja, que seus rostos e corpos, ações e tensionamentos vividos poderão estar estampados num relatório de pesquisa. Neste sentido, o procedimento de devolutiva do estudo se mostra necessário e, talvez, inegociável em pesquisa com crianças.

Outro ponto que abordei nessa conversa foi sobre os codinomes escolhidos por elas durante a produção de dados. Entendo que, diante do desconforto que relatei sobre a escolha dos codinomes das crianças para a pesquisa, dar a elas a

oportunidade de rever suas escolhas possibilita que suas identidades não fiquem invisibilizadas na construção do estudo. Neste sentido, lembrei a elas o motivo de colocarmos seus codinomes na pesquisa e não seus nomes originais e perguntei a elas se gostariam de alterar suas escolhas. Contudo, as quatro crianças disseram que manteriam os codinomes já escolhidos, inclusive o codinome que identificava sua família.

Na conversa com as crianças mencionei que os vídeos em que elas protagonizavam percursos bem como nossas conversas online, haviam se transformado numa espécie de livro. Perguntei se eu poderia projetar o relatório de pesquisa na tela do computador, para que elas pudessem ver, tendo a anuência delas assim o fiz. Revelei o título do estudo, apresentei o sumário e mostrei em quais momentos eu falava sobre elas.

Passei então para o quadro 5, ali li para as crianças como eu as havia apresentado. Indaguei a elas se eu poderia deixar o texto daquela forma ou se elas gostariam que eu mudasse. Todas concordaram que eu poderia deixar da forma que estava apresentado.

Feito isso, fui para a apresentação das Fichas de Percurso. Nesse momento, a cada ficha apresentada eu perguntava para as crianças se elas lembravam o que estavam fazendo no momento e se tinham acordo com os títulos que eu havia dado para os percursos. Também fiz a leitura das leituras cartográficas para que elas assentissem ou não com o que eu havia escrito.

No primeiro percurso que compõe esse relatório de pesquisa, antes mesmo que eu fizesse algum comentário João disse:

“ah! Pular na cama, eu adoro” (Conversa online, 11/03/2023).

A fala de João, assim como outras semelhantes ditas por Pedro, se repetiram ao longo da apresentação da Ficha do Percurso. Sendo assim, percebi que as crianças se reconheciam nos dados apresentados. Inclusive, em diversos momentos confirmaram algumas análises da pesquisadora, quando por exemplo, mostrei o percurso em que eles haviam subido no corrimão e eles disseram:

João: isso também, isso também é legal de fazer. Eu ainda gosto de fazer.
Pedro: eu também
Pesquisadora: vocês gostam de fazer? Mas não pode fazer né?
João: Pode! Não, não pode!
Pesquisadora: a mãe de vocês deixa?
João: Não, ela briga. (Conversa online, 11/03/2023)

Esse trecho da conversa, me remete à Ficha de Percurso **O que você tá fazendo aí?**⁷² em que a mãe demonstra que se pendurar no guarda-corpo da escada é inadequado, mas as crianças o fazem em diversas situações. Pendurar-se estava, aparentemente, tão presente no cotidiano das crianças, que de início eles disseram que era possível se pendurar no guarda corpo, mas logo em seguida se corrigiram falando que não podiam, pois estava implícito nas regras de utilização do espaço.

Na família Coelho, Luana também fez alguns comentários com relação às análises da pesquisadora acerca dos seus percursos.

“você analisou bem os movimentos que a gente fazia” (Conversa online, 16/03/2023)

Assim como observei, na fala das crianças, elas se identificando com os percursos, também percebi, num deles, que Pedro e João não reconheceram a cena da forma como foi apresentada. O modo como as crianças se posicionaram, alterou toda a análise do dado⁷³, pois, o princípio ético desse estudo era ouvir as crianças e, ouvi-las era, inclusive, reorganizar a análise, se necessário, quando elas não se identificassem com o que o pesquisador escreveu delas.

Os exemplos apresentados na conversa online para a devolutiva da pesquisa, mostrou situações em que o procedimento de retomar a cena com as crianças é precioso numa pesquisa que busca ouvi-las e compreender seu modo de ação no mundo.

⁷² Essa Ficha do percurso é apresentada no capítulo 3.

⁷³ Na análise do percurso mencionado pelas crianças apresentarei o diálogo que alterou a interpretação dos dados.

PERCORSO III



FONTE: Canva (2023)

3 DE CIMA DO MURO: apresentação da análise e interpretação dos dados da pesquisa

*Mapa:
para encontrar coisas situadas
(Lyda Marcela Vásquez, 8 anos)
(NARANJO, 2019, p.85)*

A definição de Lyda, conforme a epígrafe, traduz a função de um mapa: um instrumento capaz de auxiliar as pessoas a encontrarem algo que está em determinado lugar.

Para essa tarefa, um mapa se configura em linhas que se conectam, se cruzam, se atravessam e permitem ao leitor construir o traçado do percurso, a mudança de rota, o seguir em frente ou ainda desviar o caminho. Para Careri (2013, p.47) “o mapa representa a dinâmica de um sistema complexo em que as linhas dos percursos no vazio entrelaçam-se para distribuir os diversos elementos cheio do território”.

Assim, como um mapa cartográfico, os dados gerados numa investigação funcionam como pontos de um mapa que, gradativamente, se conectam e se entrelaçam, sendo que as linhas dos percursos formados, dão significados ao problema de pesquisa. Cabe ao (à) pesquisador(a), por meio da organização, análise e interpretação desses dados, ligar esses pontos, para produzir percursos que o levará a encontrar novos territórios de conhecimento.

Inspirada na epígrafe, nessa seção apresento a análise e interpretação⁷⁴ dos dados da pesquisa e que podem resultar no *encontro de coisas situadas*, como nos ensina a menina Lyda.

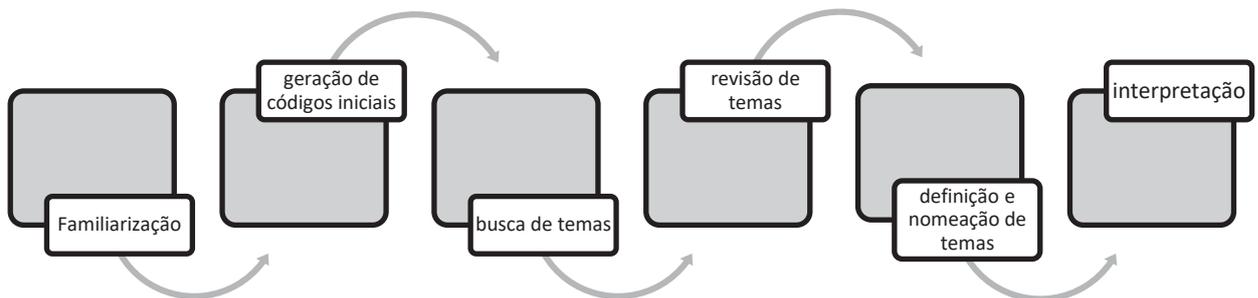
A ação de encontrar, aqui mencionada, se faz de cima do muro, porque de cima do muro, o(a) praticante de *Parkour* consegue ver o espaço sobre outra

⁷⁴ Descrição, análise e interpretação são compreendidas, neste estudo, a partir de GOMES, et. al. (2010), sendo que a descrição é o relato fiel das opiniões dos diferentes informantes, a análise é “a decomposição de um conjunto de dados, buscando as relações entre as partes que o compõem” (GOMES, et. al., 2010, p.202) e a interpretação é a busca de significados nas falas e ações dos participantes da pesquisa, desvelam uma compreensão ou explicação que supera o descrito e o analisado (GOMES, et. al., 2010). Para essa tarefa interpretativa, utiliza-se a prática de inferências.

perspectiva. Ao subir no muro, ele se afasta do olhar planimétrico⁷⁵, e consegue traçar mentalmente outros percursos possíveis. É dessa forma que compreendo que o(a) pesquisador(a) precisa olhar os dados da pesquisa, isto é, do lado de fora, de outro ponto de vista, ou melhor, de cima do muro.

Escolhi, portanto, para esta tarefa a Análise Temática e, para tanto organizei os dados em 6 momentos, conforme orienta Souza (2019): a) familiarização com os dados, b) gerações de códigos iniciais, c) busca de temas, d) revisão de temas, e) definição e nomeação de temas e, f) interpretação. Esses momentos foram conduzidos pela triangulação. Na figura 10 apresento um desenho dos momentos da organização e análise dos dados.

FIGURA 10 - Momentos da organização dos dados da pesquisa *Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança*



FONTE: A autora (2021)

Conforme apresentei na figura 10, a familiarização foi o primeiro momento de organização dos dados produzidos. Segundo Souza (2019, p. 56) ela é “*uma imersão nos dados para familiarização com seus conteúdos em profundidade e amplitude*”.

⁷⁵ Segundo o dicionário Priberam (2008-2021, n.p.) planimetria, dentro do campo da topografia, trata da representação de um terreno sem levar em conta relevo, níveis ou ângulo. Inspirada nessa definição, utilizo a metáfora do olhar planimétrico, entendendo-o como a percepção do espaço vista com um olhar reto, sempre do mesmo lugar e, que não considera as diferenças no terreno.

Na pesquisa, esse momento iniciou com a descrição narrativa dos dados produzidos. Assim, nas descrições dos percursos, na conversa online e na entrevista semiestruturada, o objetivo foi manter-se fiel ao que estava acontecendo na cena, mergulhando nos detalhes do espaço, sorvendo os sons emitidos e inebriando-se nas palavras ditas pelo timbre da voz e pelo traçado do corpo em movimento.

Contudo, é necessário reconhecer que toda descrição nunca é exata, portanto, é uma forma de tradução do que está posto na cena. Para Le Breton (2019, p.10) *“Toda tradução deve suportar o luto do sentido original e aceitar a criação de uma outra relação com a realidade descrita”*. Em síntese, podemos considerar que a descrição, já é em si um exercício analítico e interpretativo.

O momento da familiarização com os dados também se materializou na iniciativa de revisitar mais de uma vez os vídeos no exercício de descrição deles. Busquei identificar aquilo que os olhos da pesquisadora não conseguiram captar de imediato na cena.

O segundo momento da organização e análise dos dados consistiu na geração de códigos iniciais. Segundo Souza (2019) essa fase é responsável por elaborar códigos que identifique aspectos dos dados. Para a autora *“é necessário identificar aspectos interessantes que podem formar a base de padrões repetidos”* (SOUZA, 2019, p.57).

Nesta tarefa, a partir das perguntas norteadoras, busquei identificar nos dados produzidos, os códigos (ideias) que revelassem os significados impressos nas mensagens. A cada trecho dos percursos, entrevistas, conversa online, visita monitorada, conversas de áudio via WhatsApp, mensagem de texto, busquei captar a mensagem contida e relacioná-la com uma ideia (código), que me auxiliaram na identificação dos temas.

O grupamento dos códigos possibilitou a construção dos temas de análise, que compõe o momento 3 da organização e análise dos dados da pesquisa. Eles foram organizados em três grupos:

- Grupo 1 – Verticalidade corporal, emoções, aprendizagem de movimento e contexto de aventura.
- Grupo 2 – apego espacial, negociação de territórios, expansão espacial.

- Grupo 3 – corpo do outro como suporte, proteção e risco, corpo do outro como mobilizador.

Ao revisitar inúmeras vezes o material documental para a organização e análise dos dados, percebi que os vídeos, que se configuram nos percursos, seriam o fio condutor para as análises e, os dados produzidos pelos outros instrumentos/procedimentos, apoiariam a pesquisadora na triangulação.

Nesse momento, vislumbrei que seria necessário organizar didaticamente os percursos, para que pesquisadora e leitores pudessem compreender a ação do corpo criança em movimento no espaço da casa. Assim, tomando como referência o estudo de Alessi (2017), que utilizou *frames*⁷⁶ para capturar nos vídeos situações em potencial para a análise dos dados, optei em capturar a sequência de movimentos das crianças por meio do recurso de *frames*. Para tanto, utilizei a captura de tela para selecionar os quadros que narram a sequência de movimentos dos(as) participantes da pesquisa. Cada quadro foi composto por uma sequência de dois ou três movimentos das crianças, que expressam o curso do seu corpo em movimento, como é possível observar na Figura 11.

FIGURA 11 - *Frame* 1 da sequência de movimentos do percurso **Foi mais que cem legal**



FONTE: A autora (2022)

⁷⁶ “Cada um dos quadros ou imagens fixas de um produto audiovisual; foto; moldura” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2022).

Na figura 11, é possível visualizar que enquanto João está apoiado numa pilha de almofadas, Pedro se desloca pelo sofá para pegar uma almofada que está fora da pilha. Na imagem, observo três movimentos: Pedro virando seu corpo em direção à almofada, caminhando pelo sofá e enfim se abaixando para pegá-la. Nessa pesquisa, essa imagem se constitui num *frame*, que compõe parte do percurso que foi analisado.

Para capturar os movimentos e construir a sequência de movimentos das crianças, utilizei o efeito de **clone** para fotos, por meio de um aplicativo de celular que recorta a imagem selecionada e cola no quadro escolhido. Por isso, é possível ver Pedro realizar três ações num mesmo *frame*. Cabe destacar que em algumas imagens há diferença na tonalidade da roupa, do espaço ou dos objetos que compõe a cena. Isto ocorre pela diferença de luminosidade durante a filmagem dos vídeos.

Por fim, após recorrer a esta técnica, as imagens passaram por outro aplicativo e foram transformadas em pinturas, para que a pesquisadora pudesse manter o anonimato das crianças e das famílias.

Em seguida, foram selecionados vários *frames* que desvelaram a sequência do percurso do início ao fim. A análise desses frames resultou na construção de um mapa que expressa o traçado do corpo criança em movimento no espaço da casa.

A escolha por apresentar o mapa do percurso e a composição de *frames* com o efeito clone, dão movimento ao movimento do corpo, que antes era apenas uma captura estática dentro da imagem. Os *frames* e o mapa do percurso são traduzidos na leitura cartográfica, que também foi construída apoiada na descrição narrativa do vídeo.

Esses três registros compõem o que chamei de **Ficha do Percurso**, inspirada no estudo de Alessi (2017) que construiu, por meio dos *frames* e notas de campo, fichas dos episódios para sua pesquisa.

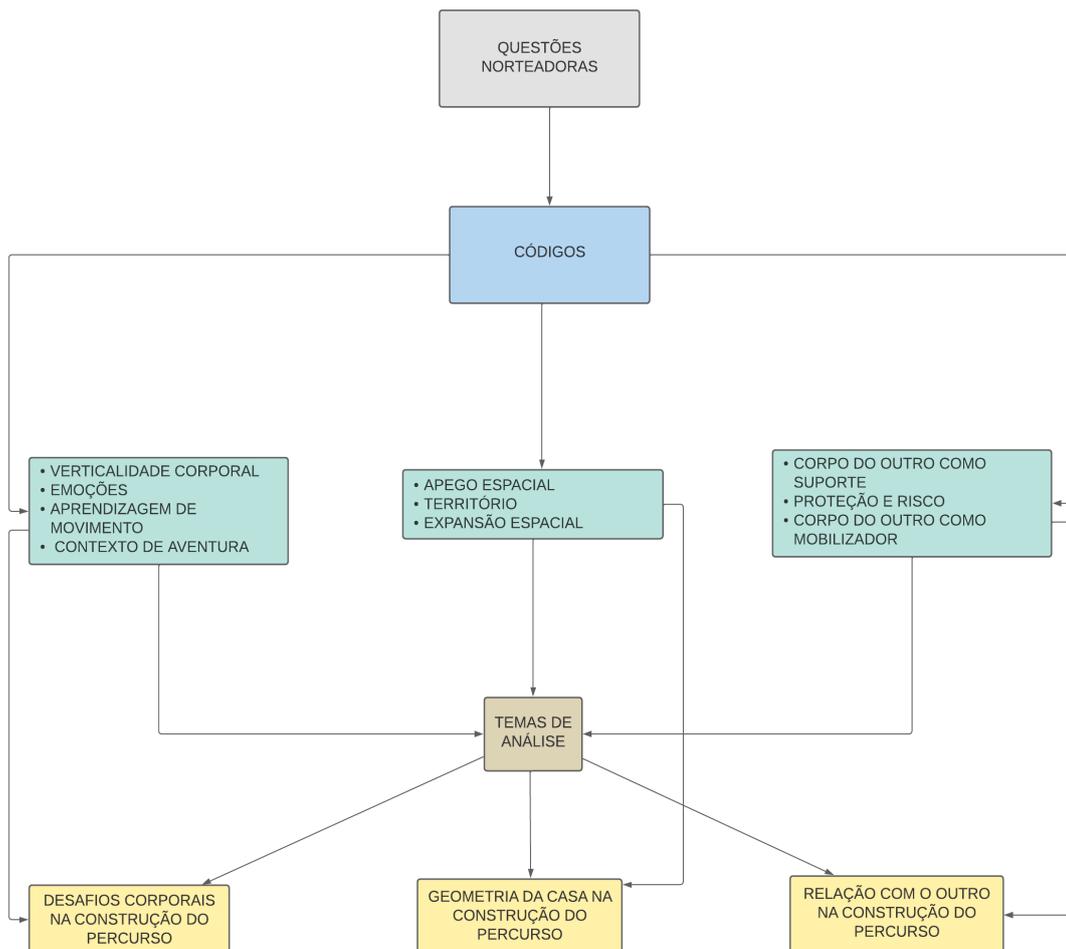
A opção por analisar e interpretar os dados através da Ficha do Percurso se justifica, pois, ao revisitar novamente o material documental, descobri que os percursos formavam uma malha, isto é, “*uma textura de fios entrelaçados*” (INGOLD, 2015), impossível de desembaraçar. Assim, entendi que os dados precisavam ser apresentados sem recortes, sem desvios, caso contrário estaria sob o risco de deixá-los apáticos, desencarnados dos seus significados e desconectados dos contextos em que ocorrem, por isso as fichas.

Após o grupamento dos códigos identificados, foi o momento de buscar pelos temas emergentes. Segundo Souza (2019, p.58, grifo da autora) esse momento

*Trata-se de classificar diferentes códigos em temas em potencial, além de agrupar todos os extratos relevantes nesses temas que estão sendo construídos. Em essência o pesquisador está começando a analisar os códigos e considerando de que modo códigos diferentes podem combinar para formar um **tema abrangente**.*

No quarto momento, realizei o exercício de revisar os temas identificados. Para tanto, montei um mapa temático, conforme propõe Souza (2019), o que me permitiu um refinamento dos temas e um olhar abrangente para organização e análise dos dados para seus respectivos códigos. Tal ação me conduziu ao momento 5, em que foi possível definir e nomear os temas de análise, que apresento na figura 12.

FIGURA 12 – Mapa da codificação e temas de análise da pesquisa *Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança*



FONTE: A autora (2023)

De acordo com a figura 12, os três grupamentos de códigos me permitiram chegar em três temas de análise, que foram essenciais para compreender como o corpo criança em movimento constrói percursos para habitar o espaço da casa, sendo os temas: desafios corporais na construção do percurso, geometria da casa na construção do percurso, relação com o outro na construção do percurso.

3.1 DESAFIOS CORPORAIS NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO

O tema de análise e interpretação dos dados **Desafios corporais na construção do percurso**, trata dos percursos construídos pelo corpo criança por meio de desafios corporais de movimento.

Aggerholm e Højbjerg Larsen (2017) apresentam o conceito de desafio como movimentos ainda não possíveis, isto é, uma situação de movimento não habitual. Solly (2015), complementa essa ideia ao considerar que o desafio para as crianças é uma ação particular que envolve ultrapassar limites, ou seja, sair da zona de conforto e entrar na zona de expansão. Assim, o que é desafio para uma criança, pode não ser para a outra.

Na análise e interpretação dos dados, pude identificar que, desafio corporal era o modo como as crianças se relacionavam corporalmente com os espaços da casa, ao perceberem na espacialidade configurações que as desafiavam. Para experimentar os desafios elas avaliavam o que seu corpo era capaz de fazer e recorriam às capacidades físicas e habilidades de movimento que lhes permitiam criar experiências. Desse modo, aprender novos movimentos. Pelos desafios corporais entendi que as crianças habitavam, ou seja, pertenciam ao espaço e faziam o espaço pertencer a si.

Os dados ainda mostraram evidências que, para as crianças do estudo, os desafios corporais eram verticais, nos quais elas suspendiam seus corpos do chão para o alto, por meio de mortais, escaladas e através de movimentos construídos em contextos de aventura. Neste sentido, compreendi que a suspensão do corpo mobilizou as crianças a suspenderem os significados do próprio espaço, sendo essa ação, a abertura para construir novos desafios corporais de movimento.

Ainda, a triangulação do percurso com a visita monitorada online me permitiu compreender que os desafios configurados pela verticalidade corporal não ocorriam

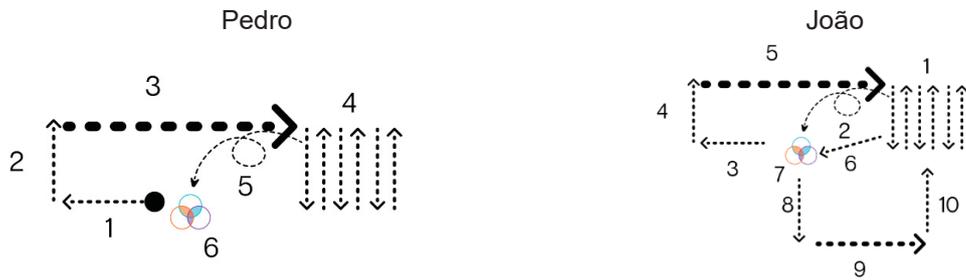
uma única vez, mas eram repetidos e, por vezes, se desdobravam em múltiplos percursos.

Por fim, a análise e interpretação dos percursos revelaram que as emoções estiveram presentes nos desafios corporais e designaram a forma como as crianças lidaram e buscaram por tais desafios. As emoções vividas e expressadas pela gestualidade do corpo determinaram o traçado da linha do percurso. Isso me levou a compreender que desafios corporais e emoções são componentes integrados, em que os desafios mobilizam emoções e as emoções podem mobilizar a busca por desafios.

Para a apresentação desse tema de análise, elegi três percursos. E, início pela Ficha do Percurso **Ó o mortal**⁷⁷.

⁷⁷ Na leitura cartográfica desse e dos outros percursos apresentados irei utilizar a nomenclatura *frame* acompanhado de algarismos para me referir ao quadro o qual está sendo analisado e, quanto utilizar apenas algarismos estou me referindo ao traçado dos deslocamentos das crianças traduzidos no mapa.

Mapa do Percurso **Ó o mortal**



FRAMES DO PERCURSO



Leitura cartográfica do percurso: Pedro está deitado na cama e João está saltitando em cima dela (1). O pai cutuca Pedro e pede para que ele saia da cama, ele desce (1), se desloca pelo chão (2 e 3) e vai em direção à cabeceira da cama. O pai fala para João: “vai lá. Ei, vamo mortal, a mamãe tá filmando, dá um mortal João”. João saltita (1) e realiza um giro lateralizado (2). O pai, que está na beirada da cama com um travesseiro na mão diz para o filho: “uauuuu, super golpe” e usa o travesseiro para protegê-lo para que ele não caia (*frame 1*). João dá um sorriso e o pai fala: “vai lá Pedro”. João se levanta rapidamente e desce da cama, vai em direção à cabeceira (3, 4 e 5) e abre espaço para o irmão. Pedro realiza alguns saltos na cama (4) e, se lança num giro frontal no ar (*frame 2*). Ele aterriza e suas pernas vão sobre o travesseiro, que escapa da mão do pai. O pai, diz: “uouu, boa! Vai lá” e ajuda Pedro a se levantar. Pedro comenta: “vou ficar com o travesseiro. O pai responde: “não, não, meu escudo” e coloca-se em postura de proteção a João que já se prepara para realizar seu movimento. Pedro puxa o travesseiro da mão do pai que não o solta e diz para que ele pegue outro. Enquanto isso, João está saltando na cama (1) esperando para realizar novamente o movimento. Pedro desce da cama girando (1), se desloca pelo chão (2 e 3), pega o travesseiro que está no chão e sobe na cama. O pai diz para João: “girou”. João, realiza um novo mortal (2) e apoia uma das mãos no colchão ao girar. O pai menciona: “uou”. João se levanta e o pai pergunta para Pedro: “cadê seu giro?”. Pedro está em cima da cama, com o travesseiro na mão. O pai ordena: “Pedro, voadora no ar”. Pedro abraça o travesseiro e faz outro mortal frontal (*frame 3*). O pai comenta: “uou”. João está em cima da cama saltando e o pai diz para ele: “e o giro chutando?”. Não há espaço para que ele realize o movimento, pois Pedro continua deitado. O pai cutuca e diz a Pedro: “levanta! é a vez do mano agora”. Pedro continua deitado. O pai pede: “dá licença” e ao mesmo tempo o empurra, delicadamente, para que ele desça da cama, diz: “se não machuca, vai, vai”. Pedro continua resistindo. Novamente o pai repete: “dá licença” e começa a fazer cócegas em Pedro que ri e diz “nãooo”. João, que estava observando a cena se aproxima do irmão e sobe em cima dele dizendo “sai”. Pedro ri e grita “aaaa” e, ainda, responde ao irmão que o mandou sair: “tchau”. O pai percebe a ação de João e grita: “bolinho, bolinho” então os dois (pai e João) deitam em cima de Pedro que se diverte com a situação (*frame 4*; círculo entrelaçado). João desce da cama numa cambalhota e volta para ela dizendo: “minha vez”. O pai continua fazendo cócegas em Pedro e diz “levanta ae”. Pedro comenta “para, para” (rindo) até que o pai consegue tirá-lo da cama (3). O pai diz: “vai João, pula agora” e ele recomeça a saltar na cama (1). Pedro luta para voltar para a cama, enquanto o pai o segura. O pai comenta: “cambalhota João, one, two, three, vai”. João para de saltar e diz: “mas..., segura...” se referindo ao seu irmão que tenta subir na cama. O pai responde “tá seguro, vai”. Pedro, continua tentando voltar para a cama, em meio a risadas diz para o pai: “me solta, me solta”. O pai continua segurando-o e diz para Pedro: “deixa o mano”. João volta a saltar na cama (1) e faz, mais uma vez, um salto mortal lateralizado (2). O pai menciona: “muito bem”. Pedro sobe na cama com o travesseiro.

Para compreender como Pedro e João constroem esse percurso, me inspiro⁷⁸ na discussão de Aggerholm e Højbjerg Larsen (2017) que, ao tratar dos movimentos construídos pelos(as) praticantes de Parkour, recorreram ao conceito de verticalidade proposto por Sloterdijk (2013).

Os autores partem da tese de Sloterdijk (2013) de que os seres humanos são sempre submetidos a uma tensão vertical⁷⁹, sendo que a verticalidade é uma condição existencial (AGGERHOLM; HØJBJERRE LARSEN, 2017).

Quando se trata dos aspectos físicos, me filio à expressão usada por Aggerholm e Højbjerg Larsen (2017), para destacar o conceito de **verticalidade corporal**⁸⁰.

Os autores descrevem essa verticalidade como um aspecto elementar da existência corporal (AGGERHOLM; HØJBJERRE LARSEN, 2017). Verticalidade corporal não representa, para os autores, a obviedade dos movimentos ascendentes, mas dentre os movimentos ascendentes realizados no Parkour a verticalidade corporal pode se revelar como resultado da tensão entre a zona de conforto, isto é, dos movimentos já dominados e a zona de expansão, ou seja, os movimentos que estão na iminência de tornarem-se possíveis. O domínio de tais movimentos leva a outro conceito que diz respeito ao aperfeiçoamento dos movimentos.

Contudo, não tenho a intenção de aprofundar o conceito de verticalidade corporal de Aggerholm e Højbjerg Larsen (2017), até porque eles tomam um caminho

⁷⁸ Opto pela expressão inspiração, porque a discussão proposta aqui toma um rumo distinto da teoria da tensão vertical e o conceito de verticalidade de Sloterdijk (2013), mas encontro nela aspectos-chave que me auxiliam a compreender os percursos de Pedro e João.

⁷⁹ “Para entender o que são tensões verticais temos que saber que todas as culturas, inclusive suas subculturas, são edificadas a partir de diferenças norteadoras. Dessa forma valem, para culturas religiosas, a diferença sagrado versus profano, para culturas aristocratas, nobre versus comum, para culturas cognitivas, conhecimento versus ignorância, para culturas militares, covarde versus valente, para culturas administrativas, subordinado versus superior, para culturas políticas, poderoso versus impotente e assim adiante. Conhecemos uma argumentação semelhante de Niklas Luhmann para quem os diversos sistemas sociais seguem um código binário que constitui sua identidade, possibilita sua comunicação interna e regulamenta e restringe, ao mesmo tempo, sua comunicação com seu ambiente (Luhmann, 1984). Sloterdijk, todavia, dá um passo além; ele atribui a um dos polos um valor mais alto do que a outro.” (BRÜSEKE, p.163, 2011, grifos do autor).

⁸⁰ Os autores (AGGERHOLM; HØJBJERRE LARSEN, 2017) elaboram esse conceito a partir da figura do acrobata, que faz parte da metáfora na qual se calça Sloterdijk (2013) para construção dos seus argumentos acerca da tensão vertical. A verticalidade corporal a qual se refere os autores quando direcionado ao esporte pode dizer respeito a uma excelência e perfeição nos movimentos do corpo, o que é completamente distinto ao que me proponho aqui. Contudo, quando na análise do *Parkour* enquanto prática de movimento, os autores se referem às experiências de movimento que estão no tensionamento entre o possível e o impossível.

distinto do que me proponho nesse estudo, como a questão do aperfeiçoamento e a excelência de movimentos. Mas encontrei nele aspectos-chaves que me levaram a entender a ação das crianças na construção de seus percursos.

Assim, ao acolher as possíveis compreensões de verticalidade corporal, opto por construir uma ideia de verticalidade corporal a partir da literalidade que o termo me mobiliza, ou seja, dos movimentos realizados na ascendência, como os saltos, as acrobacias, as escaladas, entre outros, que se mostraram ser a preferência das crianças em situações inscritas numa dinâmica social e cultural. Portanto, não se trata do movimento pelo movimento, mas de ações que se constituem nas relações sociais mobilizadas nos cotidianos das crianças.

Neste sentido, entendo não ser possível deixar de lado a ideia de confronto, ou como os autores apontam de tensão. Pois, quando tratamos de crianças, percebi pelos dados da pesquisa, que emergem diversos tipos de confrontos quando elas se colocam em ação, ao realizarem movimentos na direção vertical.

Assim, entendo a verticalidade corporal a partir de movimentos que são frutos da ação física ascendente e resultado de um confronto cultural e social. Enfim, movimentos de natureza *biocultural*, que se traduzem pelo tensionamento entre as zonas de conforto e de expansão, entre o permitido e o não permitido, entre o medo e o desejo pelo novo, o que me leva a noção de desafio, o qual faz parte de muitas brincadeiras da cultura infantil.

Ao considerar esses aspectos e, ainda que os desafios corporais se inscrevam numa compreensão que é individual, entendo que tais movimentos são, de forma geral, desafios, uma vez que exigem, em sua execução, o refinamento de capacidades físicas e habilidades de movimento e se constituem como não – habituais, pois ninguém anda por aí escalando, dando mortais ou saltando, a não ser que esteja realizando uma tarefa específica, como por exemplo, de trabalho ou uma prática corporal como o *Parkour*. E, no caso das crianças, brincando.

A partir desse entendimento, observei que um dos aspectos principais que compõem esse percurso, são os movimentos verticalizados realizados por Pedro e João⁸¹. Inclusive, a leitura cartográfica do percurso nos dá pistas dessa verticalidade.

⁸¹ Não obstante, ainda que eu tenha escolhido esse percurso para expressar como as crianças constroem percursos por meio da verticalidade, os movimentos verticais também estiveram presentes em muitos outros momentos, em que as crianças escalaram, subiram, se mantiveram no alto, isto é, suspenderam seus corpos.

Ao analisá-la, percebo que Pedro e João combinaram movimentos de deslocamento para a direita e esquerda, que ocorreram tanto no solo como no plano acima do chão, marcados por subidas e descidas, impulsos, rotações e quedas no confronto com o espaço e com as relações estabelecidas durante a ação. O traçado desses movimentos no espaço formou a linha do percurso.

Mas, esses movimentos que organizaram a linha do percurso não ocorreram de forma aleatória. Assim, interpreto que a existência dessa linha foi marcada por três acontecimentos principais, movidos pelas relações das crianças: os movimentos mortais, a presença do pai e a escolha espacial onde se opera a ação. Esses três acontecimentos sustentaram a verticalidade corporal do percurso construído pelas crianças.

Os mortais se configuram em movimentos acrobáticos⁸². Acrobático, deriva da palavra acrobata, que em sua etimologia vem do grego *akrobates*, que quer dizer dançarino na corda bamba, de *akros* que significa no alto, acompanhado por *bainein*, que tem sentido de caminhar, ir (ORIGEM DA PALAVRA, 2022). Assim, eles são os movimentos em que o humano se lança no ar e transgridem as *“leis da física, das regras do movimento humano, do risco, que provoca fascinação tanto para quem realiza como para quem observa”* (BORTOLETO; ANTON, 2008, p. 19, citando COASNE, 2004⁸³). As acrobacias representam um domínio do corpo e seus movimentos e se traduzem num alto grau de complexidade (BORTOLETO; ANTON, 2008), por isso, podem se constituir em desafios.

Os mortais provocam fascinação no acrobata e em quem observa (BORTOLETO; ANTON, 2008) por serem atraentes, dinâmicos e desafiadores. Eles possibilitam uma experiência espacial distinta da qual usualmente estamos acostumados, uma vez que ao rotacionar o corpo no ar o acrobata muda de plano, assim o espaço é percebido/ experimentado a partir de uma nova perspectiva.

Ao considerar esses aspectos, na análise do percurso de Pedro e João, identifiquei em suas ações certa fascinação pelos movimentos mortais. Na triangulação desses dados com os produzidos na visita monitorada online e na

⁸² Embora eu apresente um conceito para movimento acrobático, é necessário destacar que cada prática corporal atribui a ele um significado conceitual (TUCUNDUVA; BORTOLETO, 2017). Assim, apresento um conceito que se aproxima dos movimentos acrobáticos vividos em brincadeiras pelas crianças, nessa pesquisa.

⁸³ COASNE, J. **A la découverte de arts du cirque**. ESP, n°238, p. 17-19-. Paris, 1992.

conversa online, interpretei que esses movimentos, não ocorreram apenas neste percurso, mas fizeram parte de outras experiências vividas pelas crianças.

No caso da visita monitorada online, Pedro e João, ao levarem a pesquisadora pelos espaços da casa, mostraram, primeiramente, o quarto do casal e a cama. Inclusive, durante uma conversa online as crianças mencionaram que este espaço era seu preferido. Durante a apresentação desse espaço na visita monitorada online, João começou a realizar saltos na cama, logo em seguida foi interrompido por Pedro que disse:

“oh João segura aqui (referindo-se ao celular) que eu quero fazer um mortal” (Visita monitorada online, 14/09/2021).

Após a solicitação do irmão, João passou a controlar o celular. Pedro, por sua vez, foi para cima da cama e realizou um mortal com intenção de mostrar à pesquisadora o que eles costumavam realizar naquele espaço.

Em outro momento, já na família Coelho, o apreço pelo movimento mortal também pôde ser identificado quando o pai relatou algo semelhante durante a entrevista online.

*Mãe: “A gente tem dois quartos, um que é onde as três crianças dormem, que ela até apresentou, que a gente construiu uma cama lá para eles, até foi o Pai da família Coelho que fez, aí tem o nosso quarto, a sala que tinha um colchão, que graças a Deus eu já dei.”.
Pai: “eles viravam mortal”. (Entrevista online, 10/10/2021).*

Entre o que as crianças fazem e o que dizem sobre os mortais, bem como o que constataram os pais sobre esse tema, me permite compreender que elas se interessam em realizar esse movimento e que ele faz parte da vida das crianças no processo de habitar a casa ao ser utilizado em diferentes momentos de seus cotidianos. Esse interesse me mostra que esses movimentos fazem parte do modo como o corpo criança age no espaço da casa e, quando mobilizados em percursos, compreendo que eles materializam seu modo de habitar.

Como mencionei o mortal é, por si só, um movimento desafiador, uma vez que é complexo e exige da criança o aprimoramento de capacidades físicas e habilidades de movimento. Assim, qualquer criança que se aventure nessa experiência apresenta ao seu corpo um desafio de um movimento não-habitual, conforme percebo nos

frames do percurso de Pedro e João. Porém, ao olhar atentamente aos dados apresentados na ficha do percurso, consigo perceber que Pedro não se contentou com um único desafio. Ao realizar seu segundo mortal ele acrescentou ao movimento, o objeto travesseiro.

Nas palavras de Santin (2003) há uma intencionalidade que mobiliza a pessoa ao movimento, essa intencionalidade é composta por componentes internos, dentre eles, a superação. Para o autor, o movimento do corpo “[...] parece ser sempre um esforço para o encontro, para a aproximação, buscando **superar** distâncias, obstáculos, sejam físicos ou psíquicos” (SANTIN, 2003, p.48, grifo meu). Nesse caminho, superar pode ser entendido como a possibilidade de ir além numa determinada situação, de dominar algo ou então ultrapassar um obstáculo. Apoiada nessa ideia, entendo que os desafios que se constituem pela verticalidade corporal podem ser uma forma de superar obstáculos físicos ou psíquicos.

Ao adicionar o travesseiro ao percurso diante do já vivido, Pedro tinha uma intenção, que se fez, talvez, no próprio fluxo da ação. O travesseiro era o novo obstáculo físico, acrescentado ao movimento e, quando Pedro trouxe esse novo elemento ele expandiu suas possibilidades de movimento, afinal, não era só mais um mortal, mas um mortal agarrado a um travesseiro. Ao testar essa nova opção, sua experiência ficou ainda mais refinada e, trouxe ao percurso, um novo desafio corporal.

Esse dado mostra que num mesmo percurso, Pedro buscou um desafio diferente do habitual. O interesse em experimentar a mesma ação, mas de modo diferente, me leva a interpretar que uma das formas de habitar o espaço da casa é pela busca de percursos que geram desafios corporais que superam obstáculos, criados pelas próprias crianças.

É interessante pensar que a linha que estruturou o mapa do percurso foi cíclica, em que a criança saiu de um ponto e voltou para o mesmo ponto, reiniciando o percurso algumas vezes. Contudo, é possível perceber tanto nos *frames* quanto na leitura cartográfica que o percurso não ocorreu todas as vezes da mesma forma, a cada repetição existiu uma nova ação. O que deixou o ciclo maleável e aberto foram os diferentes **enredos** que o corpo construiu e como (re)significou espaço, objetos e relações durante suas ações, pois o percurso, muito mais do que o traço reto é a ação simbólica.

Os enredos construídos pelos corpos, ou seja, o que se passou no percurso, foi tecido pelos diferentes atores e o modo como cada um agiu durante o percurso.

Assim, tanto as crianças como a presença do pai que, incentivou a ação de Pedro e João, emitiu onomatopeias que celebravam cada movimento realizado pelos filhos e, ditou o ritmo do percurso, marcaram a estrutura de sua linha. E aqui, destaco as ações do pai e as (re)ações⁸⁴ das crianças.

A forma como o pai agiu durante o percurso, revelou que foi ele quem ordenou uma parte das ações e a sequência em que ocorreriam, como é possível visualizar na seguinte fala:

*“levanta é a vez do mano agora”. (Percurso **Ó o mortal**, 17/04/2021)*

Essa fala do pai expressa que a sequência de quem deveria fazer o mortal, foi ditada pelo adulto e sua presença impactou todo enredo do percurso. Porém, ficou também explícito que as crianças não aceitaram passivamente as determinações do pai. Inclusive, foi com o próprio corpo que elas questionaram a ordem instituída.

Assim, pude identificar, por exemplo, que João não realizou exatamente um mortal como o pai havia solicitado, mas fez um giro lateralizado, fato que o pai percebeu e comentou no salto seguinte quando falou para João:

*“e o giro chutando?” (Percurso **Ó o mortal**, 17/04/2021)*

Nesse trecho, percebo que o pai ajustou sua fala ao movimento que João se propôs a fazer.

Pedro também não se limitou a executar a ordem do pai e em duas situações observei que ele usou seu corpo como forma de contestá-la. Primeiramente ao tentar arrancar o travesseiro da mão do pai e, em seguida, ao ficar deitado na cama após um salto, obstruindo o espaço em que o percurso ocorria. O modo como Pedro agiu gerou um conjunto de ações não programadas pela ordem ditada pelo adulto.

João, por sua vez, também não se conformou com a ação do irmão, que não queria sair da cama. E, como forma de questionar a Pedro, ele fez uso do seu corpo em movimento ao subir em cima do corpo do irmão e mandá-lo sair. Diante disso, o trajeto do corpo no espaço que antes tinha uma mesma sequência transmudou, a partir de um intenso jogo corporal.

⁸⁴ Ações e reações.

Essas evidências revelam que o corpo criança não constrói percursos estáticos e pré-programados, mas que estes se constituem no fluxo da experiência do próprio agir e, quais movimentos do corpo serão acionados nos percursos, se fazem na relação com o outro, com o espaço e consigo mesmo.

Por fim, destaco o terceiro elemento que identifiquei na composição da linha desse percurso, o aspecto espacial.

Durante uma das conversas online perguntei para as crianças como se fazia um mortal, como disparador do nosso diálogo. Diante do meu questionamento, quem me respondeu foi João.

João: só girar no ar, pular e girar no ar
Pesquisadora: ah! Boa
João: pular bem alto, mas não faz isso na cama elástica porque se não dói
Pedro: é
João: dói as costas
Pesquisadora: é? Tá bom, vou fazer só na cama.
Pedro: melhor no colchão
Pesquisadora: por que é melhor no colchão?
João: porque amolece nossas costas (Conversa online, 14/09/2021)

Essa fala das crianças me remetem a Aggerholm e Højbjerg Larsen (2017) ao afirmarem que verticalidade envolve os aspectos corporais e espaciais. Assim, um movimento sempre ocorrerá num determinado espaço. Será preenchido pelo espaço e o preencherá. Logo, a arquitetura dos espaços se acomodará na arquitetura corporal e vice-versa.

A depender de como se constitui a arquitetura dos espaços o corpo criança terá mais ou menos possibilidades de explorar e/ou aprender movimentos do corpo. Dito isso, e conforme a fala de Pedro e João sobre o uso da cama para mortais, entendo que nela, o corpo criança em movimento tem a chance de experimentar possibilidades de movimentos, testar suas opções, planejar e executar uma série de movimentos que não seria possível em outros espaços, ou, como disseram as crianças: doeria.

Aliás, identifiquei nas análises, que a cama se configurava num espaço de construção de percursos de movimento em que as crianças demonstraram preferência. Inclusive, numa das conversas online com Pedro e João, a pesquisadora, questionou-os quanto ao espaço que eles mais gostavam de brincar e, Pedro respondeu:

“na cama do papai” (Conversa online, 14/09/2021).

Quando a pesquisadora reforçou, em tom de pergunta, o que Pedro acabara de dizer, ou seja, se eles gostavam de brincar na cama do papai, João confirmou a informação do irmão:

“sim” (Conversa online, 14/09/2021).

É evidente na resposta das crianças que o pai tinha um papel significativo nos percursos que ocorriam no espaço da cama, uma vez que eles se referiam à cama como pertencente ao pai e não à mãe.

Ao considerar a cama como espaço de realização de percursos pelas crianças, me remeto novamente à fala de João e Pedro. É interessante observar que as crianças argumentaram sobre o local mais adequado para construir percursos com os movimentos mortais. Embora no imaginário comum e do ponto de vista ginástico, a cama elástica⁸⁵ seja um espaço em que se desenvolve as acrobacias, as crianças não a consideraram o lugar adequado. Neste sentido, cabe destacar a explicação que elas deram ao fato de a cama elástica não ser adequada: porque dói.

Para Le Breton (2013, p.16) *“A dor obriga à aprendizagem lúcida e penosa dos perigos que ameaçam a integridade física”*. É nesse caminho que entendo que as crianças constroem o significado de proteção. O argumento da dor está calçado na própria experiência das crianças que interpretaram a percepção sobre a dor a partir do momento da queda do corpo durante o mortal.

Esse dado revela que as crianças construíam percursos, por meio dos desafios corporais, mas realizavam movimentos específicos a partir de suas experiências no entrelaçamento com a arquitetura do espaço. Isto é, elas não faziam qualquer movimento em qualquer espaço, mas escolhiam o que fazer e onde fazer. E, utilizavam a proteção física para essas escolhas.

Ainda merece atenção o fato de que as crianças, ao definirem o local adequado para serem realizados os mortais, fizeram a gestão dos riscos implicados no percurso: elas analisaram o espaço, julgaram as possibilidades de movimento e então investiram em ações. Assim, deliberaram que o espaço da cama era o mais

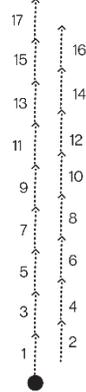
⁸⁵ No âmbito das práticas ginásticas o equipamento chama-se trampolim acrobático.

seguro para determinado desafio corporal e ao mesmo tempo utilizaram esse espaço para seu próprio benefício, uma vez que para girar no ar, na forma como eles explicaram o movimento para a pesquisadora, era preciso impulso e, a cama, de certa forma, era o que fornecia esse impulso para o movimento.

Em síntese, ao considerar os aspectos abordados, fica evidente que as crianças constroem percursos verticais formados pela conjunção de movimento e espaço, em que criam nos espaços diferentes narrativas.

O conceito de verticalidade presente no percurso **Ó o mortal**, também foi pautada no percurso **Agora solta a mão** apresentada na Ficha do Percurso.

Mapa do Percurso **Agora solta a mão**



FRAME DO PERCURSO



Leitura cartográfica do percurso: Cachorro está escalando o batente da porta. Seus braços e pernas estão apoiados em cada lado do batente. O movimento se constitui da seguinte forma: sobe perna esquerda, sobe perna direita, sobe os dois braços ao mesmo tempo. Repete o ciclo de movimento e começa a ofegar, mas não para de subir. Quando chega ao topo a mãe diz: “Agora solta a mão”, Cachorro responde: “não consigo nessa parede soltar a mão”. A mãe incentiva: “solta uma só”. Faz uma respiração profunda e então solta uma das mãos e a mãe diz: “isso, a outra”. Cachorro faz uma tentativa de soltar, mas fica com medo e começa a choramingar “oh mãe”. A mãe dá uma risada e o vídeo se encerra.

Como mencionei, o percurso **Agora solta a mão** também está galgado na verticalidade corporal. Porém, enquanto no percurso **Ó o mortal** as crianças utilizaram a verticalidade para realizar movimentos mortais, neste, o movimento que compôs a construção do percurso foi o escalar.

O movimento de escalar está presente no desenvolvimento da criança, surge logo nos primeiros meses de vida e se aperfeiçoa conforme ela desenvolve capacidades físicas e aprende novas habilidades de movimento⁸⁶⁸⁷. Esse aperfeiçoamento não ocorre de forma linear, tampouco da mesma forma entre as crianças. Além disso, aprender a escalar depende das oportunidades espaciais para que essa escalada ocorra.

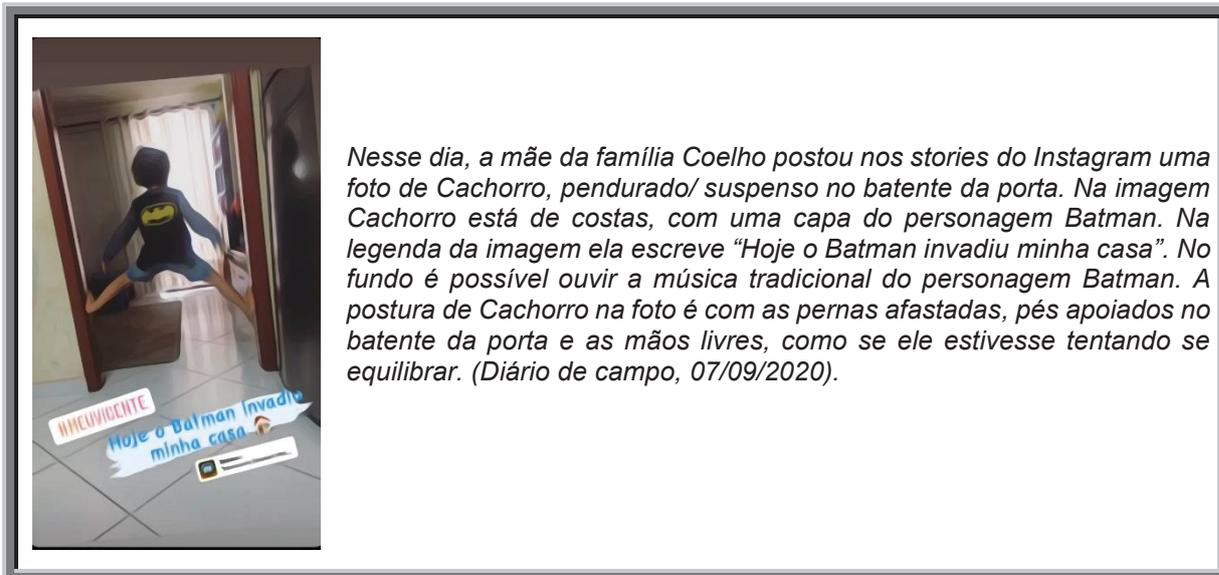
Assim, na análise desse percurso pude identificar que, a linha que formou o percurso constituída pelo traçado do corpo no espaço, mapeada pelo corpo em movimento de Cachorro, foi marcada por dois acontecimentos principais: as emoções vividas e expressadas pela gestualidade da criança durante o percurso e a aprendizagem do movimento.

Dito isso, para inaugurar a tarefa de análise desse percurso, trago para as linhas dessa escrita dois registros com imagens, que compõem o diário de campo, em que Cachorro também protagoniza experiências de movimento semelhantes ao do percurso. Esses registros nos ajudam a construir uma linha temporal que culmina no percurso **Agora solta a mão**. Apresento, primeiramente, o registro do dia 07/09/2020.

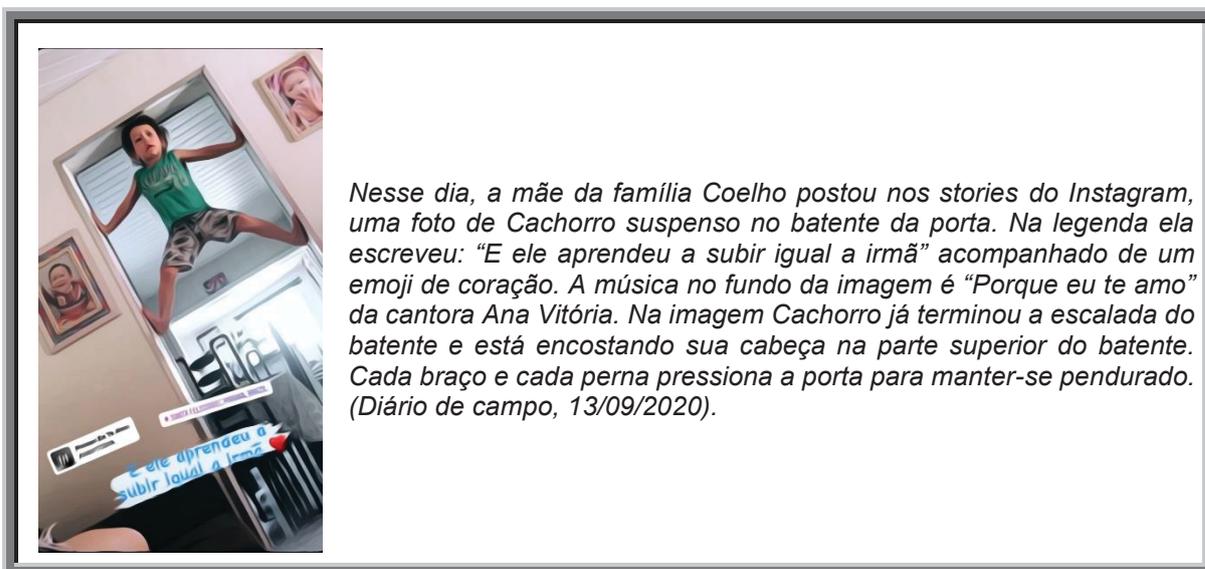
⁸⁶ “As capacidades físicas são condições biológicas que temos e são desenvolvidas no contexto histórico-cultural em que vivemos. Temos diversas capacidades físicas como: coordenação, força, flexibilidade, resistência, ritmo, equilíbrio, agilidade, velocidade, entre outras. Estas capacidades físicas dão suspensão ao nosso corpo e condições de movimentações.

As capacidades físicas são desenvolvidas por meio da aprendizagem de habilidades motoras, as quais são: movimentos de locomoção, de equilíbrio e de manipulação de objetos. Em síntese, as habilidades são condições socio-culturais que adquirimos por meio de aprendizagens e, conseqüentemente, ao adquiri-las desenvolvemos nossas capacidades.” (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p.279).

⁸⁷ Embora as autoras utilizem a expressão habilidade motora, optei pela terminologia habilidades de movimento, uma vez que, dentro do campo da aprendizagem motora, o termo habilidade motora pressupõe um desenvolvimento biológico em que a cultura fica num segundo plano. Entretanto, nesse estudo, entendo o movimento da criança como biológico e cultural a partir da ideia de hibridismo mencionada no primeiro capítulo.



Já o segundo registro, feito no dia 13/09/2020, foi:



De início, lanço mão para a sequência de datas do material documental apresentadas na figura 13. Trata-se de duas imagens⁸⁸ e suas respectivas descrições, que foram postadas no perfil do Instagram da mãe da família Coelho, em dias que antecederam o vídeo enviado para a pesquisadora.

⁸⁸ Diferente do vídeo enviado, em que pude constatar uma sequência de ações do corpo criança, essas imagens são uma única captura de um momento vivido, contudo elas me ajudam a compreender o cenário em que o percurso se fez.

FIGURA 13 - Linha do tempo da construção do percurso **Agora solta a mão**

FONTE: A autora (2023)

De acordo com a figura 13, a primeira imagem foi publicada no dia 07 de setembro; a segunda no dia 13 do mesmo mês; já o vídeo que compõe o percurso, foi enviado para a pesquisadora no dia 23 de setembro.

Na imagem do dia 07 e, conforme apresento na descrição do diário de campo, chamo a atenção para a postura corporal de Cachorro. Nela, é possível visualizar que a criança se encontrava suspensa no batente da porta, próxima ao chão. Outro acontecimento que observo nessa imagem é que Cachorro não está com as mãos apoiadas no batente, ou seja, elas estavam livres e, apenas a pressão de suas pernas contra o batente o mantinha suspenso.

Quando retomo o vídeo que compõe o percurso, percebo que essas duas observações são distintas da identificada no recurso audiovisual enviado para a pesquisadora, dado que, no vídeo, Cachorro chegava ao topo do batente e se recusava a soltar as mãos do batente quando a mãe o instigava, conforme narrado na leitura cartográfica.

Notar a sequência de datas das imagens do dia 7 de setembro e do vídeo do dia 23 de setembro, combinada com a postura do corpo de Cachorro, bem como suas ações, me permite compreender que o corpo criança sabia soltar suas mãos ao escalar o batente da porta. Porém, quando esta ação ocorria envolvendo altura, ele agia de forma cautelosa. Nesta situação, entendo que entrou em cena a noção de autoproteção e preservação de sua integridade física. Isso viabiliza inferir que ele sabia reconhecer os limites do seu corpo, o que pode ser confirmado pela fala de Cachorro:

*“não consigo nessa parede soltar a mão” (Percurso **Agora solta a mão** 23/09/2020)*

Até mesmo quando sua mãe o provocou para soltar as mãos, ele não o fez de imediato. Cachorro pausou as ações, calculou as possibilidades e só então investiu na tentativa de soltar.

Desse modo, a prudência apareceu como uma virtude do corpo criança que pôde ser identificada tanto na fala de Cachorro como na sequência de movimentos que compõe o percurso, em que: ele solta primeiro apenas uma das mãos, espera reestabelecer o equilíbrio e só então tenta soltar a segunda mão. Nesse instante ele também vocaliza:

*“oh mãe” (Percurso **Agora solta a mão** 23/09/2020)*

A invocação da figura materna veio acompanhada de um choramingo e, o modo como Cachorro expressou sua emoção, me permite considerar que, naquele breve instante ele sentiu medo de soltar as mãos.

Para Le Breton (2019, p.149) *“A emoção nasce da avaliação do acontecimento”*. Portanto, embora Cachorro já dominasse o movimento de escalar o batente sem apoiar as mãos, quando próximo ao chão, a forma como ele interpretou esse novo acontecimento, isto é, sem apoiar as mãos no batente no lugar mais alto da porta, fez emergir o sentimento imediato vivido, o medo. E, ao experimentar o medo, Cachorro recorreu à figura da mãe, em quem encontrava segurança.

Disso, interpreto que num percurso que envolvem desafios corporais, as emoções se fazem presente e a forma como ela é vivida altera o fluxo do próprio percurso, constituindo a formulação simbólica da linha do percurso.

Do mesmo modo, uma emoção emerge do tipo de percurso que o corpo criança constrói ao habitar o espaço da casa e das habilidades de movimento aprendidas, como quando Cachorro ousou soltar as mãos. Cachorro pôde sentir medo pela altura, mas também por suas habilidades de movimento para realizar o feito ainda não estarem consolidadas.

Dito isto, me atendo agora à segunda imagem, publicada no dia 13 de setembro. Nela, Cachorro está com a mesma roupa do vídeo que foi enviado para a

pesquisadora, conforme é possível visualizar no *frame*, o que me permite considerar que ela foi realizada no mesmo dia do recurso audiovisual, mas que este foi enviado alguns dias depois.

Nessa segunda imagem, chama a atenção a legenda escrita pela mãe da família Coelho:

“E ele aprendeu a subir igual a irmã”. (Diário de campo, 13/09/2020).

Na tentativa de entender a fala da mãe, combinada com a ação de Cachorro ao escalar o batente da porta, me filio à ideia de que o movimento estava em via de consolidação entre os dias 07 e 13 de setembro, ou seja, ele não estava pronto e acabado, mas em construção e, Cachorro estava em processo de aprendizagem do movimento. Aliás, ousou dizer que o movimento é sempre inacabado, uma vez que o corpo criança constantemente acrescenta novos desafios aos movimentos experimentados, como é o caso de soltar as mãos. Desse modo, ele cria um movimento.

O que observo a partir do discurso da mãe é que Cachorro e a irmã se encontravam em momentos de desenvolvimento distintos, e isso se refletiu na aprendizagem do movimento de escalar o batente da porta. Enquanto Luana já sabia, Cachorro estava aprendendo, num processo que se mostrou pendular, ou seja, que se alternou entre o domínio e o não domínio, dependendo da postura corporal assumida por ele e da sua localização espacial.

Logo, identifico na triangulação dos dados, que esse percurso foi para Cachorro uma oportunidade para aprender um movimento e, neste sentido, desafiar-se, pois um desafio é sempre a possibilidade de superar algo já conquistado, que se encerra numa *“recompensa íntima, totalmente pessoal”* (SANTIN, 2003, p.48). E, a aprendizagem desse movimento desenrolou-se de acordo com as habilidades que Cachorro precisou mobilizar durante sua ação.

Assim, a interpretação das análises dos dados me permite dizer que os percursos construídos pelo corpo criança ao habitar o espaço da casa, que envolvem desafios corporais, decorrem das capacidades físicas desenvolvidas e das habilidades de movimento aprendidas.

No exercício de tecer essa análise, percebi que a figura da irmã teve um papel significativo na aprendizagem do movimento por Cachorro. Essa afirmação pôde ser confirmada quando retomei trechos da primeira conversa online que realizei com Luana e Cachorro, conforme é possível observar no registro em diário de campo:

Falei para ele (Cachorro) que tinha visto ele realizar um movimento de escalar o batente das portas e perguntei se ele poderia me ensinar. Como ele não respondeu, Luana logo correu para a porta e demonstrou e explicou, combinando movimentos com a fala, como eu deveria realizar o movimento de escalar. [...] Eu agradeci mais uma vez e achei que a conversa com o Cachorro não iria avançar. Foi quando ele decidiu também me explicar como eu poderia realizar o movimento de escalar o batente da porta. Ele então subiu pelo batente da porta demonstrando para a pesquisadora como deveria ser feito, mas não conseguiu descer e a Luana prontamente o ajudou. Quando voltou para a conversa, Cachorro me disse que aprendeu esse movimento com Luana. (Diário de campo, 04/11/2020).

De acordo com a análise desse registro, constato que a conversa online ocorreu quase dois meses depois das imagens postadas no Instagram e do vídeo compartilhado com a pesquisadora. Nessa anotação, Cachorro demonstrou que ainda que tivesse aprendido o movimento, a segurança para realizá-lo, não estava totalmente consolidada. Sendo assim, ele recorreu à figura da irmã para garantir essa segurança no movimento.

Isso me remete ao estudo de Alessi (2017), que identificou, ainda que com bebês, que as crianças estabelecem entre elas uma relação de cumplicidade, nutrida pela sensibilidade e delicadeza. Pensar na cumplicidade entre as crianças me remete a olhar para a forma como Luana agiu com o irmão, durante a conversa online. Ao reconhecer que ele estava inseguro para descer o batente da porta, ela prontamente se colocou a ajudá-lo. Luana agiu com cumplicidade diante do pedido de ajuda de Cachorro e sua angústia de não conseguir descer.

Assim, ao considerar essas ações de Cachorro e Luana entendo que a cumplicidade entre eles ocorreu nos percursos de desafios corporais que envolviam aprendizagem de novos movimentos.

Ainda, essa cumplicidade entre os dois ficou evidenciada quando Cachorro reconheceu que foi Luana que o ensinou a escalar o batente da porta, revelando o papel que a irmã teve nesse processo de aprendizagem do movimento. Esse cenário dá indícios que, o que se passa entre as crianças, na construção dos percursos, é distinto entre o que se passa com os adultos. Enquanto, em algumas situações, os adultos se apoiam em ordens de como a criança deve realizar os movimentos do corpo, o corpo criança adota uma postura solidária.

Inclusive, pude observar que Cachorro, na construção desse percurso, ficou na fronteira de responder à expectativa desse outro, progenitor, com o qual ele vivia uma relação afetiva e de compreender a si, avaliando suas capacidades físicas e habilidades de movimento diante do desafio.

Na expressão de Cachorro, ao dizer:

*“não consigo nessa parede soltar a mão” (Percurso **Agora solta a mão**, 07/09/2020)*

E, ao choramingar expondo suas inseguranças, demonstra seu modo de lidar com os constrangimentos estruturais prescritos no que tange aos movimentos do corpo. Ademais, sua fala coloca em evidência o conflito no qual o corpo criança ingressa quando a expectativa do adulto sobrepuja suas próprias decisões.

Do contrário, até é possível perceber que Cachorro tenta assumir o controle da ação, ao responder à mãe que não consegue, ou seja, ele busca formas de negociar com ela. Contudo, mesmo temeroso, ele cede à expectativa adulta.

Por fim, uma última interpretação que a análise dos dados me permitiu é considerar que a construção do percurso, quando envolve desafios corporais e aprendizagem de movimento, pode ser atemporal, ou seja, ela não começa e se finda num único momento, mas são formas de arquitetar o corpo em movimento no espaço que se repetem e se renovam, enquanto a criança se apropria do movimento e acrescenta novos desafios, os quais podem ocorrer mais de uma vez, em tempos e espaços distintos, mas filiado a uma experiência pré-existente.

Os desafios corporais vividos por meio da verticalidade e da aprendizagem de movimentos também foi identificado na Ficha do Percurso **Pode ir?**.

Mapa do Percurso Pode ir?

Pedro

João

Frames do percurso

Leitura cartográfica do percurso de Pedro: No percurso Pedro inicia perguntando: “pode ir. Logo em seguida a mãe responde: “calma aí”. Ele pergunta novamente: “pode ir? Pode irrrrr?” e ela diz: “vai”. Pedro corre em direção à bancada (*frame 1*) (1). Quando se aproxima do obstáculo apoia um pé contra o pé da bancada e impulsiona seu corpo para cima dela (*frame 1*) (2). À medida em que seus braços já estão apoiados no tampo da bancada, ele pressiona seus pés contra o pé da bancada. Ao conseguir projetar seu corpo ainda mais alto, ele deita sua barriga no tampo (*frame 2*). Então, traz o joelho esquerdo para cima do tampo e o apoia ali, em seguida, traz o joelho direito. Gira um pouco do seu corpo e, com um sorriso no rosto, faz sinal de positivo (*frame 3*) (3).

Leitura cartográfica do percurso de João: João pergunta: “Pode ir?” e então corre em direção à bancada (*frame 1*) (1). Quando se aproxima da bancada, João realiza dois passos no pé da bancada projetando seu corpo para cima (*frame 4*). Quando já está alto o suficiente, apoia o braço no tampo e pressiona seus pés mais duas vezes contra o pé da bancada, deixando seu o corpo mais alto, então apoia a barriga. Com as mãos, empurra o tampo e consegue trazer o joelho esquerdo para cima do tampo (*frame 5*). Em seguida traz o esquerdo (3) e senta na bancada (*frame 6*) (4). Gira seu corpo e fica posicionado para saltar (*frame 6*) (4), dá um pequeno sorriso. Salta para o chão (5) caindo na meia ponta do pé, amortecendo a queda (*frame 6*).

Como é possível ser observado nos *frames*, mapa e leitura cartográfica, o percurso **Pode ir?** também se constituiu num desafio corporal construído pela verticalidade corporal, por meio do movimento de escalar. Contudo, enquanto nos dois primeiros percursos foi possível ver o corpo criança transitar entre a zona de conforto e de expansão na realização e/ou conquista de um movimento, neste percurso visualizamos um mesmo movimento remodelado, em que a criança transitou de uma zona para outra a partir da espacialidade.

Assim, quando reconheço os movimentos de escalar descritos nos percursos **Agora solta a mão e Pode ir?**, um dos aspectos que visualizo foi que eles ocorreram em espaços distintos. E, embora esteja vendo o escalar nos dois casos, a forma de

escalar não é a mesma. Assim, compreendo que as crianças ajustaram os movimentos e por consequência o percurso conforme experimentavam o espaço da casa.

Pedro e João conformaram a forma de escalar ao contexto e, o espaço encarnou os movimentos dos corpos criança. Sendo assim, analiso que o traçado do corpo no espaço produziu a linha do percurso marcada por um acontecimento principal: a transformação do espaço num contexto de aventura.

Assim como reconheci que esse percurso se fez dentro de um contexto de aventura, essa análise parte também de um contexto, mas de pesquisa e que irei relatar para então chegar nas ações de Pedro e João.

Ao analisar esse percurso, reconheci de início que eles construíram uma sequência de movimentos que identifiquei semelhanças com movimentos do *Parkour*. Porém, na conversa com a mãe da família Brincalhona, no dia de envio do vídeo, ela não manifestou indícios que apontassem para essa possibilidade, conforme apresento no trecho do diário de campo.

Pesquisadora: “E esses escaladores?!?!?”

Mãe da família Brincalhona responde com 3 emoji: 🐱 🤔 🤔 (um gatinho com cara de assustado e dois que expressam uma gargalhada). (Diário de campo 10/11/2020).

Contudo, em outro momento de conversa informal com a mãe, pela rede social digital Instagram, quando a pesquisadora já havia encerrado a produção de dados, ela revelou, durante o diálogo, que esse percurso se tratava de *Parkour*, e que as crianças o haviam nomeado dessa forma. Além disso, ela ressaltou que achava que essa informação havia sido dada por ela no momento do compartilhamento do vídeo.

E, como a pesquisadora deduziu que aquele percurso poderia se tratar de *Parkour*? Para Le Breton (2019, p. 17) “O simbolismo enforma seu corpo e lhe possibilita compreender as modalidades corporais dos outros, assim como permite-lhe compartilhar as suas próprias.”. Pois, segundo o autor, o simbolismo corporal confere significado aos movimentos do corpo (LE BRETON, 2019). Com base nisso, considero que os movimentos de *Parkour*, assim como de outras práticas corporais institucionalizadas, estão inscritos numa simbólica corporal, o que permite o outro da

relação identificar a prática como tal. Foi a leitura dessa simbólica que induziu a pesquisadora a identificar a prática como *Parkour*.

Mas, sem a afirmativa da família, seria apenas uma suposição sobre o que as crianças faziam, tendo em vista que os significados dos movimentos do corpo podem ser polissêmicos (LE BRETON, 2019), o que torna a informação apresentada pela mãe significativa.

Diante desse fato, me remeto ao momento de devolutiva dos dados da pesquisa para as crianças em que ocorreu o seguinte diálogo:

Mostro para as crianças a imagem do percurso e pergunto:
Pesquisadora: “o que vocês estão fazendo aqui? Vocês sabem?”
Pedro: “subindo na bancada. Isso também é legal.”
Pesquisadora: “mas esse subir na bancada o que é para vocês? É um esporte, não é?”
Pedro e João: “nãooo”
João: “a gente só gosta mesmo de ficar subindo”.
Pedro: “a gente faz até hoje!”
Pesquisadora: “não é Parkour?”
Pedro e João: “não”
Pedro: “a gente faz até hoje isso”
João: “A gente só gosta mesmo” (Conversa online 11/03/2023)

Nesse trecho, Pedro e João foram enfáticos ao dizer que não estavam fazendo *Parkour*, embora na época da produção dos dados tenham dito que estavam, conforme relatou a mãe da família Brincalhona. Isso muda o curso da análise e interpretação dos dados dessa pesquisa, pois as crianças não reconheceram a identidade do percurso da forma como foi apresentada.

Le Breton (2019) considera que tirar o movimento do corpo de contexto, isto é, isolá-lo da cena em que ele ocorreu, é desconectá-lo do seu significado de origem. E, avalio, que foi isso que pode ter acontecido nesse percurso.

Ao deslocá-lo de seu momento original, as crianças não o reconheceram, pois esse trecho do seu cotidiano não se tratava de *Parkour* propriamente dito. Mas, das **aventuras** experimentadas pelo corpo em movimento no espaço da bancada, uma vez que “*O movimento mais facilmente assumido por nós é aquele que traz em si o prazer de ser feito, pelo simples fato de ser feito.*” (SANTIN, 2003, p.48). Com base em Santin (2003), entendo que as crianças demonstraram atenção ao movimento e não à prática em si. Pois, o que estava em jogo, era o prazer em realizar o movimento pelo simples fato de gostar de subir na bancada, como disseram e não o produto produzido por esse movimento. Talvez naquele momento, do dia 10 de novembro de

2020, o movimento tenha sido significado como *Parkour*, contudo não na experiência que se repetiu.

Aliás, a repetição foi algo que chamou a atenção na fala das crianças que, mesmo após 3 anos da produção da cena, disseram que ainda realizavam percursos semelhantes e que gostavam de escalar a bancada.

Gostar é verbo, se é verbo é ação. Ação que não se faz, mas aquela que se sente, em outras palavras, gostar é ter um sentimento agradável por algo ou alguém, um afeto e/ou sentir prazer em realizar algo (SIGNIFICADOS, n.p., 2023). Assim, entendo que gostar de escalar a bancada, a qual pode envolver desafios, sensações e emoções, é o que tem potencial de ter sustentado o mesmo percurso por tanto tempo.

Neste cenário de considerações, identifico na ação de Pedro e João ao escalar a bancada e nas suas falas que ao se relacionar com o espaço, pelo corpo em movimento, eles transformaram o significado original desse espaço, criando para isso os desafios corporais verticais. Buscaram, na situação, uma sensação de bem-estar, uma satisfação, traduzidas pelo gesto de positivo emitido por Pedro e o sorriso para mãe de João, apresentados na leitura cartográfica. Ou ainda, pela fala das crianças na conversa online para a devolutiva da pesquisa. Por isso, interpreto esse percurso a partir do conceito de aventura, entendida como “[...] *experiência subjetiva da busca de emoções frente ao inusitado [...]*” (PIMENTEL, 2013, p.688).

Cabanellas e Eslava (2005) esclarecem que objetos e espaços em diálogo conosco constroem um **contexto** pela interação que se faz entre corpos, espaços e objetos. A partir dessa afirmação e, diante do que Pedro e João disseram sobre esse percurso, sua recorrência no cotidiano das crianças, me leva a interpretar que **as crianças transformam espaços em contextos**, por meio de percursos que abrange a verticalidade através de desafios corporais que envolvem o corpo em movimento. Contextos esses que compreendo serem relacionais, “[...] *fluídos e dinâmicos, reconstruindo-se constantemente em actividade.*” (GRAUE; WALSH, 2003, p.28).

Logo, esses contextos são aqui interpretados como **contextos de aventura**, que se constituem em experiências pessoais de Pedro e João na relação com o outro, consigo mesmo (desafiando-se) e com o espaço, abarcados por situações que provocam emoções, na produção de uma metamorfose espacial.

Inclusive, ao triangular percursos, pude identificar que os contextos de aventura também ocorreram em outros momentos, como no percurso analisado:

Agora solta a mão. Nesta situação, Cachorro ousou transformar o espaço do batente da porta em um contexto de aventura, onde experimentou riscos e as emoções manifestadas pela imprevisibilidade do que poderia ocorrer ao soltar a mão.

Ou ainda no percurso **Ó o mortal**, em que a cama, as relações com o pai, e o movimento mortal foram transformadas em um contexto de aventura, em que Pedro e João se atreveram a realizar os mortais e recorreram aos riscos e as vertigens que podem se manifestar na realização do movimento.

Dito isso, interpreto que os percursos em contextos de aventura são as situações em que há transformações espaciais, feitas pelos corpos em movimento das crianças em oportunidades em que elas recorrem aos atrevimentos, a ousadia, ao inesperado, ao risco e/ou à vertigem traduzidos por emoções.

Esses contextos de aventura em algumas situações vieram acompanhados de enredos, criados, performados e narrados pelas falas das crianças e por movimentos do corpo como: escalar o sofá, se equilibrar, realizar cambalhotas, saltos entre outros. Como foi o caso do percurso **Escudo de água pra ela** em que Pedro e João escalaram o sofá inúmeras vezes, fizeram movimentos de luta, saltaram para o chão com o objetivo de proteger suas namoradas, representadas por dois cartazes com as letras dos nomes das crianças. Ou como no percurso **Você tá morrido** em que os irmãos Pedro e João buscavam se equilibrar no encosto do sofá num jogo cujo objetivo era passar fases, sendo que passava de fase a criança que conseguia chegar do outro lado do sofá se equilibrando, sem cair.

Nessas cenas entendo que os percursos são construídos por aventuras enquanto gênero que compõe a narrativa e, num contexto de aventura que envolvem aspectos de desafios, riscos, verticalidade e ousadias.

Em síntese, considero que o corpo criança em movimento ao construir percursos, que envolvem desafios corporais, (re)inventa a espacialidade da casa por meio desses desafios, e deixa inscrito no espaço uma das formas de habitar a casa, isto é, por meio de desafios que constituem aventuras.

3.2 GEOMETRIA DA CASA NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO

Se, os percursos que envolvem desafios corporais, são uma das formas das crianças habitarem a casa, não há possibilidade desses desafios acontecerem num vazio espacial. Neste sentido me apoio em Santin (2001, p.61) ao afirmar que todo ser vivo possui “[...] a temporalidade, a espacialidade e a ação. Todo o corpo situa-se num momento e num lugar e desenvolve atividades que lhe são específicas.”

Assim, o segundo tema de análise e interpretação dos dados **Geometria da casa na construção do percurso**, diz respeito onde as crianças agem corporalmente. Afinal,

A experiência do lar é estruturada por atividades distintas – cozinhar, comer, socializar, ler, guardar, dormir, ter atos íntimos – e não por elementos visuais. Uma edificação é encontrada; ela é abordada, confrontada, relacionada com o corpo de uma pessoa, explorada por movimentos corporais (PALLASMAA, 2012, p. 60).

A Geometria se constitui na ciência que estuda os objetos tridimensionais e as figuras bidimensionais. A casa é uma fusão geométrica e, embora ela e os objetos que a compõe sejam projetados com base nas linhas homogêneas de uma geometria cartesiana, são os modos de agir da pessoa que conferem a ela uma espacialidade.

Assim, arestas, faces e vértices são medidas pelo corpo em movimento das crianças, que ao tocar, se deslocar, pular, rolar, entre outros, experimentam as formas cilíndricas, cuboides, piramidais, enfim se envolvem fisicamente com o espaço onde o corpo criança se acomoda no espaço e o espaço se acomoda no corpo da criança. Nesse caminho, as crianças traçam no espaço da casa sua própria geometria, transcendendo a homogeneidade da linha reta, determinando seu jeito particular de habitar a casa.

Ao considerar esses aspectos, os dados da pesquisa mostraram que, quando as crianças se colocam em movimento dão complexidade ao espaço da casa e agem no espaço constituindo seus territórios nas disputas com os adultos e nessa ação constroem seus percursos.

Ainda pude perceber que as crianças ao testarem, atestarem e contestarem a geometria circular, retangular, isto é a geometria da casa estabelecem com determinados objetos um apego espacial. Os territórios das crianças e o apego a determinados espaços e objetos materializam a vivência de novas topografias,

corporificada em seus percursos, em que expandem os espaços fisicamente, seus significados e sentidos.

Para apresentar esse tema de análise e interpretação elegi três percursos. Início pela Ficha do Percurso **Oi Pessoal do Youtube**.

Mapa do Percurso **Oi pessoal do Youtube**

FRAMES DO PERCURSO

Leitura cartográfica do percurso: Luana diz em frente a câmera: “Oi pessoal do youtube. Hoje vou descer mais um vídeo dessa rampa (mostra a rampa), vai ser muito hilário” (*frame 1*). Ela se desloca para a direita (1), sobe no sofá (2) e em seguida no colchão que está apoiado no sofá (*frame 2*). Emite um som: “up, up” se desloca para esquerda (3) e realiza uma estrelinha descendo o colchão (*frame 3*) (4). Ajusta novamente o colchão que escorregou, se desloca para a direita (1), escala o sofá (2), mais uma vez ajusta o colchão trazendo-o para cima, se desloca para a esquerda (3) e rola lateralmente por cima do material (*frame 5*). Aproxima-se da câmera (*frame 6*) (5) e sorrindo diz: “Valeu galerinha, foi muito legal, muito” e envia um beijo.

O espaço é uma categoria nas relações humanas (LOPES; KAPPOR; PAULA, 2023), portanto ele não se traduz apenas em sua dimensão física, mas como lugar que acolhe relações na coexistência com os objetos que ali ocupam. Neste mesmo caminho, Cabanellas e Eslava (2005) afirmam que a experiência espacial acontece no diálogo com os objetos que, afetam e constroem o espaço. Para as autoras, os objetos

Com sua presença, são capazes de configurar ou transformar um espaço qualificando-o, tencionando-o, diferenciando-o, rompendo qualquer homogeneidade ao estabelecer um diálogo interno entre eles e conosco,

construindo-se assim cada contexto com os corpos, objetos e espaços em interação. (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p.43, tradução minha).⁸⁹

Ou seja, o espaço e as relações nele estabelecidas são circunscritos pelos objetos que configuram a dinâmica espacial.

O espaço para Pilowsky (2014) não se refere apenas a uma arquitetura, ela alega que de fato existem espaços que são bem demarcados, em que a parede define onde ele começa e onde termina, como é o caso da casa. Mas há outros espaços que não tem paredes definidas, contudo seus limites nos permitem distingui-lo, como é o caso de uma sombra. Esses espaços também acolhem distintas relações e, ao nos afetarem, constituem vínculos, pelos vínculos transformam-se em: lugar.

Neste sentido, entendo que **objetos** como a cama, o sofá, o corrimão, entre outros também **são espaços**, que acolhem relações, nos quais imprimimos vínculos.

Ao considerar a perspectiva espacial Pilowsky (2014) argumenta que objetos e espaços possuem uma dimensão de apego. Apego é, para a autora, uma relação afetiva, isto é, um vínculo (PILOWSKY, 2014).

O apego não se dá somente entre pessoas. Também existe o apego à vida, às raízes, inclusive aos lugares onde se há habitado durante a infância, por exemplo, pois conhecemos dele o cheiro que tem o solo, os cantos onde se podia sentir refúgio [...]. E é que o apego é aquela relação afetiva que não somente se estabelece entre seres humanos: também pode ser gerado com objetos e com os espaços. (PILOWSKY, 2014, p.9, tradução minha)⁹⁰.

Com base nessas considerações a autora define o conceito de apego espacial (PILOWSKY, 2014), ou seja, uma relação afetiva com o espaço.

Entendo afetivo como tudo o que nos afeta e nos mobiliza a algo (GARANHANI; PAULA, 2020). Toda forma de habitar nasce de uma profunda interação entre espaço e pessoas (POLONIO, 2005), assim, quando habitamos somos

⁸⁹ *“Con su presencia, son capaces de configurar o transformar un espacio matizándolo, tensionándolo, diferenciándolo, rompiendo cualquier homogeneidad al establecer un diálogo interno entre ellos y com nosotros, construyéndose así cada contexto com los cuerpos, objetos y espacios em interacción.” (CABANELLAS; ESLAVA, 2005, p.43).*

⁹⁰ *“El apego no se da solo entre personas. También existe el apego a la vida, a las raíces, incluso a los lugares en donde se ha habitado durante la infancia, por ejemplo, pues conocemos de ellos el olor que tiene el suelo, los rincones en donde se podía sentir refugio [...] Y es que el apego es aquella relación afectiva que no solo se establece entre seres humanos: también puede generarse con objetos y con los espacios.” (PILOWSKY, 2014, p.9).*

afetados e nos mobilizamos, essa mobilização, resulta em vínculos constituídos pelas relações e disso nasce, o apego espacial.

Ao recorrer aos vídeos dos percursos, visualizei que as crianças se relacionaram corporalmente e criaram vínculos com distintos objetos da casa, mas três se destacaram por serem recorrentes: o sofá, o colchão e o corrimão.

Assim, elegi o percurso de Luana **Oi pessoal do Youtube**, construído num colchão que estivera na sala da casa da família Coelho, para apresentar como as crianças agem com e sobre esses objetos na construção dos percursos para habitar o espaço da casa.

Esse percurso chama a atenção logo no início. Embora não seja nosso objeto de análise, é fundamental mencionar que o vídeo foi construído pela própria Luana, que escolheu a posição da câmera para filmar-se e aludiu sua experiência à rede social Youtube.

Aparentemente Luana estava familiarizada com a produção de vídeos, sendo que isso fazia parte de algumas de suas brincadeiras. Inclusive na conversa online realizada no dia 04/11/2020 ela mencionou que adorava fazer vídeos para o TikTok.

E não foi somente nesse episódio que as crianças experimentaram percursos em que elas se valeram das redes sociais. Nos percursos **Oi Pessoal**, **Essa parte é difícil**, **Não vou fazer essa** e **OO ee**, também foi possível observar as crianças protagonizando momentos em que se recorreu ao Youtube na construção de percursos. Através do jogo de papéis ao assumir-se um(a) Youtuber, de danças do jogo Just Dance⁹¹ ou de vídeo clips, percebi que as crianças encarnavam uma gestualidade globalizada, sendo o Youtube o canal acessado.

É verdade que as crianças estão imersas no mundo tecnológico, acessando, inúmeras vezes, plataformas digitais e redes sociais. Munarim (2007) ao estudar como a televisão impactava os movimentos do corpo das crianças já apontava que o

imaginário midiático interfere na cultura de movimento das crianças, assim como faz parte do universo lúdico infantil. A apropriação por parte das crianças de expressões verbais ou de movimento de personagens e programas de TV mostrou-se comum e frequente (MUNARIM, 2007, p.181).

⁹¹ “Traduzido do inglês-Just Dance é uma série de jogos de ritmo desenvolvida e publicada pela Ubisoft.” (WIKIPEDIA, n.p., 2023)

As análises de Munarim (2007), embora tratem da televisão, poderiam ser compatíveis quando se pensa na influência das redes sociais nas brincadeiras infantis e nos movimentos do corpo das crianças. Pois, segundo Sander (2022), com base no estudo TIC Kids Online Brasil 2021, o número de crianças e adolescentes que faz uso da Internet cresceu consideravelmente entre 2019 e 2021, e passou de 89% para 93%. O acesso às redes sociais, nessa situação, foi de 77,8% se comparado ao acesso a sites para realização de trabalhos escolares (SANDER, 2022).

Se outrora Sarmiento (2005, p.9) nos alertava que “[...] aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos [...]”, sem abandonar, obviamente, a reinterpretação ativa das crianças aos produtos culturais globalizados (SARMENTO, 2005), hoje vemos que o acesso aos conteúdos digitais, amplamente divulgados nos meios infantis, também começam a emergir no âmbito das culturas infantis.

Ao considerar esses aspectos, observo que o traçado do corpo no espaço produziu dois acontecimentos principais que imprimem marcas na linha do percurso construído por Luana: a narrativa que Luana (in)corpo(rou) e o espaço onde ela engendrava suas ações.

É interessante observar que Luana iniciou o vídeo conversando com o outro, seu interlocutor. Nesse diálogo, ela fez dois movimentos: primeiro, narrou o que iria fazer utilizando o recurso da palavra:

“Hoje vou descer mais um vídeo dessa rampa (mostra a rampa/ colchão), vai ser muito hilário” (Percurso Oi pessoal do Youtube, 25/12/2020)

Num segundo momento, o verbo narrar foi conjugado na primeira pessoa do singular do tempo presente, textualização⁹² escrita pelo corpo em movimento no espaço da casa.

Ao analisar o percurso de Luana, fica nítido que, embora a intenção de suas ações fosse centralizada no papel assumido de Youtuber⁹³, a sua narrativa estava direcionada aos movimentos do corpo realizados no espaço do colchão. Desse modo,

⁹² Empristo esse conceito de Orlandi (2014, p.76) ao considerar a cidade uma “Textualização urbana, feita de corpo, espaço, sujeito, movimento e sentido”, textualização porque parte da ideia de que a cidade tem uma narrativa.

⁹³ Youtuber: nome designado à pessoa pública que produz vídeos na plataforma Youtube.

compreendo que o corpo em movimento de Luana narrou, ao corporificar em suas ações os signos sociais, isto é, as palavras tecidas do que iria realizar.

Cabe destacar que nas ações de Luana o movimento do corpo não foi suporte para a fala, como o “*primo pobre da língua*” (LE BRETON, 2019, p.49), mas que os próprios movimentos foram o sentido da ação, portanto a própria narrativa.

Contudo, Luana em movimento produziu uma narrativa que não aconteceu num vazio espacial, pois de acordo com Orlandi (2014), ao mencionar a cidade, e aqui incluo a casa, o espaço possui uma narratividade⁹⁴. Assim, o encontro do espaço com o corpo em movimento de Luana, ou seja, o acontecimento, materializam sua narrativa.

Ao analisar o percurso, assim como o papel é o suporte para a escrita de uma narrativa ou o ouvido de outrem é o suporte do registro da narrativa oral, reconheço que o espaço do colchão foi o suporte que Luana escolheu para a escrita de sua narrativa, pois a comunicação implica tanto espaço quanto tempo (LE BRETON, 2019).

O colchão se constitui (ou deveria se constituir) num lugar de intimidade e/ou descanso onde se materializam afetos, marcados pelos cheiros dos corpos que ali o ocupam, local de histórias, cuidados e aconchegos para os *dodóis* das crianças, bem como lugar do repouso, recolhimento. Neste sentido, entendo que o colchão, como espaço que abriga relações, é um convite para que o corpo criança construa novas histórias e memórias.

Dito isso, entendo que Luana **se afetou pelo objeto colchão**, lugar que acolheu suas (rel)ações com o outro interlocutor e com o qual ela criou vínculo na construção do percurso. Aliás, pude observar que, em geral, as crianças da família Coelho e da família Brincalhona nutrem um apego por esse objeto colchão, onde identifiquei que as crianças construíram diferentes percursos.

Luana, também manifestou apego ao colchão na conversa online do dia 16/09/2021.

⁹⁴ Para Orlandi (2016) a narratividade é o processo que constitui a narrativa. Já a narrativa é o produto discursivo.

Pesquisadora: “tô vendo uma coisa daqui, o que é aquilo ali no chão?” me referindo ao colchão que está disposto no meio da sala.
Cachorro pergunta: “o que?”
Luana responde: “um colchão”
Cachorro repete: “um colchão”.
Pesquisadora: “quem colocou esse colchão aí?”
Luana (com o gato no colo) me responde: “a gente pula, faz mortal, brinca”.
Pesquisadora: “sério?! Não acredito! vocês colocaram para isso”.
[...] Luana responde: “é que a minha mãe ia trocar o colchão e daí ela colocou esse colchão aqui, e daí a gente fica brincando”.
[...]
Pesquisadora: “que demais! a tua mãe é muito legal de colocar esse colchão aí”.
[...]
Luana pula para o colchão enquanto isso.
[...]
Cachorro: “olha o que eu sei fazer no colchão”
Pesquisadora: “Mostra”
Cachorro: “Luana, com licença”. Ele então salta novamente para o colchão e faz um salto mortal. Volta saltitando para frente da câmera
Pesquisadora: “uau que salto longo”
Luana: “Ah eu sei fazer”
Pesquisadora: “Deixa eu ver Luana”
Alguém diz, mas não é possível reconhecer quem: “depois sou eu”
Cachorro então salta novamente e dá mais um salto mortal
Pesquisadora: uau
Luana: “Agora eu”
Pesquisadora: “vai”
Ela então salta para o colchão e realiza um salto mortal
Luana começa a saltitar no colchão e diz: “esse colchão tá duro”. (Conversa online, 16/09/2021)

Nesse trecho da conversa online, Luana descreve o que ela e o irmão costumam fazer no espaço do colchão. Pela ação e relato das crianças na conversa online e no percurso construído por Luana, percebo que elas sentem segurança em realizar certos movimentos no colchão.

A segurança em realizar movimentos no colchão pode ser um dos indícios que sinalizam que o colchão é um objeto de apego de Luana na construção do percurso. Segundo Pilowsky (2014) o apego espacial dá segurança à criança, dado que ali ela encontrará uma referência com a qual já está acostumada, que previamente conhece e sabe o que vai encontrar (PILOWSKY, 2014), e o que pode acontecer, conforme identifiquei na ação de Luana.

Quando triangulo os dados do percurso com a conversa online, consigo inferir, pela fala dela, ao dizer que o colchão estava duro ao realizar um salto durante a conversa e, ao afirmar que descer a rampa seria muito hilário, que ela previamente reconhece as possíveis sensações e consequências em realizar determinados movimentos no colchão.

A segurança se manifestou, inclusive, no tipo de movimento que ela realizou, ao se lançar no colchão, como é possível visualizar no *frame* do percurso. Se Luana optasse em se lançar num espaço que não amortecesse seus movimentos, a possibilidade de machucar-se seria real. Contudo, percebemos nos movimentos de Luana que ela confiava no que estava fazendo, tinha domínio do espaço-movimento e sentiu-se segura ao lançar-se nesse espaço.

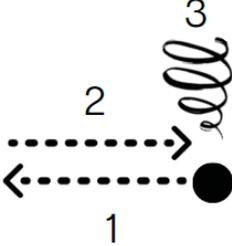
Ao considerar esses dados, interpreto que crianças constroem seus percursos para habitar o espaço da casa em espaços em que elas nutrem um apego, ou melhor, um apego espacial.

Quando afirmo que as crianças demonstraram nutrir apego por alguns espaços da casa pode parecer contraditório, pois a casa em si é o reduto da intimidade, do vínculo, das relações, portanto do apego. Para Bachelard (1978, p.200) “[...] a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela.”. O autor ainda continua ao dizer que “[...] todo espaço verdadeiramente habitado traz a essência da noção de casa.” (BACHELARD, 1978, p.200).

Porém observei, pelos percursos que as crianças construíram, que alguns espaços da casa sobressaem na experiência de habitar. São lugares em que as crianças estão, com maior frequência, criando desafios, aprendendo movimentos, construindo narrativas, portanto revelam nutrir um apego espacial. Por meio do apego manifestado pelas crianças, e nesse percurso por Luana, visualizei o conceito de verticalidade corporal, vivido por meio da construção de um movimento do alto para o chão em que, no confronto com o espaço, o corpo criança saiu da zona do que ela sabia fazer, para a zona de expansão.

Inclusive, na Ficha do Percurso **O que você tá fazendo aí?** também foi possível visualizar outro espaço em que as crianças demonstraram certo apego.

Mapa do Percurso **O que você tá fazendo aí?**



FRAMES PERCURSO



Leitura cartográfica do percurso: João está de costas para o guarda corpo da escada, com os braços projetados para trás do corpo e segura nos apoios do guarda corpo (*frame 1*). Seus pés estão apoiados no encosto do sofá (*frame 1*). Em certo momento solta o guarda corpo e apoia-se com os braços na escada, fica nas pontas dos pés no encosto do sofá. Levanta seus braços e novamente segura na travessa do guarda corpo (*frame 2*). Suspende seus pés do chão rapidamente (*frame 3*) (1) e volta (2), investe no movimento de suspensão (*frame 3*) (1) e balança suas pernas. Fica numa posição isométrica e então volta a apoiar os pés no encosto do sofá (2). Se equilibra, olha para a mãe e percebe que ela está filmando. Desvia o olhar algumas vezes dela mas, gira seu corpo em direção a câmera (*frame 4*) (3) e diz: “olá”. A mãe responde: “olá”. Vira de costas novamente para o guarda corpo (*frame 2*) e a mãe pergunta: “o que você está fazendo aí?”. João responde “se agarrando” e repete o mesmo movimento de se pendurar no guarda corpo (*frame 5*) (1,2). Volta para o encosto do sofá, gira para a mãe (3) e diz: “e me segurando para não cair”, finaliza com um sorriso.

Dentro da noção de espaço, há uma categoria a qual pode ser considerada que são os territórios. Para Souza (2000, p.96) o território é “*um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder.*”. Segundo o autor, espaço e tempo se organizam por meio de relações, assim, um território não é apenas a soma dos espaços físicos, como por exemplo o território nacional, mas um espaço que abriga relações, as quais envolvem **poder** (SOUZA, 2000), portanto, disputas.

Nas veredas desse caminho, Souza (2000) argumenta que os territórios são tanto espaciais quanto temporais. Na condição temporal, eles podem ser permanentes, como é o caso que mencionei do território nacional, ou podem existir por um período, numa temporalidade específica (SOUZA, 2000). Na dimensão espacial, seus limites podem ser mutáveis e não necessariamente o território diz respeito a um substrato material, ele poderá ser uma superfície líquida, por isso é

central em sua compreensão que território é o espaço das relações de poder (SOUZA, 2000).

Além disso, o autor destaca que, uma vez que os territórios são espaços de relações, a ocupação deles marcam a formação de identidades socioespaciais (SOUZA, 2000).

Uma das gêneses na formação de um território podem ser as ligações afetivas (SOUZA, 2000) e, neste sentido, me remeto ao conceito de apego espacial de Pilowsky (2014), ao afirmar que este é uma relação afetiva com o espaço.

Ao considerar que os territórios podem emergir das relações afetivas, notei no percurso **O que você tá fazendo aí?** que o corpo criança em movimento estabelece relações com o espaço e com os adultos que podem fazer nascer territórios.

Nesse percurso, identifiquei que o traçado do corpo no espaço produziu um acontecimento principal que imprimiu marcas na linha do percurso: a ação de João ao questionar, com o corpo em movimento, as proibições de acesso a determinados espaços da casa.

Desse modo, para iniciar o movimento de análise e interpretação deste percurso, trago para essa escrita outro dado que se remete à conversa que estabeleci com a mãe da família Brincalhona, por meio de mensagem de texto, após o envio do vídeo que compõe o percurso **O que você tá fazendo aí?**, conforme o trecho que apresento:

Mãe da família Brincalhona: *Ele não tem lugar para brincar*

Pesquisadora: 🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔

Mãe da família Brincalhona: *Ainda bem que o pai da família Brincalhona não está* 😊😊😊😊😊😊😊😊

Pesquisadora: *Por quê??*

Mãe da família Brincalhona: *Porque é perigoso e não é lugar de brincar*

Mãe da família Brincalhona: *Já ia tirar ele (Diário de campo 21/04/2021)*

O comentário que a mãe da família Brincalhona enviou por mensagem de texto para a pesquisadora nos ajuda a compreender o contexto em que se deu a cena do percurso. Em primeiro lugar, destaco o fato da mãe e do pai não considerarem a escada e o guarda corpo um lugar apropriado para brincar, uma vez que eles interpretaram que tal espaço era perigoso. Isso também ficou evidente na entrevista online que realizei com o pai e a mãe da família Brincalhona, de acordo com o trecho que mostro:

Pesquisadora: E o que que eles podem e o que eles não podem fazer?

Mãe: A gente tenta orientar, de repente ensinar, aquilo que machuca né? Claro que nem sempre eles vão saber o risco, acabamos não deixando subir no corrimão da escada, que já se machucaram. Correr.

Pai: Às vezes eles colocam o colchão na escada para fazer de escorregador, normalmente quando os primos tão aqui, fica quatro crianças brincando de escorrega na escada e não é esse tipo uma desce, daí a outra desce, daí é assim é, dois descendo, dois subindo, pulando então o limite da brincadeira do movimento quando a gente percebe que está próximo de machucar, de algum ferimento e também uma coisa que a gente fala é que existe o limite da brincadeira e da violência.

Mãe: [...] O cuidado que a gente diz que não pode, que a gente fala que não pode brincar é depois de comer, o cuidado com o canto da mesa, a escada, então esse tipo de coisa que a gente sabe que vai trazer um mau.

Ao analisar o posicionamento do pai e da mãe frente a esse espaço, interpreto que a escada e o guarda corpo eram zonas proibidas para as crianças quando diziam respeito à transgressão do seu uso original. Mesmo assim, identifiquei nesse e em outros episódios, como por exemplo no percurso **Opa Opa**, as crianças realizando movimentos do corpo nesse espaço da casa. Ainda, vale mencionar que, embora fosse proibido subir no guarda corpo, a mãe primeiro filmou o filho para então sinalizar que ele não deveria estar ali.

Pela conversa da pesquisadora com a mãe por mensagem de texto e o diálogo que se estabeleceu entre a mãe e a criança, fica visível que João não aceitou passivamente a regra determinada na casa e, realizou movimentos no guarda corpo da escada.

É possível inferir pelas ações de João, ao desviar algumas vezes o olhar da mãe que filma, que ele sabia que estava fazendo algo proibido. Isso se confirma quando ele responde à mãe o que estava fazendo:

*“Se agarrando para não cair” (Percurso **O que você tá fazendo aí**, 21/04/2021)*

Ao analisar essa resposta de João, identifico que ele se coloca numa postura (re)ativa à pergunta da mãe. Reativa porque ele reage se colocando em relação ao contexto de proibição e ao mesmo tempo ele é ativo nesse processo, em que sua fala deixou implícito que ele estava ciente do risco e da proibição de utilizar o espaço para além do seu uso original, mas que, ao mesmo tempo, havia tomado as precauções necessárias para experimentar movimentos na escada, ou seja, cuidar de si.

A sequência desses dados me permite compreender que a escada, como um lugar em que as crianças nutriam um apego espacial na construção de percursos, era um território em disputa entre adultos e crianças. Ali, interpreto que João demarcou uma disputa com a mãe diante da proibição e, por consequência com o pai, que embora não estivesse presente fisicamente na cena, sua presença se fazia no conjunto de regras estabelecidas e determinadas para o uso daquele espaço, fato que ficou evidente quando a mãe disse:

*Ainda bem que o pai da família Brincalhona não está 😊😂😂😂😂😂 (Percurso **O que você tá fazendo aí**, 21/04/2021)*

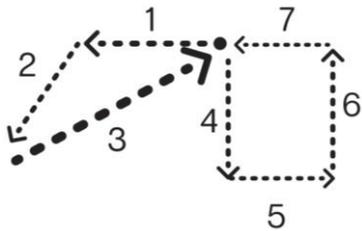
Souza (2000, p.99) considera o território como **campos de força** onde as relações de poder são espacialmente delimitadas. De modo geral, a casa é lugar que os adultos da família conservam o controle territorial do espaço. E, ainda que adultos e crianças detenham formas de poder que são desiguais, ideia trabalhada nesse texto e que retomo nesse percurso, pela ação de João entendo que o corpo criança não assentiu, simplesmente, a esse controle. Ainda que ele estivesse submetido a uma estrutura, por meio do seu corpo em movimento, João utilizou-se de estratégias para colocar em disputa certos espaços da casa. A disputa identificada aqui, vem em contraposição à proibição.

Os estudos de Fingerson (2009) e Arenhart (2016) indicam que o corpo é fonte de poder das crianças assim como o corpo criança exerce poder, tanto nas relações criança-criança, quanto na relação com os adultos. Segundo Arenhart (2016, p.125) “[...] é pelo corpo que as crianças cavam possibilidades frente às impossibilidades para o exercício do poder [...]”.

Pelo enredo em que se deu a ação, interpreto que foi pelo percurso do corpo em movimento que João exerceu seu poder, ao disputar com a família a pertença daquele território. Um território que não era fixo, mas que se constituía por continuidades e descontinuidades, ou seja, aparecendo e desaparecendo pelas relações que ali se estabeleciam, em situações específicas, aqui identificadas como percursos. Percursos em territórios que não deixaram rastros da criança no espaço, que desapareceram na mesma velocidade que surgiram, mas que ficaram impregnados na pele, numa memória dita corporal.

Na ficha do percurso **Foi mais que cem legal**, identifiquei outro espaço que sobressai como território de ação das crianças em movimento.

Mapa do percurso **Foi mais que cem legal**



FRAMES DO PERCURSO



Leitura cartográfica do percurso: As almofadas estão empilhadas, uma em cima da outra. João está em pé na frente delas, segurando-as. Pedro se desloca sobre o sofá (*frame 1*) (1) até o ponto onde estava disponível uma almofada, se agacha (2), pega essa almofada e diz: “Essa é a última almofada” (*frame 1*). Volta para o ponto inicial (*frame 2*) (3) e coloca a almofada sobre a pilha de outras almofadas. Então, ele salta) do sofá para o chão (4). Quando salta, emite um som que se refere ao seu esforço físico. Pedro caminha até um mobiliário parecido com um set puf (5), sobe no mobiliário e então faz uma passada para o braço do sofá (6), fica em pé sobre o braço do sofá (7). Pedro diz para João: “Pode soltar”, se referindo às almofadas e João responde: “Pode?” ao mesmo tempo que as solta. As almofadas caem sobre o sofá e o Pedro desequilibra sobre elas, como num mergulho (7 e 1). Ele emite um gritinho enquanto cai “Ahhhh”. João dá uma risada da ação do irmão e sai da cena. Pedro fica se movendo em cima da almofada como se tentasse sair do lugar, mas não conseguisse, como se estivesse nadando em cima das almofadas.

Nesse momento a mãe intervém e pergunta para o Pedro: “E agora Pedro? (Pedro emite gritinhos de animação enquanto a mãe pergunta). Ele responde “foi legal” e volta a emitir gritinhos e a fazer os mesmos movimentos, como se estivesse nadando em cima das almofadas. A mãe confirma a afirmação que ele fez: “Foi legal?” e ele responde: “foi mais que cem legal” e volta para os movimentos que estava realizando em cima das almofadas.

Se outrora compreendi que as crianças disputavam territórios com os adultos por meio de percursos, no percurso **Foi mais que cem legal** identifiquei outro modo de constituir territórios das crianças. Nessa situação, os territórios foram traçados pelo corpo em movimento a partir de dois acontecimentos principais que impregnaram marcas na formação da linha do percurso: o tempo que as crianças utilizavam o espaço e os novos significados, por meio de sentidos, que as crianças criavam para espaços com o corpo em movimento.

Quanto a temporalidade, Cunha (2008) destaca que um dos aspectos sobre a constituição de territórios no âmbito da formação de professores é o tempo de ocupação do espaço que revelam a intensidade de sua institucionalização. Embora esse texto não aborde a formação de professores nem a instituição universidade, como era o caso do estudo de Cunha (2008), vislumbro no conceito de formação de território pela temporalidade em que esse espaço é ocupado (CUNHA, 2008), um terreno fértil para compreender as constituições territoriais das crianças desse estudo.

Neste caminho, pude notar no percurso **Foi mais que cem legal**, assim como em outros episódios, que a ação das crianças foi realizada na sala de estar e sustentada pelo objeto decorativo e de bem-estar: sofá. Esse dado torna-se mais curioso quando o triangulo com o número de vezes em que os percursos foram construídos na sala de estar e/ou no sofá da casa: 21 vezes e 10 vezes respectivamente. Isso significa que, 50% das cenas filmadas e enviadas para a pesquisadora, as crianças estavam construindo seus percursos no espaço da sala e 23,80% desses percursos envolveram o sofá.

Ao analisar esses números, compreendo que a sala e o sofá se constituíram num tipo de território das crianças quando construíram seus percursos com o corpo em movimento. Territorialidade definida pelo tempo em que as crianças ocuparam esse espaço. Um tempo de ocupação territorial que não é cronológico, mas recursivo, *“continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.”* (SARMENTO, 2004, p.17).

Porém, entendo que o tempo de domínio do espaço pelas crianças por meio do percurso não foi a única característica que marcou esse espaço como um dos territórios das crianças. Outro dado que fornece elementos para esse argumento está no que chamei de expansão espacial.

Eslava (2005) ao tratar dos limites espaciais dos territórios das culturas infantis, analisa a história infantil do Gênio da Lâmpada. Na história, a lâmpada, um objeto comum e pequeno, abriga uma persona, o gênio, que, ao ser esfregado se expande no espaço. Encerrado em um objeto pequeno, na ação do outro sobre si, o gênio passa a ocupar todo espaço que dispõe, produzindo uma experiência espacial na pessoa que lê a história (ESLAVA, 2005). Segundo a autora *“Ao esfregar a lâmpada surge o gênio, que materializa sua gigantesca espacialidade em voz, em fumaça, vivenciando a expansão do pequeno em grande, a transformação do*

*elemento fechado em elemento ocupante*⁹⁵.” (ESLAVA, 2005 p. 100-101, tradução minha).

Essa expansão do corpo do gênio me remete a uma ação que identifiquei nos percursos das crianças e que estou chamando de expansão espacial. A expansão espacial a que me refiro, nesse percurso, aconteceu por dois caminhos que se complementam: pela **expansão dos significados originais** do objeto, através dos novos sentidos que as crianças deram ao espaço, ou seja, transformando o que estava inscrito nos manuais e/ou nas normas sociais para o uso de determinados espaços e, pela **expansão física do espaço**, por meio de um arranjo arquitetônico que as crianças projetaram em cima do sofá. Arranjo esse, construído numa orientação vertical e usufruído pelo corpo, num jogo corporal atravessado pela verticalidade para a horizontalidade.

Pela análise dos *frames* e, conforme identifiquei a disposição das almofadas em outros percursos, percebi que Pedro e João retiraram as almofadas que serviam de encosto no sofá e projetaram uma torre com esse objeto. Assim, observei que, enquanto no mundo adulto o sofá serve para decorar a casa ou descansar o corpo, Pedro e João transformaram não só o significado do objeto, dando a eles um sentido, mas transmutaram o sentido dado para a presença desse objeto no espaço da casa.

Ao considerar essa cena, interpreto que na ação do corpo criança em movimento os espaços assumem-se como intersticiais⁹⁶, pois as crianças arquitetam, dentro de um espaço pré-programado, pequenos espaços ou fendas, em que forma, significado e organização se modificam, aparecem e desaparecem, conforme foi possível visualizar quando Pedro se lançou sobre a pilha de almofadas, e o espaço foi reconstituído.

Os significados dos espaços da casa dado pelas crianças que formularam novos verbetes para esse lugar, não foram registradas, necessariamente, pela via da palavra, mas pelo corpo em movimento que sensibilizou a matéria, que se encontrava em sua forma bruta, e deu a ela múltiplas interpretações.

⁹⁵ “*Al frotar la lámpara emerge el genio, que materializa su gigantesca espacialidad en una voz, en humo, vivenciando la expansión de lo pequeño en grande, la transformación del elemento encerrado em elemento ocupador.*” (ESLAVA, 2005 p. 100-101).

⁹⁶ Eslava (2005) utilizam a expressão espaços intersticiais para falar sobre o bosque e sua imensidão, que faz com que os espaços apareçam e desapareçam, diante daquilo que os olhos alcançam ou não alcancem.

A transformação do significado da matéria ficou mais evidente quando recorri à triangulação de percursos, como o percurso **Você tá morrido** em que o espaço do sofá foi ressignificado como uma travessia (ponte) na construção de um jogo imaginário, ou então no percurso **Escudo de água pra ela** em que o sofá virou lugar para a proteção de personagens imaginários.

A partir desses enredos que Pedro e João criaram, compreendo que nos percursos, ao habitar o espaço da casa, as crianças expandem o espaço, dando novo sentido ao significado dele.

Ainda, apoiada nessa triangulação de percursos vislumbrei que Pedro e João investiram recursivamente em percursos no mesmo espaço. Tais percursos, algumas vezes, possuíam uma **continuidade**, como no caso do **Você tá morrido** em que Pedro continuou o percurso no dia seguinte ou de **descontinuidades**, isto é, que se findaram logo após a ação, como no percurso **Foi mais que cem legal**, embora na devolutiva dos dados da pesquisa para as crianças elas tenham mencionado que ainda realizavam essa ação, ou seja, a descontinuidade se refere àquele momento, mas que em outro tempo é reinvestido.

Desse modo, ao observar como as crianças entrelaçaram diferentes significados para o mesmo espaço, e como reinvestiram nesse espaço, compreendi que no habitar o espaço da casa, um percurso que foi vivido num mesmo espaço, pôde ser reiniciado inúmeras vezes, mas a cada reinício ele gerou uma nova experiência.

As transformações que o corpo criança em movimento produziu no espaço da casa não foram apenas dos sentidos que geraram outros significados para os espaços. Mas, foram também, transformações físicas. Ao, por exemplo, tirar as almofadas do seu local original Pedro e João modificaram fisicamente o espaço, deixando rastros da sua presença, mas que ao assumir outras formas ou voltar à sua forma original desapareceu. Inclusive, o desaparecimento e o aparecimento de transformações físicas do espaço do sofá podem ser identificados nos percursos mencionados, em que a configuração tanto do sofá quanto da sala aparece modificada.

Isso me permite interpretar que as transformações físicas e simbólicas do espaço, produzidas pelo corpo criança em movimento em seus percursos, são transitórias.

Com isso, chamo a atenção para a cena apresentada, em que Pedro e João, agindo sobre o espaço, fizeram uma pilha de almofadas, que cresceu e ficou maior que seus próprios corpos, como é possível ver no *frame* do percurso **Foi mais que cem legal**. Ao empilhar as almofadas, uma a uma, as crianças experimentaram uma vivência espacial que se converteu a cada almofada que estava sendo colocada. Assim, o espaço ocupado se expandiu e, inclusive, ficou maior que o próprio corpo das crianças.

Para lidar com esse espaço que expandiu, Pedro subiu no braço do sofá, e ficou mais alto que a pilha de almofadas, como também é possível verificar no terceiro quadro do *frame* do percurso. Assim, o espaço cresceu e Pedro cresceu sobre o espaço. Enfim, o corpo criança em movimento percebeu o espaço expandido, ao mesmo tempo que essa expansão foi resultado de sua própria ação.

Por fim, destaco a desconstrução do espaço, quando Pedro utilizou-se do movimento de lançar-se sobre as almofadas, conforme o *frame* 5, e derrubou-as sobre o sofá. A construção e a desconstrução realizada pelas crianças configuram, nesse percurso, o que venho chamando de expansão espacial, enquanto transformação física e simbólica que se fez pelo corpo em movimento na produção de percursos.

Para uma última interpretação, recorro a Orlandi (2014) que considera o *Parkour* como uma narrativa do sujeito na reescrita de si. Isto é, em sua compreensão por meio do corpo que se move pelo espaço burocrático dos centros urbanos, o(a) praticante de *Parkour* desliza os sentidos na materialidade da cidade, construindo uma narratividade urbana. A ação de narrar nesta situação não diz respeito a um gênero literário, mas como um processo (ORLANDI, 2014).

Como um processo, a narrativa não é uma história contada, pronta e acabada, ela é móvel, como “*ação de construir uma identidade móvel que vai se fazendo no percurso*” (PICANÇO, 2020), ou seja, uma narrativa de si, que inscreve o(a) praticante de *Parkour* no espaço da cidade.

Inspirada em Orlandi (2014), olho atentamente para o percurso construído por Pedro e João, e entendo que eles construíram uma narrativa de si, ao contar sua experiência do corpo em movimento no espaço. Narrativa que se fez na própria ação, pela sequência de movimentos escolhidas em diálogo com os objetos, durante o percurso. Formulação conjugada de espaço e corpo que (re)escreveram a criança, onde o movimento foi a escrita, traço que formou o percurso, ou seja, uma narrativa, relato do vivido, que teve o seu final traduzido em gritos de alegria e palavras:

“Foi mais que cem legal (Percurso **Foi mais que cem legal**, 02/11/2020)

Em síntese, concluo que expandir o espaço pode ser, para as crianças, a possibilidade de viver experiências e sensações que sejam *mais que cem legal*. Assim, na análise desse dado, interpreto que os percursos são, algumas vezes, mobilizados por movimentos em espaços que produzem no corpo sensações, ou seja, pelas alterações fisiológicas, expressas por sentimentos de alegria, medo, coragem que, podem nutrir o percurso.

3.3 RELAÇÕES COM O OUTRO NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO

As descobertas de como as crianças agem no espaço da casa nos dois primeiros temas de análise me fizeram compreender que elas constroem percursos que as desafiam na geometria da casa. Contudo, desafios e geometrias, não estão pairando pelo ar, mas estão imersos num contexto que é cultural e social, portanto, estão impregnados por relações. Neste sentido, cheguei a esse terceiro tema de análise **Relações com o outro na construção do percurso**.

Considero que o corpo em movimento é a biografia da existência humana. Como um gênero que relata a história do desenvolvimento da vida, os movimentos do corpo da criança não significam e nem resultam apenas do ato de mexer partes desse corpo, mas é produto da criação humana, portador de signo social (RODRIGUES, 1986⁹⁷ citado por SILVA, 2010).

Sendo um signo social, não é possível atribuir-lhe um significado se for considerado isoladamente. Uma contração muscular não é apenas uma ação mecânica, mas faz parte de um sistema simbólico, (de)codificado a partir da relação natureza e cultura. Portanto, é somente na relação com o outro que os movimentos agonistas e antagonistas dos músculos ganham sentido, por meio de gestos.

Nessa trama social, Le Breton (2020) destaca que os gestos que sustentam as relações, não são resultados de uma fisiologia pura ou da psicologia, e aqui poderíamos acrescentar ainda da biomecânica, da cinesiologia, da anatomia, entre

⁹⁷ RODRIGUES, José Carlos. O corpo liberado. In: STROZEMBERG, L. (org). **Corpo e Alma**. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1986.

outras áreas, mas “*se emaranham numa simbólica corporal que lhes dá sentido, alimentam-se da cultura afetiva que o sujeito vive à sua maneira*” (LE BRETON, 2020, p.18)⁹⁸. A criança, mergulhada nessa simbólica corporal, passa a apropriar-se desses movimentos a partir dos significados sociais que eles representam, elaborando novos vínculos de sentido.

Contudo, isso só é possível mediado pela posição do outro na relação, principalmente, no início da vida. Esse outro será responsável por ensinar e traduzir esses movimentos. Um ensinar que não envolve, necessariamente, uma interferência direta no movimento do outro, em que se diz à criança como fazer movimentos, mas um ensinar que pode abranger a ação direta ou indireta, uma troca, manifestada na relação com esse outro. Uma tradução que brota de sua etimologia do latim, *traducere*, *trans* que significa transferir, guiar e *ducere* que quer dizer guiar, conduzir (ORIGEM DA PALAVRA, 2021, não p.). Isto é, um processo que o outro guia a criança, transferindo, na relação, os significados culturais e sociais dos movimentos e entendendo seus gestos (GARANHANI, 2005) a partir de uma dada referência. Dessa forma, a criança pequena vai gradativamente apropriando-se desse universo simbólico.

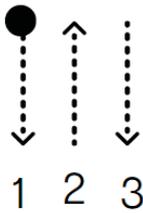
Segundo Le Breton (2020, p.19) “*No homem, a educação vem substituir as orientações genéticas que não atribuem nenhum comportamento preestabelecido.*” Portanto, nenhuma criança é capaz de aprender sobre esse universo simbólico e o próprio movimento, uma vez que ele é signo social, sem a presença do outro.

Ao considerar o lugar do outro nas relações que se constituem por meio do corpo em movimento, identifiquei na análise desse tema que o corpo do outro tem papel significativo na construção dos percursos que envolvem desafios corporais na geometria da casa. Sendo assim, observei o corpo do outro sendo suporte para que o percurso ocorresse. Nesse cenário em que o corpo serviu de suporte, constatei que ele foi suporte em situações de proteção e riscos corporais. Por fim descobri que esse corpo do outro como suporte foi móbil para a mobilização do percurso.

⁹⁸ Para Le Breton (2016) cada cultura constrói, interpreta e manifesta sua afetividade de forma distinta, levando-se em conta os contextos culturais particulares e o próprio momento em que se vive a emoção e é afetado por ela.

Para o exercício de análise e interpretação dos dados que modelam esse tema de análise, escolhi três percursos e, início apresentando a **Ficha do percurso Ficando em pé em você**.

Mapa do Percurso **Ficando em pé em você**



1 2 3

FRAMES DO PERCURSO



Leitura cartográfica do percurso: A mãe está deitada lateralmente no sofá (*frame 1*). Cachorro está em pé, em cima das pernas da mãe e ao mesmo tempo apoiado na parede. Em certo momento, Cachorro tira as mãos da parede tentando manter o equilíbrio sobre o corpo da mãe (*frame 1*). Quando solta as mãos, emite um som “uou”. A mãe pergunta: “O que você está fazendo aí?” e ele responde “Ficando de pé em você”. Então, ele emite várias risadas enquanto se equilibra (*frame 1*). Em certo momento, a postura que era estática desestabiliza e ele diz novamente: “uou”, desequilibra. Nesse desequilíbrio diz: “opa” e emite várias risadas, enquanto cai sobre o corpo da mãe e apoia sua cabeça nela (*frame 1*) (1). A mãe diz algo, difícil de compreender, assim Cachorro olha para ela e pergunta: “quê?”. Ela responde “lindo”. Ele sobe novamente no corpo da mãe (*frame 2*) (2), de forma vagarosa, buscando estabilidade para se equilibrar (*frame 3*) (2). Diz algumas vezes, “opa, opa” e apoia-se novamente na parede para ajudar no equilíbrio e conquistar a verticalidade (*frame 4*). Diz novamente “opa” e comemora sua conquista com o som “uou”. Repete algumas vezes “uou”, enquanto agita braços e tronco buscando manter o equilíbrio (*frame 5*). Desequilibra levemente e apoia-se na parede novamente, repete a ação algumas vezes e diz: “parece que estou equilibrando lá no sofá”. Então, cai novamente sentado na perna da mãe e nesse cair emite várias risadas (*frame 5*) (3).

Os movimentos do corpo, embora constituídos de sua biologia, se constroem na trama da cultura e da sociedade, isto é, na relação com o(s) outro(s). Esse outro, em sua ação direta ou indireta deixará marcas na fibra muscular do corpo de outrem (LE BRETON, 2019). Deixar marcas é fixar nesse outro um pouco de si, do seu contexto cultural e da própria estrutura social, mas sem deixar de lado que esse outro tem uma história particular e deixará seus próprios traços no mundo.

Quando me remeto ao corpo criança, entendo que o outro, é a condição para que ele signifique os movimentos do corpo, pois, como mencionei em outro momento e retomo nesse escrito, os primeiros códigos sociais da criança são acessados, principalmente pelo corpo em movimento. Assim, pela relação com o outro e, nos fragmentos de sua história, ela dará seus próprios sentidos aos movimentos do corpo.

Ao considerar esses aspectos, entendo que os movimentos do corpo são relacionais, pois, não há movimento do corpo que seja intencional, que não se faça **em relação**. É com base nessa afirmação que, ao observar os *frames* do percurso **Ficando em pé em você**, reconheço a relação do corpo em movimento de Cachorro com o corpo do outro.

E, neste caso, não se trata do corpo de outrem qualquer, mas do corpo da mãe, persona com a qual a criança constrói, em geral, um vínculo afetivo distinto de outros adultos⁹⁹. Assim, identifiquei que a relação de Cachorro com o corpo da mãe foi o acontecimento que imprimiu marcas na linha do seu percurso.

Distintas são as formas que se relacionam crianças e adultos. Quando falamos de crianças pequenas o corpo é sua principal maneira de se relacionar com o mundo, de outra forma, seu modo de viver é (in)corpo(rado). O corpo da mãe se constitui no primeiro vínculo social que a criança acessa, sendo que essa relação, já se materializa desde o ventre materno, ainda que predominantemente biológica para a criança, mas de natureza biológica e cultural para a mãe.

Essa relação corporificada não se encerra ao nascer, mas se intensifica nos primeiros anos de vida da criança e, com o passar dos anos, conforme o corpo criança apropria-se do mundo social, ela dá espaço para outras formas relacionais, nutrida pelas diferentes linguagens. Mayall (1998, p.276, tradução minha) atenta que “*os corpos das crianças constituem o centro da atenção adulta nos primeiros dias e permanece central para sua experiência e dos seus cuidadores nos anos seguintes*”¹⁰⁰.

Diante desse argumento, ao analisar a relação entre o corpo da criança e o corpo materno, pude notar que o traçado do corpo no espaço imprimiu marcas na

⁹⁹ Entendo que as crianças vivem em contextos em que há uma diversidade de formas de organização familiar, assim nem sempre haverá a figura da mãe. Porém, os dados dessa pesquisa apontam para essa presença. Portanto, compreendo que é necessário me debruçar sobre ele.

¹⁰⁰ “*Children’s bodies constitute the centre of adult attention in their early days and remain central to their experience and to their caretakers’ in succeeding years.*” (MAYALL, 1998, p.276).

linha do percurso engendrada por um acontecimento principal: o corpo da mãe como **suporte** para o percurso de Cachorro.

Para início dessa conversa, interessa observar o papel da mãe na construção do percurso de Cachorro. Identifiquei na narrativa que ela manteve seu corpo estático durante o percurso ao acolher e sustentar o peso corporal de Cachorro. Pressuponho que, caso o percurso ocorresse na relação com outra criança, as ações desta diante das ações de Cachorro seriam diferentes ao considerar tanto a forma como essa outra criança agiria, que é distinta do adulto, bem como sua estrutura corporal. Diante disso, fica evidente que os adultos, na relação com as crianças e, nesta situação, entre mãe e filho, apresentam um papel significativo na produção de um percurso.

O lugar que o adulto assume, na relação corporal com as crianças não se arquiteta numa relação sempre fluída, sem tensões em que o adulto se submete aos desejos do corpo criança em movimento. Inclusive, Mayall (1998) problematiza os tensionamentos vividos pelos adultos, no papel de mãe e pai diante do que se espera socialmente deles. Por exemplo, os pais precisam se preocupar com a qualidade da experiência de vida das crianças e a missão de civilizá-las, isto é, *“garantir que elas adquiram comportamentos e conhecimentos socialmente aprovados para a vida futura”* (MAYALL, 1998, p.275 citando NEWSON e NEWSON, 1970; HALLDÉN, 1991).

Em síntese, há um enredo pré-determinado de ações, socialmente programadas e culturalmente instituídas, que se esperam de uma mãe. Assim, entre cuidados e atenção à saúde física, mental e escolar das crianças, bem como o dever de civilizá-las e incluí-las socialmente, dependendo da estrutura social em que essa mãe se encontre, poderá caber pouco espaço para que ela estabeleça relações corporais com seus filhos para além das que se exigem no cotidiano.

Porém, no percurso ora apresentado, percebo que a mãe se apresentou disponível corporalmente para estabelecer novas conexões corporais com o filho. Garanhani (2004) conceitua disponibilidade corporal, remetendo-se ao professor que coloca seu corpo disponível, aberto e conectável na experiência docente com a criança pequena.¹⁰¹

Olhar para a disponibilidade da mãe torna-se mais interessante quando recorro ao estudo de Mayall (1998), ao mencionar que as experiências corporais das

¹⁰¹ Embora esse estudo não se remeta à figura do professor, entendo que o conceito de disponibilidade corporal auxilia na compreensão do papel da mãe na construção do percurso.

crianças são valorizadas em partes pelos pais, uma vez que as práticas que envolvem movimento e grande esforço físico muitas vezes irrita a sensibilidade dos adultos. Para a autora, “o desejo das crianças de aprender por meio da atividade física encontra algum incentivo, mas às vezes é rejeitado pelos pais cansados”¹⁰² (MAYALL, 1998, p.278, tradução minha).

Nesse cenário, relembro que essa pesquisa foi desenvolvida no auge da pandemia da COVID-19, em que as crianças passaram grande parte do seu tempo em casa, com seus familiares, sobretudo sob os cuidados das mães. O quadro socialmente instituído e observado no Brasil, foi de mulheres que se desdobravam no cuidado dos filhos, trabalhos domésticos e no trabalho remoto, para aquelas que conseguiram se manter trabalhando¹⁰³.

Contudo, mesmo nos tensionamentos que as mães vivenciaram nesse período, observo que a mãe da família Coelho agiu de forma disponível às investidas de Cachorro, indagando-o apenas para materializar em linguagem oral o que estava acontecendo e para chamá-lo de lindo ao ouvir suas risadas¹⁰⁴.

Em determinado momento, a mãe mudou o ângulo da filmagem rapidamente e apareceu sorrindo diante das (re)ações do filho, mostrando a natureza amorosa da relação corporificada estabelecida durante a construção do percurso.

Isso me leva a compreender que a mãe também se beneficiou da relação estabelecida, bem como do percurso que emergiu. Ainda, na ousadia da análise da cena, pondero que, embora a mãe tivesse se colocado de modo estático em seus movimentos, ela também experimentou o percurso, ainda que de forma distinta de

¹⁰² “*children’s urge to learn through physical activity meets some encouragement but sometimes rebuff from tired parentes*” (MAYALL, 1998, p.278).

¹⁰³ Essa pesquisa não tem como intuito analisar a vida das mulheres e a relação com seus filhos durante a pandemia da COVID -19, mas não posso deixar de mencionar a estrutura social que acoberta essa relação e que se intensificou no período pandêmico. Neste sentido, valho-me de Moreira et. al. (2020, p.4) ao afirmarem que: a “*construção relacional na casa/lar/família está intimamente conectada com as desigualdades de gênero em vários níveis, como a sobrecarga de trabalho doméstico das mulheres, incluindo-se a (quase) exclusividade de cuidado com filhas/os e a falta do uso do tempo para si. Como desdobramentos desses arranjos, observamos ciclos de vulnerabilidades nas vidas das mulheres que desembocam na (re)produção da pobreza. Isso porque, além dos processos de marginalização e exploração do trabalho na esfera doméstica aos quais muitas mulheres estão submetidas, qualificar-se e investir na vida profissional é um ato custoso devido à sobrecarga da vida das mulheres.*”

¹⁰⁴ Não é possível afirmar que em todos os momentos de seus dias os corpos criança, em seus percursos de movimento, foram acolhidos dentro do espaço da casa por suas mães e/ou pais, tendo em vista as limitações dos dados e considerando quem gerou esses dados, uma vez que eles foram produzidos, em sua maioria, pela própria mãe que precisaria se dividir entre filmar e acolher esses corpos. Mas eles nos desvelam que, em alguma medida, mesmo em situações não favoráveis, as mães buscaram acolher esses corpos.

Cachorro. Por meio da observação dos movimentos do corpo do filho, ela demonstrou ser afetada pelas manifestações de agrado que reverberam no corpo de Cachorro.

Assim, quando digo que o corpo da mãe foi suporte para o percurso de Cachorro, não entendo esse corpo como objeto para a experiência, mas como socialmente construído nas relações sociais corporalmente encarnadas na interação com o corpo criança. Inclusive, é possível considerar que a forma como a mãe reagiu às investidas de Cachorro pode afetar o fluxo da construção do percurso pela criança.

Não obstante o percurso de Cachorro já estivesse em construção quando se iniciou a filmagem, pressuponho que foi ele quem escolheu experimentar mover-se no corpo da mãe. Ao optar por construir seu percurso no corpo da mãe, ele compartilhou com ela o desafio que estava experimentando, seus movimentos do corpo e em última instância o próprio percurso. Inclusive reconheço isso quando ele diz:

*“parece que estou equilibrando lá no sofá”. (Percurso **Ficando em pé em você**, 11/07/2020)*

Ao falar isso, ele dividiu com a mãe como estava sendo sua experiência. Diante dessas análises, interpreto que a mãe participou das atividades sociais de Cachorro. Considerar a mãe enquanto partícipe das atividades das crianças, é primoroso quando tratamos da relação entre adultos e crianças, pois em geral são as crianças que participam das atividades sociais dos adultos, subsumidas às agendas dos adultos (MAYALL, 1998).

O engajamento da mãe na atividade social de Cachorro nos auxilia a entender que esse engajamento não dependeu exclusivamente do desejo do adulto em iniciar ou manter-se na atividade. Mas que a criança participou ativamente no convencimento desse adulto. Nesta cena, compreendo que a forma como Cachorro divertiu-se, ao expressar sua diversão pelos movimentos do corpo, risadas e contatos corporais com a mãe, seduziu esse adulto e o mobilizou a manter-se na atividade.

Isso me permite pensar que Cachorro reconheceu como se constroem as relações sociais com a figura materna e utilizou-se desse conhecimento em seu benefício. Assim, ao considerar a criança como ator social, argumento que não é só a criança que está submetida às práticas sociais impostas pelos adultos, mas que, ela também atrai e envolve os adultos em seus desejos, que nessa pesquisa se configuram em percursos.

No exercício de análise do percurso, retomo a ideia de Cabanellas e Eslava (2005) ao considerarem que toda ação humana é dotada de um aspecto espacial. E, espaço são construídos pelas relações sociais estabelecidas neles. Partindo desse entendimento, considero que Cachorro deu ao corpo da mãe o sentido de espaço. Espaço não no caminho de ele ter chamado o corpo dela de espaço, mas por ser o lugar em que imprimiu uma qualidade experimental pela relação. Lugar por onde deslizam sentidos e se localizam ações do corpo em movimento.

Conforme observo os *frames* e na leitura cartográfica do percurso, identifico que Cachorro recorreu a repetições da ação. Neste sentido, visualizo que a busca por refazer várias vezes o mesmo trajeto pode ter sido mobilizada tanto pelos aspectos afetivos marcados pelo vínculo entre mãe e filho no momento da ação ou ainda, pelo desafio corporal estabelecido por Cachorro de equilibrar-se no corpo materno.

Quanto à primeira questão, de acordo com Le Breton (2019, p.13) “*A emoção experimentada traduz a significação conferida pelo indivíduo às circunstâncias que nele ressoam*”. Quando traduzo essa afirmação para a relação entre mãe e filho, entrevejo que as emoções podem transportar os significados das ações que ocorreram, uma vez que, para Mayall (1998), ela medeia corpo e pensamento. Le Breton (2016) ainda complementa:

Graças às experiências cutâneas com a mãe no quadro de uma relação apaziguante de apego, a criança constrói seu sentido dos limites e assimila a confiança que lhe permite sentir-se existir na felicidade e na plenitude. Dessa forma, seu entorno parece-lhe investido de sentido e valor, nada invasivo ou vazio, mas digno de interesse. Não se cria uma criança simplesmente alimentando-a ou cuidando de sua higiene, mas principalmente mantendo-a na ternura, oferecendo-lhe ou insuflando-lhe uma confiança elementar em relação ao mundo, e isso começa nos braços de sua mãe. O tato e contato materno envolvem psicofisicamente, eles imprimem significações, impasses ou aberturas, segundo a qualidade dessa presença da mãe e também do pai.¹⁰⁵ (LE BRETON, 2016, p.224)

Logo, considerando as palavras de Le Breton (2016), percebo que as emoções manifestadas no corpo criança e a fala da mãe, mostraram uma troca afetiva entre eles na construção do percurso, podendo ser observada nos movimentos de

¹⁰⁵ Destaco que Le Breton menciona em seus estudos o papel da mãe, sendo que, até o momento, não encontrei neles apontamentos acerca de outras organizações familiares.

Cachorro, principalmente quando ele se deitou sobre as pernas da mãe, após desequilibrar, o que fez ela responder à sua ação chamando-o de:

*“lindo”. (Percurso **Ficando em pé em você**, 11/07/2020)*

O conjunto de movimentos do corpo, o prazer demonstrado por Cachorro na experiência do percurso e a resposta da mãe a isso, mostra que havia um vínculo afetivo e amoroso emergindo naquele momento.

A propósito, foi nos momentos de desequilíbrio que Cachorro expressou, na maioria das vezes, as emoções vividas. As onomatopeias, uou e as risadas emitidas durante as quedas nos dão pistas de que um percurso envolve a conquista de movimentos, afinal são eles que materializam o próprio percurso no espaço. Porém, essa conquista não necessariamente diz respeito a acertar tal movimento, ou seja, conseguir equilibrar-se no corpo da mãe. Mas reside no jogo de oposições entre acertar e errar, equilibrar e desequilibrar. É nesse movimento pendular de ir e vir na ação que Cachorro mantém a construção do percurso e a relação corporal com a mãe.

Ainda me remeto novamente à fala de Cachorro ao comparar o equilíbrio no corpo da mãe ao equilíbrio no sofá. Ao realizar essa comparação entendo que Cachorro demonstrou que a construção de movimentos no corpo, para a criança, não foi um processo estanque, uma captura estática de um momento ou que se fez de um dia para o outro. Ele se faz no agora, no presente, mas se constrói a partir de um passado já vivido, onde a criança guarda a referência das diferentes experiências afim de encontrá-las em outras situações. Os movimentos, ficam armazenados, como dados a serem acessados pelas novas experiências e relações com o outro, consigo mesmo e com o mundo material e simbólico.

Com isso, interpreto que o percurso, construído por Cachorro no exercício de habitar o espaço da casa, não se fez num vazio existencial, mas foi marcado por experiências de movimento vividas e que foram mobilizadas, recriadas e/ou reconstituídas em novas circunstâncias, ou seja, no corpo da mãe como suporte da experiência.

Ao considerar essas análises no percurso **Eu tô com medo de cair**, identifiquei outra circunstância em que o corpo, agora do pai, foi suporte para a construção do percurso de João. Contudo, nesse caso, o corpo do pai serviu como

proteção ao corpo de João e suas experiências de riscos corporais, conforme apresento na Ficha do Percurso **Eu tô com medo de cair**.

Mapa do Percurso **Eu tô com medo de cair**



FRAMES DO PERCURSO






Leitura cartográfica do percurso: Há uma escada de construção civil apoiada entre a parede e o guarda corpo da escada, no teto há uma entrada, que leva ao sótão. O pai da família Brincalhona está apoiado com uma das mãos na escada e os pés no guarda corpo, com a outra mão segura João pela roupa (*frame 1*). Este, por sua vez, está subindo a escada em direção ao sótão (*frame 1*). João já está quase no alto quando o pai diz: “sobe”, enquanto João sobe um degrau o pai afirma: “segura”. Ao subir mais um dos degraus e enquanto olha para cima observando o buraco no teto a João diz: “eu tô com medo de cair” (*frame 1*) (1). O pai responde: “É, que bom que você tá com medo, sobe”. Ao fundo ouve-se Pedro dizendo: “papai, cuidado para não cair”. Ouve-se um barulho e a mãe que está filmando diz “ai, cabeça”. O pai fala: “segura ali em cima” e mostra onde ele deve segurar. João sobe mais um degrau, bem lentamente, expressando em seus movimentos seu medo e olha para o sótão dizendo “uau” (*frame 1*). O pai segura-o embaixo da axila, impulsionando a criança para cima e diz: “sobe mais um”, João responde: “não” (sua respiração está ofegante). A mãe repete as palavras do pai: “sobe mais um” e novamente ele responde: “nãooo”. O pai insiste: “coloca o pé ali, só mais um degrau”. João emite sons de admiração “uauuu, que legal”. O pai então pergunta: “tá satisfeito?” enquanto João inicia a descida repetindo “legal” (*frame 2*) (2). O pai pergunta novamente: “tá satisfeito?” e a criança responde: “sim”. João solta uma das mãos da escada, e o pai a recoloca para que a criança segure na escada enquanto desce (*frame 2*). O pai continua o diálogo auxiliando João a descer: “então tá bom, deu uma adrenalina? desce um por um. Segura aqui (nesse momento coloca o braço do João onde ele quer que a criança segure) ... coloca o pé... vai descendo”. Enquanto desce pé por pé, João fica olhando para baixo o tempo todo e, auxiliado pelo pai, João diz: “é legal”. A mãe pergunta: “é legal filho?” Ele tenta apoiar o pé no guarda corpo, como o pai, para continuar a descida, mas o pai da família Brincalhona intervém e não deixa, com sua perna bloqueia a perna do João para que ele continue descendo pela escada (*frame 2*) e diz: “vai descendo um por um”. João diz: “ai, é muito grande”, referindo-se à altura de um degrau para o outro. Ele continua descendo ajustando sua postura, enquanto o pai também ajusta a sua em função dos movimentos da criança. Ao chegar ao final utiliza o guarda corpo como apoio para as mãos (*frame 3*) e diz: “sótão é legal hein, só que eu não conheci todo sótão” (*frame 4*).

Backett-Milburn e Harden (2004) afirmam que entender a vida das crianças, a partir de suas visões, implica em reconhecer que seu mundo social não é um universo que só existem as crianças, mas que se fazem em estruturas sociais e culturais amplas e pelas relações que constroem com os adultos.

Partindo dessa referência, ao observar os dados revelados no percurso **Eu tô com medo de cair**, posso destacar dois acontecimentos que me parecem centrais no traçado do corpo no espaço e que imprimem marcas na linha do percurso: a presença do corpo do pai na proteção de João e a relação que se passa entre pai e filho, bem como as emoções exprimidas pelo corpo criança em situações de riscos corporais.

Na análise da ficha do percurso mencionado, identifiquei que o pai da família Brincalhona expressou através dos seus movimentos do corpo e de suas falas, seu papel de protetor de João na construção do percurso.

Ao recorrer ao recurso audiovisual do percurso, observo que seu corpo se moveu na escada a partir dos movimentos empregados pelo filho, dado que pode ser vislumbrado nos quadros 1 e 2 do *frame*. Suas pernas, seus braços acompanharam as ações de João, e seu tronco se afastou ou se aproximou do corpo do filho dependendo da altura em que estava a criança, sendo que, quanto mais alto João se colocava, mais próximo corporalmente o pai ficava dele. Esse dado aponta indícios de que o pai da família Brincalhona usou seu corpo para proteger o filho ou ainda para ajudá-lo a subir e levar João ao objetivo final que era conhecer o sótão da família. Nessa situação, também vislumbro o corpo do pai como suporte na construção do percurso, porém o corpo foi suporte de proteção para a criança.

A forma como o pai agiu e falou para proteger a criança alterou, inclusive, o modo de João atravessar o espaço, como neste trecho:

“segura ali em cima”,
 “segura”,
 “sobe”,
 “sobe mais um”,
 “coloca o pé ali, só mais um degrau”,
 “desce um por um”.
 “Segura aqui...
 coloca o pé... vai descendo”. (Percurso **Eu tô com medo de cair**, 17/04/2021)

Ao dizer onde a criança deveria colocar seu corpo, percebo que foi ele quem comandou parte dos movimentos que João precisava realizar e esse, por sua vez, assentiu a essas ordens, ao realizar os movimentos propostos pelo pai.

Além das palavras proferidas, o pai ainda controlou os movimentos do corpo criança, quando segurou o braço do filho e apoiou a mão onde ele entendeu que a criança deveria segurar, como é possível visualizar no quadro 2 do *frame*.

Do mesmo modo, o pai usou do seu corpo para impedir que João se apoiasse no guarda corpo da escada, como mencionado na leitura cartográfica do percurso. Nesse caso, João não questionou e nem hesitou em obedecer às ordens do pai, tanto a ordem dada corporalmente quanto a emitida verbalmente.

Quando pensamos nas relações entre adultos e crianças, em inúmeras situações as crianças costumam questionar os adultos, principalmente utilizando seu corpo como forma de resistência às estruturas (ARENHART, 2016)¹⁰⁶. Isso foi visualizado no tema de análise **Geometria da casa na construção do percurso**, no percurso **O que você tá fazendo aí?** em que João questionou as ordens instituídas pela família, ao se colocar em movimento no espaço do guarda corpo da escada. Contudo, durante o percurso **Eu tô com medo de cair**, ele demonstrou pouca manifestação de resistência e cumpriu quase todas as determinações de movimento impostas pelo pai.

Essa questão me remete aos estudos de Mayall (1998). Em sua investigação sobre sociologia da saúde infantil, a autora identificou que as crianças tendem a compreender e aceitar o comportamento de seus pais quando destinado a preservar sua segurança física (MAYALL, 1998), ou seja, as crianças aceitam o controle dos pais quando há riscos e perigos físicos.

Ao considerar esse argumento, interpreto que João aceitou parte das ordens do pai pois estava com medo, mas o medo só emergiu porque ele reconheceu os riscos implícitos no percurso. Assim, num percurso que envolve desafios corporais construídos na verticalidade e que provocam medo, a criança tende a conformar-se frente aos constrangimentos dos adultos.

A relação que se passa entre adultos e crianças é intergeracional, ou seja, ocorre entre atores de diferentes gerações, sendo elas sempre interdependente e recíprocas. Alanen (2009), a partir dos estudos de Sayer (1992), aponta que as relações geracionais familiares, enquanto modalidade de relação que se calça no bem-estar social, nem sempre são simétricas, a propósito, são geralmente

¹⁰⁶ Arenhart (2016) estudou as relações das crianças com os adultos nos espaços escolares.

assimétricas. Essa assimetria pode ser observada na relação que se passava entre João e o pai.

Do ponto de vista legal e social, pais e mães tem a obrigação de cuidar e proteger seus filhos. Espera-se que nenhum pai deixe seu filho cair da escada. Assim, presume-se que o pai deve agir protetivamente em função do seu papel social.

Já João é desobrigado desse cuidado protetivo. No papel de criança espera-se que um adulto cuide disso, dizendo a ele o que pode ou não fazer, ou segure-o como no caso deste percurso.

A assimetria presente na relação entre pai e filho, manifestada num percurso que envolve riscos corporais, me permite considerar que a compreensão de riscos corporais se talha numa relação geracional. Inclusive, Santos (2021) sinaliza que na noção de risco também está implicada uma dimensão geracional. Segundo a autora,

Ao considerar as experiências individuais e geracionais, encontramos características diferentes na percepção dos riscos. Gusmão (2003, p. 30) afirma que “a criança não tem ainda sua imaginação cativa e se abre plenamente à experiência”, em contrapartida os mais velhos, os quais se encontram no outro extremo de uma linearidade etária e geracional quando comparada à criança, já são capazes de refletirem sobre o que veem e lhe fazer a crítica através da experiência vivida e impressa no corpo e na memória (GUSMÃO, 2003). Sendo assim, a percepção do risco sempre irá “se misturar à subjetividade das representações sociais e culturais” (LE BRETON, 2009a, p. 17). (SANTOS, 2021, p.35).

Desse modo, entendo que a forma como João e o pai enxergaram e gerenciaram os riscos foram distintas e marcadas notadamente pelas experiências individuais e a função que cada um assumiu no contexto de aventura do percurso. O pai administrou o risco a partir da sua experiência particular paterna e de sua história de vida com experiências arriscadas. Enquanto João gerenciou a partir de sua experiência e da sua condição de corpo criança.

A forma como o pai gerenciou o risco no percurso veio carregada de paradoxos. Quando retomo as palavras ditas pelo pai, percebo que ele atuou como um incentivador do percurso e, por diversas vezes incitou João a subir mais alto.

Contudo, quando incentivado a escalar mais um pouco, João não se conformou e disse:

“não” (Percurso **Eu tô com medo de cair**, 17/04/2021)

Essa resposta foi dada tanto para o pai, presente na ação, quanto para a mãe que estava filmando, mas que também buscou incentivá-lo. Momentos antes de dizer não, João tinha revelado o que estava sentido ao dizer:

*“eu tô com medo de cair”. (Percurso **Eu tô com medo de cair**, 17/04/2021)*

Pondero que o medo de cair, possivelmente foi o que levou João a negar a ordem do pai, e esse foi um dos momentos em que a criança resistiu às investidas adultas. Esse dado corrobora com as diferenças nas percepções de risco e perigo entre pai e filho, uma vez que nos riscos há uma dimensão subjetiva que, por inferência, posso considerar que estejam galgadas na dimensão geracional e na experiência conforme sinaliza Santos (2021). Ou seja, enquanto o pai entendeu que a criança poderia subir mais um pouco com o seu auxílio, o corpo criança compreendeu que não. Com isso, interpreto que adultos e crianças percebem o percurso de forma distinta.

Diante desse cenário de considerações, entendo que alguns dos percursos que o corpo criança constrói ao habitar o espaço da casa, são interdependentes das relações intergeracionais e de parentalidade. Pois, a ausência de João importaria uma outra movimentação corporal do pai, assim como a ausência do pai implicaria, possivelmente, na inexistência do percurso para João.

Outro paradoxo que encontrei no percurso foi que, embora o pai tenha assumido o papel de incentivador do filho, celebrou o fato de João ter medo de continuar subindo a escada ao dizer:

*“É, que bom que você tá com medo, sobe”. (Percurso **Eu tô com medo de cair**, 17/04/2021)*

Entendo que isso indica os conflitos e contradições que os adultos vivenciam nos percursos que envolvem risco e perigo. O pai no lugar de quem deve velar pela integridade física do filho sente alívio pelo fato da criança demonstrar medo, pois o medo poderá tornar-se um regulador de suas ações presentes e futuras no que tange à criança se arriscar. Ao mesmo tempo ele enseja que o filho experimente a subida e conheça o sótão. Afinal, naquele momento João estava sob sua tutela e sua presença

corporal pôde provocar uma sensação de segurança de que não haveria danos físicos ao filho.

Esse contexto me leva a entender que dentro de casa, a capacidade e o desejo das crianças em construir seus próprios percursos, precisa ser considerada a partir de uma ordem corporal controlada pelos pais, pois essa relação, aparentemente, estará subsumida às pressões sociais mais amplas sobre a paternidade (MAYALL, 1998).

Ainda, outra situação que me chama atenção foi o fato de o pai enxergar risco na conduta do filho, mas não expressar o risco em sua própria conduta. Para Backett-Milburn e Harden (2004) risco, segurança e perigo não são entidades fixas, mas móveis e mutáveis, reconstituídas e negociadas cotidianamente nas relações familiares. Portanto, a ideia de risco é dinâmica e não se aplica igualmente para todas as pessoas e circunstâncias. Ela é dependente da situação, isto é, do próprio percurso, de quem experimenta o percurso e de quem avalia o risco na conduta do outro.

Outrossim, Pedro que estava de fora do percurso alertou no fundo do vídeo, chamando a atenção do pai:

*“papai, cuidado para não cair”. (Percurso **Eu tô com medo de cair**, 17/04/2021)*

A polidez com a qual o corpo criança se referiu ao pai, mostrou que não é só a criança objeto de cuidado do adulto, mas que ela, dentro de suas condições também age como um cuidador do adulto. A fala de Pedro, demonstrou que mesmo estando fora do percurso, ele viveu as emoções que pairavam nas ações do pai e do irmão, preocupando-se, principalmente com a figura paterna.

Por fim, outro acontecimento que identifiquei nesse percurso foram as emoções sentidas e expressadas por João durante o percurso. Observo pelos *frames* e leitura cartográfica que João anunciou, já no início do percurso o que estava sentindo: medo de cair. A emoção comunicada por João e os riscos presentes ao subir a escada, não existiram isoladamente, percebo que o risco levou a criança a sentir medo, mas o desejo de conhecer algo novo, o inédito, levou João a avançar mais um degrau.

Porém, em determinado momento, seu modo de gerenciar o medo foi decidir que não subiria um novo degrau. Ao mesmo tempo, ao concluir o percurso, ele se frustrou por não ter conhecido o sótão todo. Assim, observei que o João transitou entre o medo e a excitação/desejo de conhecer o espaço do sótão. E, ele agiu, nas contradições desse conflito de emoções. Para Bento (2017, p.388) *“são esses sentimentos que fazem com que o risco seja tão cativante”*.

O equilíbrio entre o medo e a forma como João lidou com esse medo, me possibilita admitir que ao construir seu percurso, ele reconheceu seus limites corporais e agiu com prudência. Assim como João verbalizou as emoções sentidas no percurso, o pai da família Brincalhona reconheceu que a experiência produziu sensações prazerosas no corpo do filho, portanto emoções, e perguntou para João:

*“tá satisfeito?”, “deu uma adrenalina?”. (Percurso **Eu tô com medo de cair**, 17/04/2021)*

A análise dessas considerações me permite interpretar que o percurso **Eu tô com medo de cair** o qual envolveu desafios corporais, por meio da verticalidade, foi permeado por emoções sentidas e manifestadas pelo corpo na gestualidade e na fala da criança. A triangulação desafios, verticalidade e emoções foram sustentados pelos riscos presentes no percurso, em que João transformou o espaço em um contexto de aventura, mediados pela presença do adulto, seu pai.

Mas, não foi só o corpo do pai e da mãe que foram suporte para a construção de percursos das crianças. Na Ficha do Percurso **Opa Opa**, visualizei o corpo do outro como móbil que mobilizou o percurso da criança.

Mapa do percurso Opa Opa

Pedro

João

FRAMES DO PERCURSO

Leitura cartográfica do percurso: João está em cima do corrimão que pertence ao guarda corpo da escada, sua postura é de como se fosse montar um cavalo (*frame 1*). João olha na direção do final do corrimão. Ele permanece agarrado ao corrimão e começa escorregar (*frame 1*). De repente, desequilibra (*frame 1*) e trava seu pé esquerdo na guia de balizamento do corrimão para não cair, parando o movimento. Fica pendurado, a parte superior do corpo está em cima do corrimão, agarrado a ele e a parte inferior está presa, pelo joelho direito, e o pé apoiado na parte inferior das guias de balizamento. Nesse ínterim, repete algumas vezes: “opa, opa”, mas continua escorregando agora lentamente (*frame 1*). Ao finalizar, desce do corrimão e sobe para o ponto mais alto da escada, onde o corrimão inicia. Pedro aparece correndo e diz para o irmão: “de novo, de novo”, incentivando João a retomar o que ele estava fazendo. Mas, subitamente interrompe João, que começava a subir novamente no corrimão, olha-o e complementa: “mas antes quero fazer uma coisa”, ele olha para João que está novamente apoiando seus pés no balizamento e repete “quero fazer uma coisa antes”. Então, Pedro apoia os pés no balizamento do guarda corpo, passa a perna direita por cima do corrimão enquanto agarra-se a ele e escala o corrimão (*frame 2*). Transfere o peso do corpo para o centro do corrimão, apoiando abdômen e peito nele. Quando o movimento está ajustado, transfere o peso do corpo para o lado direito do corrimão, apoia o pé direito no balizamento e traz a perna esquerda (quadro 3), atravessando o corrimão e finalizando o movimento (*frame 4*). Sobe no encosto do sofá (*frame 5*) e some da cena. João diz: “minha vez” e Pedro responde (no fundo do vídeo) “vai”. Então, João passa uma das pernas por cima do corrimão, transfere o peso do corpo para o centro do corrimão e monta-o, como se fosse um cavalo e inicia a descida (escorrega) (*frame 5*). Controla a velocidade com suas próprias pernas e mãos. Chegando próximo do final desequilibra levemente (*frame 5*), mas com a perna direita trava o movimento e reinicia a descida. Chega ao final do corrimão.

Para compreender as ações realizadas por Pedro e João no percurso **Opa Opa**, me apoio no conceito de mobilização construído por Charlot (2000). Para o autor, o “[...] homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência de si, sob forma de desejo” (CHARLOT, 2000, p.52), desejo de si, do outro ou ainda de ser reconhecido pelo outro (CHARLOT, 2000). Em outras palavras, o desejo, é sempre o **desejo de**

(CHARLOT, 2000). É ele que alimenta o processo e faz com que a criança invista em suas descobertas e aprendizagens.

Neste sentido, a figura do outro, para o autor, é a materialização da presença do humano¹⁰⁷ fora de si. A ausência de si mesmo e a presença em si fora de si mesmo é o que mantém vivo o mecanismo do desejo (CHARLOT, 2000).

Entretanto, para Charlot (2000), o desejo não é apenas uma pulsão orgânica, o humano, nasce em um mundo onde ele também age e produz, não apenas deseja. E, isso implica atividade.

Atividade deriva de ativo e de ação, assim, *“Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar significado para ela.”* (CHARLOT, 2000, p.54). Ou seja, mobilizar-se significa colocar-se em movimento e mobilizar é colocar o seu redor em movimento (CHARLOT, 2000).

Ainda, ao tratar do conceito de mobilização, Charlot (2000) o distingue de motivação:

A mobilização implica mobilizar (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me (CHARLOT, 2000, p.55).

Em síntese, a mobilização constitui-se numa ação interna, que ocorre do ator social para o mundo e depende de quem se mobiliza. Mas, compreendo que ela é incitada por uma ação externa, que acontece no mundo em direção ao ator social, como processos imbricados, marcada pela relação com o outro, já que a criança está inserida num universo social.

Na continuação da construção do conceito de mobilização, Charlot (2000) destaca que para mobilizar-se é necessário *“fazer uso de si como recurso”* (CHARLOT, 2000, p.55), ou seja, utilizar-se de si como meio para deslocar-se, para colocar-se em atividade (deslocamento esse que pode ser no sentido literal, como uma ação física, ou ainda no plano do pensamento que geram as ações, isto é, os saberes).

¹⁰⁷ Optei em trabalhar, durante a escrita desse texto, com a expressão humano, uma vez que a palavra homem também designa gênero. Contudo, em sua obra, Charlot (2000) utiliza a expressão homem para referir-se a esse humano.

Em conjunto ao conceito de recurso há um móbil, definido como o motivo ou a causa para que alguém se mobilize (CHARLOT, 2000). Afinal, ninguém faz uso de si como recurso, para uma determinada ação, sem um móbil que o mobilize. Dito de outro modo, para que a pessoa se mobilize, é necessário que ela deseje algo que a mobilize e a faça engajar-se numa atividade.

A partir desse pressuposto, entendo que a criança se engaja numa ação que envolvem movimentos do corpo, na relação com o outro, por meio dos **móviles**, isto é a razão para o agir, o que produz “*a movimentação, a entrada em atividade*” (CHARLOT, 2000, p.55). Para entrar numa atividade é preciso “*fazer nascer um desejo*” (CHARLOT, 2012, p.12), isto é, o encontro com uma fonte de desejo que nos coloca em movimento.

Ao considerar os conceitos de Charlot (2000), identifico no percurso **Opa Opa** que o traçado do corpo no espaço imprimiu marcas na linha do percurso a partir de um acontecimento principal: o corpo em movimento de João como móbil que mobilizou a ação de Pedro.

Dito isso, recorro à análise do *frame* e da leitura cartográfica. Nelas percebo que há um enredo de ações que no início envolvia apenas João. Observo que Pedro não estava presente no percurso, mas, algo na ação de João, lhe chamou a atenção e o levou a agir. O que lhe chamou a atenção na ação do irmão pôde ser interpretado quando ele disse:

“*de novo, de novo*” (Percurso **Opa Opa**, 09/05/2021)

Neste cenário entendo que, Pedro ao se aproximar do irmão, demonstrou seu engajamento no que estava acontecendo de duas formas: inicialmente incentivando o irmão a retomar o percurso, mas, quase que instantaneamente, ele mudou de ideia e pediu para que o irmão esperasse, enquanto ele próprio construía seu percurso, ou seja, se colocava em atividade.

Assim, interpreto que o corpo em movimento de João no corrimão do guarda corpo da escada, acionou um desejo em Pedro, que o fez entrar em atividade. O desejo em realizar movimentos no corrimão pode ter sido o disparador para que Pedro se mobilizasse na construção de um percurso.

O desejo é oriundo de uma fonte de desejo, que na cena, pode ser pelo desafio, o corpo em movimento de João, a própria relação (vínculo) com o irmão ou o prazer em realizar o movimento pelo simples fato de fazê-lo. Enfim, ainda que não seja possível determinar com precisão a fonte do desejo, considero que foi o corpo em movimento de João que desencadeou a mobilização de Pedro na construção do seu percurso.

Embora João em movimento tenha sido o disparador para que Pedro construísse seu percurso, o percurso só existiu porque Pedro fez uso de si como recurso. Desse modo, na cena analisada, ainda que Pedro inicie o percurso mobilizado por João, percebo que cada detalhe de suas ações, ancorada em sua natureza biológica, social e cultural que compuseram os movimentos do seu corpo fez com que seu percurso fosse distinto do irmão.

Fato que pode ser observado no mapa do percurso que as crianças apresentaram uma trajetória de movimento completamente diferente. Portanto, mesmo que o corpo de um mobilize a ação do outro, o traçado da ação nunca é igual, é sempre uma nova invenção do corpo criança, com diferentes intencionalidades. Isso me propõe a pensar que o percurso é uma condição que se faz pela e na existência coletiva, mas configurado por uma experiência única e particular.

Ainda, quando recorro aos dados produzidos nesse percurso, identifico que a forma como Pedro construiu seu próprio percurso e os movimentos exercidos no momento, não brotaram aleatoriamente na ação. O caminho para isso se iniciou na **percepção** do que João fazia. Ao perceber, Pedro **leu e interpretou** os movimentos do irmão, o que o mobilizou e o fez agir no próprio fluxo das ações.

Isso me remete a entender que o sentido do movimento do corpo criança na construção do percurso, pode ser compreendido como algo que *“não se refere às intenções e razões expressas isoladamente pelos sujeitos, mas resulta do seu confronto com as de outros e as que encontram à sua disposição no próprio decorrer da produção e reprodução da acção”* (FERREIRA, 2004, p.61). Desse modo, inspirada em Marchi (2017) e nas ações de Pedro e João, considero que a ação individual do corpo criança, na construção do percurso, é na realidade uma resposta à ação do outro.

Quanto a isso, poderíamos nos perguntar: se o percurso é uma resposta a ação do outro, a quem João estava respondendo, tendo em vista que ele inicia o percurso sem aparentemente estabelecer, de imediato, vínculos? Enquanto modo de

ação, entendo que é no vai e vem das diferentes experiências sociais e culturais que o corpo criança, ao construir um percurso de forma interpretativa, responde a essa ação do outro. Portanto, não se trata de uma resposta imediata, mas em permanente construção.

Essas ações de Pedro e João me remetem novamente a Charlot (2000). Para o autor, citando Lucien Sève¹⁰⁸ (1968), cada humano na sua condição de natureza só se hominiza por meio da vida real, ou seja, das relações sociais. Em outras palavras, pela interferência do outro em si.

Assim, ao escrutinar as ações que compõe o percurso de Pedro e João, percebo que Pedro interfere nos movimentos de João, ao solicitar que esse espere, definindo, de certo modo, como o irmão deverá agir. Mas, João também interfere nos movimentos de Pedro ao agir, ainda que de forma não intencional, como móbile que mobilizou a ação do irmão.

Em síntese, diante dessas considerações interpreto que o corpo em movimento de João foi um convite para o corpo em movimento de Pedro na construção de um percurso. Um convite que não se constituiu pela estrutura gramatical da palavra, mas que se converteu pelos verbos de ação manifestados no corpo em movimento, portanto uma forma de linguagem.

¹⁰⁸ SÈVE, Lucien. *Maxisme et théorie de la personnalité*. Paris: Editions sociales, 1968.

PERCORSO IV



FONTE: Canva (2023)

4 FIM DO PERCURSO: desafios para considerações e conclusões

*Quem perde tempo
ganha espaço”
(CARERI, 2013, p.171)*

Pensar o conceito de percurso na ação das crianças nasceu das minhas experiências com o *Parkour* e da leitura de Careri (2013). Portanto, eu não poderia deixar de terminar esse estudo sem mencionar esses dois: *Parkour* e Careri (2013).

Vejo na epígrafe de Careri (2013) algo que aprendi no *Parkour*, quanto mais um(a) praticante investe tempo ao explorar um espaço, de novo, de novo e de novo... mais ele ganha esse espaço, ou seja, *break challenge*¹⁰⁹. Ganhar o espaço, nesta situação significa dominá-lo por meio das suas habilidades de movimento e capacidades físicas, mas também como uma forma de expressão e modo de se relacionar socialmente com e no espaço.

Assim, inspirada em Careri (2013), no *Parkour* e nos percursos das crianças, vi no farfalhar de seus corpos em movimento que, ao perderem tempo, elas ganharam/conquistaram espaço em suas casas.

Relembro que saí do Ponto A e, agora, chegou o meu momento de traçar o percurso final, atravessar os espaços produzidos pelas minhas análises e interpretações para chegar ao ponto B, se é que ele existe! Pois, um(a) praticante de *Parkour* que chega ao seu ponto B, logo verá nele um novo ponto A. E, talvez, nos percursos (in)conclusivos da pesquisa eu me encontre novamente no ponto A.

Assim, para o exercício de arremate final dos argumentos aqui apresentados gostaria de começar pontuando que nessa pesquisa, me encontrei com a criança definida por Lopes, Neto e Madeira (2016). Para os autores a criança é uma **espacialista**, isto é, **especialista em espaços**, “[...] pois ativamente aí exploram e procuram possibilidades de interação, o que lhes permite progressivamente transformar espaços em lugares.” (LOPES; NETO; MADEIRA, 2016, p.135).

A partir dessa ideia, compreendi que Pedro, João, Luana e Cachorro eram *espacialistas* pois, entendi que a vida vivida pelas crianças na espacialidade da casa

¹⁰⁹ Tradução: quebrar desafios.

se dava pelas relações construídas através de seu envolvimento físico na arte¹¹⁰ do atravessamento do espaço. E, ao agir corporalmente, transformavam os espaços em lugares de encontros e confrontos.

Desse modo, ao construir repetidamente seus percursos, observei que as crianças se aperfeiçoavam nas formas de experimentar a espacialidade pelo corpo em movimento. Em outras palavras, as crianças desse estudo se mostraram *espacialistas* por colocarem o espaço em movimento pelos movimentos do corpo e assim, deram complexidade ao próprio espaço.

Em sua etimologia, a palavra complexidade significa: aquilo que é tecido junto. Portanto, entendo que a complexidade que as crianças deram ao espaço significa o **conjunto de suas ações, tecidas pelo corpo em movimento** junto com o outro, por meio de relações. As ações que emergiam dessas relações se caracterizavam pela interdependência intrageracional e intergeracional, traduzidas em criações, transgressões e/ou subordinações, arquitetadas pelo uso de elementos sociais e culturais como objetos, normas sociais, movimentos, entre outros, com os quais ela ligou espaços e relações, ou seja, traçou seus percursos. Enfim, formulou suas identidades.

Assim, a complexidade se configurou quando as crianças experimentaram reiteradamente um percurso no espaço da casa, em que, a cada repetição, estruturas mais complexas de movimentos e desafios puderam ir se aderindo.

Como atores sociais *espacialistas*, identifiquei na análise dos dados da pesquisa que as crianças experimentavam e construíam percursos. Se outrora me apoiiei em Careri (2013) ao definir percurso como: o atravessamento do espaço por meio da ação de caminhar, a linha que atravessa esse espaço, ou seja, “*o percurso como objeto arquitetônico*” (CARERI, 2013, p.31) e o percurso como estrutura narrativa do espaço atravessado, nessa pesquisa, compreendi que o percurso para as crianças, foi um dos recursos os quais elas acessaram para habitar a casa. Ou seja, forma simbólica de corporificar o pertencimento a esse lugar configurado em lar e fazerem a casa pertencer a si, como parte de si. Nesse cenário, pude constatar que as crianças da pesquisa atravessaram e foram atravessadas pelo espaço da casa, imprimindo marcas nesse espaço e acolhendo as marcas da espacialidade em si.

¹¹⁰ Utilizo a palavra arte no sentido de habilidade e do saber fazer.

Os dados analisados e interpretados me mostraram que o percurso, para as crianças desse estudo¹¹¹, se constituiu:

- pela linha do percurso, mapeada e traçada na geometria da casa quando no confronto com o corpo em movimento e,
- pela arte do atravessamento do espaço experimentado pela conjugação de diferentes movimentos do corpo que envolviam deslocamentos, numa sequência de ações que eram embaladas por desafios corporais criados e experimentados, principalmente, na verticalidade corporal.

No que se refere à questão dos movimentos do corpo produzidos na orientação vertical, identifiquei que, dos 42 percursos selecionados para a pesquisa, em 19 deles as crianças estiveram em lugares que envolviam **verticalidade**. Ou seja, um para cima experimentado em cima do sofá, da bancada, da cama, da escada, do guarda corpo da escada, entre outros, em que as crianças confrontaram a zona de conforto e a zona de expansão. Isso representa 45% dos percursos, em que as crianças subiram e desceram, saltaram, escalaram, realizaram movimentos acrobáticos, se lançaram. Enfim, movimentos de orientação vertical, para o alto ou do alto para o chão.

Aliás, se considerarmos a reflexão de Aggerholm e Højbjerg Larsen (2017), sobre a busca do ser humano pela verticalidade, bem como os dados encontrados nessa pesquisa, posso considerar que os movimentos ascendentes possuem uma matriz *biocultural*. Se outrora vivemos a busca pela verticalidade para a sobrevivência da nossa espécie, hoje, essa matriz biológica, pode ser visualizada na necessidade das crianças de estarem se colocando à prova, um acima experimentado nas alterações corporais provocadas pelos movimentos e, resultado de uma tensão cultural, como uma força cósmica, isto é, externa, marcada pelas relações que arrastam as crianças para essas experiências.

Ao interpretar os movimentos ascendentes realizados pelo corpo criança, percebi que eles tinham característica tácita e exploratória. A palavra tácita vem do

¹¹¹ É preciso demarcar o contexto da pesquisa, pois diferentes espaços produzem diferentes narrativas do corpo em movimento.

latim *tacitus* que significa aquilo que não é expresso em palavras (SIGNIFICADO, n.p., 2023). Assim, quando me remeto a qualidade tácita dos movimentos, compreendo que os sentidos dos movimentos dados pelas crianças nem sempre puderam ser traduzidos pela língua do verbo, e sim pela linguagem da ação, ou seja, **o corpo criança em movimento**.

Quanto a característica exploratória, entendo que explorar é entrar na zona do desconhecido, percorrendo um território para conhecê-lo melhor e/ ou descobri-lo. Logo, interpretei que as crianças, ao explorar o espaço, reiteradamente, por meio dos movimentos do corpo, descobriram possibilidades de se desafiar. Em alguns percursos, explorar significou aprender um novo movimento e/ou descobrir limites e potencialidades do seu próprio corpo.

Neste caminho, compreendi que a formulação dos desafios corporais ocorreu por meio do confronto: corpo em movimento, espaço e o outro. Ou seja, os desafios não partiam do vazio, mas da leitura e interpretação que as crianças faziam da casa e das relações que lá se estabeleciam. Em vista disso, visualizo que os desafios corporais criados pelas crianças, podem ter sido um dos mobilizadores dos atravessamentos que elas realizavam nesse espaço. Assim como, os espaços experimentados por elas também podem tê-las desafiado a criar os desafios corporais.

A partir das ações das crianças, interpretei que a combinação de movimentos do corpo criança orientados na verticalidade corporal e que materializavam os desafios corporais, formaram o que chamei de **linhas dos percursos**. Em síntese, os rastros simbólicos e físicos que o corpo criança em movimento deixava no espaço da casa.

Através desses traçados do corpo no espaço, observei nos percursos que as crianças (in)corpo(ravam), aderiam e amalgamavam a arquitetura do seu corpo, móvel, à arquitetura do espaço que é, muitas vezes, rígida. Incorporação que pôde ser vista tanto nos movimentos do corpo, quanto nas posturas corporais, como quando recorremos, por exemplo, ao *frame* do percurso **Foi mais que cem legal**, onde foi possível visualizar o corpo de Pedro perdido, misturado entre as almofadas. Enfim, o corpo criança deu forma ao espaço e aderiu a si a geometria do espaço.

Isso me permitiu compreender que ao habitar a casa, através dos percursos construídos pelo corpo em movimento, as crianças invadiam os conceitos da geometria do espaço e produziam uma arquitetura particular, própria do corpo criança,

em que arquitetavam uma estrutura espacial dentro de uma arquitetura já existente. E, nesse empreendimento, davam forma aos seus percursos.

Ao olhar para os formatos que os percursos assumiam, pude interpretar que as crianças, por meio dos deslocamentos realizados por diferentes movimentos do corpo, mapeavam o espaço. Mapear é construir representações gráficas de algum lugar. Contudo, aqui não houve a construção de uma representação gráfica por parte das crianças, mas, simbólica, em que a pesquisadora traduziu por meio de linhas que formavam o percurso. Assim, ao mapear a casa, as crianças construíram o que compreendi como sendo um **mapa simbólico**, formado por traçados que revelavam **onde, como e com quem** elas se relacionavam na casa.

Por isso, entendi que, por meio da conjunção dos movimentos do corpo no confronto com o espaço, nesse mapa, o desenho do percurso se entrelaçou com a geometria da casa ao traduzir um sistema de relações complexas que conectam seu corpo, condição para se comunicar com o mundo, à vida cotidiana.

A partir dessas considerações, posso afirmar que o percurso para o corpo criança materializou as relações da criança: **consigo mesmo, com a geometria da casa e com o outro**. As relações consigo mesmo foram construídas por meio dos desafios em que as crianças confrontavam a si: através de suas capacidades físicas e habilidades de movimento, bem como suas emoções manifestadas pelos lamurio, gargalhadas, gestualidades, posturas e expressões faciais. As relações das crianças com a geometria da casa se configuraram ao arquitetar transgressões tanto do significado original dos espaços e dar a ele novos sentidos, tal qual pela expansão espacial ao alargar as fronteiras territoriais e aumentar e/ou fazer crescer os espaços, constituindo seus territórios fixos ou transitórios. As relações das crianças com o outro se configuraram pelo corpo do outro, adultos e crianças, como suporte e/ou mobilizador para que a experiência acontecesse.

Embora em minhas interpretações eu esteja apresentando essas relações de forma separada, destaco que elas não ocorreram fragmentadas, mas como uma engrenagem em que o eixo que moveu essa engrenagem foi o corpo em movimento. Ainda, entendi que essa forma de se relacionar corporificava o modo como a criança habitava a casa. Essas análises me fizeram compreender que, para o corpo criança, os percursos (o espaço atravessado), são relacionais.

Ao tratar desse mapa simbólico, algo que chamou a atenção na construção desse mapa foi que o corpo criança cartografou cantos da casa que eram esquecidos

(habitualmente) pelos adultos, mas não pelas crianças. Isso ocorreu porque as crianças ousavam a se desafiar e aventurar-se nesses espaços.

Logo, no exercício de análise para interpretações dos percursos, entendi que esse mapa simbólico construído por elas tinha vista superior. Superior pois, por meio da verticalidade corporal, as crianças mapeavam o espaço do alto. Em cima do corrimão, da cama, do sofá, da bancada, enfim, com seu corpo em suspensão, as crianças viam o espaço de cima, transcendendo a horizontalidade com a qual os adultos costumam olhar para o espaço.

Diante disso, foi possível considerar que as crianças tinham uma percepção do espaço que era diferenciada. Acredito que essa percepção mobilizou, inúmeras vezes, Pedro, João, Luana e Cachorro a experimentarem objetos de modo provocativo que os convidavam a construir diferentes formas de mover-se.

A partir desses argumentos, tenho para mim, ainda que a casa seja o lugar de estar, uma vez que as crianças se relacionam com ela por meio do apego espacial e da construção de territórios, que a alma a qual habita as crianças é a alma nômade¹¹². Pois, os dados da pesquisa mostraram que elas não se acomodam num único espaço, elas se movem, e ao moverem-se percebem e mapeiam o espaço a partir de uma visão particular de sua condição corpo criança. Então, ela constrói uma simbólica espacial, habita.

Habita, porque sem a ação humana e aqui destaco o agir da criança, o espaço, embora exista, estará vazio. Será o corpo criança em movimento, no entrelaçamento com o próprio espaço e objetos, quem o preencherá de sentidos. Sentidos esses que, algumas vezes, conforme identifiquei nos percursos, transgrediam as normas sociais do próprio espaço. Ao violar os significados originais do uso do espaço as crianças construíam um modo singular de habitar.

Nessas transgressões, percebi que o corpo criança em movimento questionou alguns padrões de comportamentos corporais esperados e regras estabelecidas no espaço da casa, apreendidos culturalmente e socialmente, marcados notadamente pelo comportamento adulto. Os adultos, por sua vez, lidaram de diferentes formas

¹¹² Careri (2013) discute o lugar da alma sedentária e nômade na constituição das cidades, dando ao nomadismo papel relevante para as primeiras manifestações humanas ao mapear um espaço. Embora o autor trate da espacialidade das cidades, entendo que a forma como o autor se coloca me permite realizar algumas inserções para compreender como o corpo criança em movimento se relaciona com o espaço.

com essas pequenas transgressões, por vezes aceitando e outras reforçando o que se podia ou não fazer.

Em geral, observei que aceitar ou não as transgressões das crianças vinha acompanhada do discurso de proteção, trazendo à tona a tensão que existe entre adultos e crianças quando se trata das experiências que envolvem verticalidade corporal, uma vez que, enquanto o corpo criança enseja estar no alto, os adultos com suas medidas de proteção, muitas vezes, às querem com os dois pés no chão.

Isso me remete à colocação de James, Jenks e Prout (1999, p.277) ao afirmarem que *“a infância em si apresenta diferenças no que diz respeito à conduta corporal das crianças, e que não se trata apenas – como ainda se supõe – de uma versão imperfeita dos membros adultos de uma cultura, mas de seres infantis”*. Portanto, entendo que os questionamentos do corpo criança em movimento, identificados na pesquisa, quanto ao padrão de comportamento corporal para habitar o espaço da casa, não se tratavam de um desvio comportamental, mas um modo de constituir-se criança que atua socialmente nesse espaço.

Assim, as transgressões constituídas por ações como: tirar a almofada do lugar, empilhá-las, caminhar sobre o sofá em pé, subir no braço do sofá, saltar para o chão, mergulhar em almofadas ou colchão, subir e pendurar-se no guarda corpo da escada, entre outras, fizeram parte das narrativas das crianças ao interpelar o espaço. Aliás, o corpo em movimento das crianças em ação no espaço da casa me levou à noção de narrativa como produto do percurso.

Para Clavijo e Cadavid (2018, p.5, tradução minha) é na narrativa que *“[...] se desenha aquilo que há permanecido no corpo”*¹¹³. Por essa razão, ao observar a maneira como o corpo criança em movimento agia sobre e com o espaço da casa, identifiquei que, na construção dos percursos pela ação de atravessar o espaço e mapeá-lo pelo corpo em movimento, as crianças formulavam narrativas.

O conceito de narrativa que encontrei nas ações das crianças precisou ser compreendido desprendido do conhecimento tradicional ao qual nosso imaginário nos leva, pois, essas narrativas, não eram, necessariamente, do tipo gênero textual. Tampouco foi possível relacioná-la a ideia de uma escrita narrativa ou a construída

¹¹³ “[...] se dibuja aquello que ha quedado inscrito en el cuerpo.” (CLAVIJO; CADAVID, 2018, p.5).

pela tradição oral, muito menos aquele modo de narrar que Benjamin (1994) sinaliza estar em vias de extinção¹¹⁴. A narrativa das crianças é outra!

É outra porque estamos falando de um corpo criança, em que as lógicas infantis são distintas em temporalidade, forma de ação e espacialidade. Enfim, em que os significados atribuídos aos eventos narrados são particulares em sua condição, *biocultural*. Assim, se uma das características da narrativa é a arte de contar histórias e/ou acontecimentos marcados pela experiência (BENJAMIM, 1994), as histórias das crianças e/ou acontecimentos aconteceram no agora, ou seja, eram experimentadas no instante em que a narrativa se fazia.

Em suas narrativas, as crianças, emprestando as palavras de Orlandi (2007), diziam o indizível sobre si. Pois, eram narrativas que não se faziam apenas pela língua, mas que se constituíram prioritariamente pelo corpo em movimento que traçou, ligou o espaço a si.

Assim, as narrativas das crianças se constituíram no que chamo de **narrativas corporais**. Pensar nas narrativas das crianças como corporais me leva a concordar com Barcena, Tizio, Larossa e Asensio (2003, p.124, tradução minha, grifo meu) “*Vivemos corporalmente o tempo e, posto que o tempo humano é narrativo, nossa biografia é, também, a de uma existência corporal.*”¹¹⁵.

Mas, o conceito narrativa corporal não é invenção minha como pesquisadora. Antes de mim, vieram outros, como Planella (2006) e Clavijo e Cavidad (2018). Contudo, não encontrei nos conceitos desses autores o modo como a criança narra. Tais autores vão tratar as narrativas corporais como o exercício do narrador em contar suas experiências vividas no corpo, ainda assim, para eles a narrativa é centralizada, principalmente, na palavra.

A noção de narrativas corporais que encontrei no modo de agir das crianças se formularam pelos verbos de ação empenhados pelos corpos em movimento no espaço da casa, em que a palavra dita nem sempre esteve presente, como sinalizei na análise de alguns percursos. Assim, as evidências me mostraram que as crianças

¹¹⁴ A extinção a qual se refere o autor está ligado ao “[...] contexto que antecede a Segunda Guerra Mundial, e é por isso que ele diz que a experiência está em baixa; está em baixa no sentido de que diante dos acontecimentos traumáticos trazidos pela guerra, a experiência que é transmitida pela narrativa fica interdita.” (TFOUNI; MARTHA; MONTE-SERRAT, 2015, p.137).

¹¹⁵ “*Vivimos corporalmente el tiempo y, puesto que el tiempo humano es narrativo, nuestra biografia es, también, la de una experiencia corporal*” (BARCENA; TIZIO; LAROSSA; ASENSIO, 2003, p.124).

narraram pelo corpo em movimento, porque o corpo é para a criança sua condição existencial e, seus movimentos, comunicação.

Aliás, a narrativa se filia a dois conceitos que entendo serem necessários aprofundar para compreender as narrativas corporais das crianças: experiência (BENJAMIN, 1994) e memória (BENJAMIN, 1994; ORLANDI, 2014).

Para Larossa (2002) a experiência é o encontro ou relação com algo que se experimenta. Experimentar diz respeito a um senso prático que para Benjamin (1994) é uma das características de muitos narradores, pois o “*narrador retira da experiência o que ele conta*” (BENJAMIN, 1994, p.201), ou seja, a experiência é a fonte a qual ele recorre para narrar. E, a experiência de estar no mundo é corporal, sendo que para a criança ela se faz, dentre outras possibilidades, pelo corpo em movimento. Assim, é possível considerar que, ao narrar, as crianças recorreram às suas experiências vividas no corpo, o que aqui, optei por chamar de experiência corporal.

Isso pôde ser observado, por exemplo, no percurso **Agora solta a mão**, em que vimos o resultado do percurso como produto das diversas experiências em que Cachorro tentou subir e soltar a mão do batente da porta, ou ainda, no percurso **Oi Pessoal** em que o Luana recorreu a outras experiências sociais, no caso, criou um personagem para compor sua narrativa.

Barcena, Tizio, Larossa e Asensio, (2003) afirmam que vivemos corporalmente uma história que se faz num **tempo** e é calçada numa **experiência, que pode ser narrada** (BARCENA; TIZIO; LAROSSA; ASENSIO, 2003). Nesse caminho, entendo que a experiência se funde à memória, uma vez que a memória pode se constituir pela reconstrução da experiência. Orlandi (2014, p.79) argumenta que a narratividade é a “*maneira pela qual uma memória se diz*” e, o corpo se configura num território da memória, em que cada parte sua recorda o vivido (BARCENA; TIZIO; LAROSSA; ASENSIO, 2003). Portanto, quando entendo as narrativas corporais das crianças nutridas pela memória, entendo-as a partir de uma memória que estou chamando de corporal¹¹⁶. Ou seja, a recordação do vivido marcado pelos eventos e acontecimentos que envolvem emoções, percepções, sensações, habilidades de

¹¹⁶ Quando me remeto a uma memória corporal, não tenho intenção de tipificar a memória, como se existissem vários tipos dela. Mas, tenho como proposta colocar o corpo em evidência na produção de uma memória, pois, como venho defendendo ao longo do texto, a criança é seu corpo, assim não existe memória que não seja a memória de um corpo em relação com o mundo.

movimento e capacidades físicas, influenciados por uma cultura afetiva e a estrutura social.

A fusão da experiência corporal e a memória corporal na formulação de uma narrativa pôde ser visualizada, por exemplo, no percurso **Ficando em pé em você**, no qual Cachorro disse: *“parece que estou equilibrando lá no sofá”* (Percurso **Ficando em pé em você**, 11/07/2020). Ao narrar, Cachorro recorreu à sua memória, para estabelecer a relação entre o modo como o corpo em pé se comportava em cima do sofá e, para se filiar à experiência que acontecia no agora, ou seja, subir no corpo da mãe.

A relação existente entre memória e experiência se filia à temporalidade. Para Larossa (2002), a experiência está cada vez mais rara, pois para ser atravessado por uma experiência é preciso tempo. Assim dizendo, é necessário **perder tempo** para mergulhar numa experiência. Mas, no mundo moderno, tudo se passa depressa demais. Assim, a pressa, resultado do mundo acelerado, de um tempo *chrónos*¹¹⁷, se constitui num dispositivo que pode atrapalhar a constituição de nossas memórias corporais, visto que memória e experiência se amalgamam como filhas do tempo. Nesse caminho, Benjamin (1994) acena que estamos pobres em experiências que levam às narrativas.

Ao retomar o argumento de Barcena, Tizio, Larossa e Asensio (2003) de que o tempo humano é narrativo, compreendo que narrativa e tempo são inseparáveis, pois narra-se um tempo e prende-se o tempo dentro de uma narrativa, de uma experiência filiada a uma memória que se diz.

Quando falamos de criança, essas costumam viver o tempo de forma distinta. Retomo o conceito de recursividade de Sarmiento (2004) ao argumentar que o tempo da criança é recursivo, ou seja, reinvestido, de novo e de novo. Assim, compreendo que recursividade tem laço estreito com as narrativas, uma vez que *“[...] contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo”* (BENJAMIN, 1994, p.205).

Uma das características que pude identificar nos percursos das crianças desse estudo foi a recursividade. A recursividade que visualizei nos percursos foi por meio: da vivência de um mesmo percurso várias vezes, como no percurso **Oi pessoal e Ó o mortal** em que as crianças, Luana no primeiro e, Pedro e João no segundo, repetiram mais de uma vez a sequência de movimentos, contudo, com enredos

¹¹⁷ *“designa a continuidade de um tempo sucessivo.”* (KOHAN, 2007, p. 86).

distintos; um mesmo movimento que sustentou diferentes percursos, como foi o caso dos movimentos de escalar, que estiveram presentes, por exemplo, nos percursos **Tô com medo de cair** e **O que você tá fazendo aí?**, em que, nas duas situações João recorreu às escaladas em suas investidas, mas em situações distintas; ou ainda em percursos que foram vividos várias vezes, mas em tempos cronológicos distintos como o **Agora solta a mão**, em que Cachorro protagonizou uma sequência de ações que se desenrolaram ao longo de vários dias e no percurso **Posso ir?**, o qual Pedro e João relataram, na conversa de devolutiva da pesquisa para as crianças, que ainda experimentavam aquele percurso.

Para Clavijo e Cavidad (2018, p.4, tradução minha) o tempo “*transforma a sucessão de acontecimentos em uma totalidade significativa que reúne os acontecimentos e faz que a história se deixe seguir*”¹¹⁸. Embora o conceito de narrativa como a arte de contar histórias (BENJAMIN, 1994), se refira a experiência que passou, identifiquei que as histórias das crianças, narradas pelo corpo, tratava-se de histórias que aconteciam no agora, mas que se repetiam, se reconfiguravam e se reconstituíam. Dito isso, ao analisar os percursos apresentados entendo que, apesar das histórias das crianças se passarem no agora elas, de alguma forma, se filiavam a outras experiências e memórias corporais. Essas experiências e memórias eram a substância para os acontecimentos que marcavam a linha do percurso, que significavam as ações das crianças num tempo e espaço.

Diante desse cenário de considerações, os dados da pesquisa me permitiram entender que a narrativa corporal que as crianças formulavam, ao inscrever seu corpo no espaço, eram processos de construção de si enquanto ator que atua socialmente no mundo. Construção como uma descoberta de si, em que as crianças, por meio da relação física com o espaço caracterizada pelos desafios, descobriam sobre as habilidades de movimento e capacidades físicas que seus corpos tinham em imanência na ação do espaço, sobre suas emoções, a habilidade de confiar em si, como quando João disse para a mãe que não iria cair do corrimão.

Nas narrativas corporais o(a) narrador(a) era o(a) próprio autor(a), ou seja, o corpo criança, “*uma narrativa de seu próprio corpo no movimento de sua autoria*” (ORLANDI, 2014, p.82). Pois, tudo era narrado em primeira pessoa: enquanto agia, o

¹¹⁸ “[...] *tranforma la sucesión de los acontecimientos em uma totalidade significativa que reúne los acontecimientos y hace que la historia se deje seguir [...]*” (CLAVIJO; CAVIDAD, 2018, p.4).

corpo narrava, enquanto narrava, o corpo agia. Era, como na expressão de Tfouni, Martha e Monte Serrat (2015, p.132): “*narrar para narrar-se*”.

Ao interpretar essa materialidade, identifiquei que elas narraram a si na relação com o outro, consigo mesmo e com o próprio espaço. Portanto, a narrativa corporal é identitária, pois se constitui como parte da construção de identidade do corpo criança.

Isso me permite considerar que nessas narrativas corporais, as crianças formularam uma escrita de si¹¹⁹. Escrita feita com o próprio corpo. Inconclusa, porque ela se fez e se desfez a cada percurso. Mas, com enredos, que envolviam sequência temporal e espacial, numa sucessão de acontecimentos autobiográficos cingidos por movimentos do corpo que materializaram sua ação no mundo, em outras palavras, forma de pertencer, tomar posse do mundo, habitar a casa e, ser ator social.

Ao conceber a narrativa corporal como escrita de si, identifiquei que as crianças as formulavam, sempre, durante a própria ação. Ela não vinha nem antes, nem depois de um acontecimento. Isto quer dizer que o tempo em que se passava a narrativa acontecia no agora da própria ação, era o próprio acontecimento.

Entendo que essas narrativas corporais das crianças foram tecidas por um simbolismo corporal que conferiram sentidos aos movimentos dos corpos. Assim, elas nos comunicaram por meio das gestualidades, falas e onomatopeias as preferências espaciais das crianças, como elas se relacionavam com a figura do pai, da mãe e dos(as) irmãos (ãs), bem como expressavam e lidavam com suas emoções, ou seja, experimentavam os medos, as alegrias e as sensações produzidas pelos movimentos no corpo enredadas nos espaços da casa que se traduziam em desafios corporais.

Quanto a esse último, ao narrar os sentidos do que estavam sentindo pelas gestualidades, onomatopéias e falas, as crianças do estudo expressaram e então comunicaram as sensações percebidas (GARANHANI; PAULA, 2020) durante a construção do percurso. Nesse caminho, pude entender que os percursos envolvem aspectos emocionais nutridos por uma “*cultura afetiva*” (LE BRETON, 2019, p.9).

Em suas narrativas corporais as crianças revelaram como se inscreviam no espaço e neste sentido, utilizavam dos desafios corporais para marcar sua presença. Contudo, tais narrativas não foram construídas por meio de ausências, mas na relação com o outro, pois “*O outro é quem possibilita a manutenção, continuidade e*

¹¹⁹ Para Orlandi (2014) a narrativa do(a) praticante de *Parkour* é uma escrita de si, em que ele se significa.

interpretação dos sentidos do sistema simbólico, ou seja, a criança em movimento (re)produz diferentes movimentos na sua relação com o mundo, a partir do outro” (GARANHANI; PAULA, 2020, p.87).

Diante dessas considerações, defendo a tese que **as narrativas corporais, construídas pelas crianças em seus percursos são textualizações, narradas pelo corpo, que dizem sobre si, um corpo criança, ator social, em sua constituição identitária.**

Sustento o argumento de que as narrativas corporais são textualizações, a partir da noção de que o movimento do corpo é linguagem na infância (GARANHANI; PAULA, 2020). Pois, a criança “[...] *é movimento, o movimento que os torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora.*” (SANTIN, 2003, p.35).

*O Movimento humano, por fim, pode ser compreendido como **linguagem**, ou seja, como capacidade expressiva. O homem se expressa pelos seus movimentos, pelas suas posturas pelos seus gestos. O corpo humano é fala e expressão. A presença do homem é sempre uma presença falante, mesmo que silenciosa. O homem se expressa no seu olhar, na sua face, no seu nadar, ao ocupar um lugar, o **movimento humano será sempre intencional e pleno de sentido.** (SANTIN, 2003, p.45, grifos meu)*

Assim, pela comunicação e expressividade, traduzidas por uma simbólica corporal, o movimento se insere no âmbito da linguagem, pois ela, a linguagem, une o movimento ao seu significado (SANTIN, 2003) e, necessita do corpo (BARCENA; TIZIO; LAROSSA; ASENSIO, 2003) para a manutenção de sua existência. Entendo que a linguagem, nesse caso, não diz respeito ao seu sentido estrito, da linguística, mas como forma de interação humana (ALESSI, 2017), ou seja, “*processos de comunicação humana que se constituem, em sentidos e significações*” (GARANHANI; PAULA, 2020, p.89).

Traduzi esse cenário de considerações na figura 14 que ora apresento.

FIGURA 14 - Mandala do corpo criança em movimento



Fonte: A autora (2023)

Escolhi traduzir minhas interpretações na mandala da figura 14 pois, a mandala simboliza totalidade que representa a integração entre o ser humano e a natureza (BRASIL, 2009). Parto de uma compreensão de corpo criança enquanto ator social constituído pela formulação híbrida de natureza e cultura. Assim, entendo que a escolha pela mandala representa a matriz teórica que orientou esse estudo.

A mandala tem como força motriz o centro e, o eixo orientador desse estudo foi o corpo criança em movimento, por isso a escolha em colocá-lo no centro interpretativo da mandala. Sobre esse corpo criança em movimento, descobri formular narrativas corporais construídas por meio de experiências e memórias corporais, alimentadas por um tempo recursivo. Ao narrar, as crianças se mostraram ser as próprias narradoras e autoras de suas narrativas e, nesta ação narravam a si como um processo metafórico de escrita de si. O suporte para essa escrita demonstraram ser os gestos, onomatopeias e as falas das crianças, justificando o movimento do corpo enquanto linguagem da infância.

Ao apresentar a mandala em formato espiralado, entendo que cada elemento que compõe as narrativas corporais do corpo criança na construção dos percursos estão conectados, onde não há hierarquia, pois o movimento em espiral pode ser interpretado a partir de uma leitura centrípeta ou centrífuga.

É neste sentido que ao movimentar o corpo no espaço da casa, a criança narra os significados de suas relações com o mundo, produz discursos e cria narrativas. Essas ações viabilizam certos acontecimentos, formas de brincar, aprender, explorar o espaço, a comunicar e a narrar corporalmente seu ponto de vista sobre as relações que a cerca. Diante dessas considerações, visualizo a necessidade de novos estudos que aprofundem as narrativas corporais do corpo criança.

REFERÊNCIAS

- ACROBATA. In: Origem da palavra. 2022. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/acrobata/>. Acesso em: 17 out. 2022.
- AGGERHOLM, Kenneth, & HØBJERRE LARSEN, Signe. Parkour as acrobatics: an existential phenomenological study of movement in parkour. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 9, n.1, p.69-86, 2017. DOI: 10.1080/2159676X.2016.1196387.
- ALANEN, Leena. Generational Order. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HOING, Michael Sebastian. **The palgrave handbook of childhood studies**. Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2009.
- ALESSI, Viviane maria. **As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017.
- ALVES-MAZZOTI Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTI Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p.147-178.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.65, p.66-71, mai, 1983.
- ARENHART, Deise. Culturas infantis e desigualdades sociais. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. SÃO PAULO: Abril Cultural, 1978.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 4ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- BACKETT-MILBURN, Kathryn; HARDEN, Jeni. How children and their families construct and negotiate risk, safety and danger. *Childhood*, v.15, n.4, p.429-447, 2004.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. DA S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 159–170, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/movimento/article/view/65259>. Acesso em: 1 jun. 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.65259
- BARCENA, Fernando; TIZIO, Hebe, LAROSSA, Jorge; ASENSIO, José M. El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo em educación. In: DEPT. TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ UNIVERSITAT DE BARCELONE. **Outro**

linguajes em educaci3n: XXII SITE 2003. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, 2003. p.121-172.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal 6 maior que o mundo** [recurso eletr3nico]. 1ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considera33es sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e t6cnica, arte e pol3tica: ensaios sobre a literatura e hist3ria da cultura**. S3o Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENTO, Maria Gabriela Portugal. Arriscar ao brincar: an3lise das percep33es de risco em rela33o ao brincar num grupo de educadoras de inf3ncia. **Revista Brasileira de Educa33o**, v. 22, n. 69, p. 385-403, abr./jun. 2017. DOI: 10.1590/S1413-24782017226920.

BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experi6ncias do corpo em movimento das crian3as pequenas: reflex3es para a pedagogia da inf3ncia**.194f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educa33o, Programa de P3s-Gradua33o em Educa33o, Porto Alegre, 2014.

BERLEZE, Daniele Jacobi. **O brincar-e-se-movimentar – a linguagem da crian3a**. 95f. Disserta33o (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educa33o F3sica e Desportos, Programa de P3s-gradua33o em Educa33o F3sica, Santa Maria, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investiga33o qualitativa em educa33o: uma introdu33o 3 teoria e aos m6todos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTOLETO, Marco Aurelio Coelho; ANTON, Oscar Escalante. Cap3tulo 1 – Acrobacia de solo. In: BORTOLETO, Marco Aurelio Coelho (org). **Introdu33o 3 pedagogia das atividades circenses**. Jundi3: Fontoura, 2008.

BRASIL. Minist6rio da Educa33o. Secretaria de Educa33o Continuada, Alfabetiza33o e Diversidade do Minist6rio da Educa33o. **Rede de saberes mais educa33o : pressupostos para projetos pedag3gicos de educa33o integral : caderno para professores e diretores de escolas**. Bras3lia: Minist6rio da Educa33o, 2009.

BRASIL. **Estatuto da crian3a e do adolescente**. Bras3lia: Senado Federal, Coordena33o de Edi33es T6cnicas, 2017.

BRASIL. Minist6rio da Educa33o. Coordena33o de Aperfei3oamento de Pessoal de N3vel Superior. Diretoria de Avalia33o. **Documento de 3rea: 3rea 38 – Educa33o**. Bras3lia, 2019. Dispon3vel em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Minist6rio da Sa3de. **O que 6 COVID-19**. Bras3lia, 2021. Dispon3vel em: https://www.portal.ufpr.br/tutoriais/tutoriais_normaliza/referencia_exemplo.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

BRÜSEKE, Franz J. Uma vida de exercícios: a antropotécnica de Peter Sloterdijk. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v.26, n.75, fev., 2011. DOI:10.1590/S0102-69092011000100010.

BURCKARDT, Eduarda Virginia. **O brincar e a indústria cultural: é possível salvar a criança?** 85f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Santa Maria, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. 224 P. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2007.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. Los territorios vitales de la infancia. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. **Territorios de la Infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía**. Espanha: Graó, 2005. p.27-55.

CAMARGO, Gisele Brandalero. **A travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança**. 114f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2020.

CAMARGO, Gisele Brandalero; GARANHANI, Marynelma Camargo. **O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, p. 1-18, e239129, 2022.

CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. 1ed. São Paulo: Editora G. Gilli, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, jan./jul., 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655/1504>. Acesso em: 04 out. 2023.

CLAVIJO, Gloria Maria Casteñeda; CAVIDAD Luz Elena Gallo. Narrativa corporal: Uma experiencia vivida a través de la danza. **Expomotricidad**, p.1-20. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/332900>. Acesso em: 03 out. 2023.

CONTATO. In: Origem da palavra. 2021. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/contato/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Andrize Ramires. **Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?** 109 P. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Florianópolis, SC, 2011.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Pesquisa interpretativa com crianças bem pequenas. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (org). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRes, 2015. p.183-202.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos Estudos Sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p.98-103.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v.12, n.3, p.182-186, dez/2008. DOI: [10.4013/edu.2008.123.5324](https://doi.org/10.4013/edu.2008.123.5324).

DONADEL, Tamara Biasi. **Mundo acelerado, crianças aceleradas: sem tempo de brincar e se-movimentar**. 84f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2017.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso – brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p.65-78, jan/abril. 2015.

EBERLIN, Fernando Büscher von Teschenhausen. Sharenting, liberdade de expressão e privacidade de crianças no ambiente digital: o papel dos provedores de aplicação no cenário jurídico brasileiro. **Rev. Bras. Polít. Públicas**, Brasília, v. 7, nº 3, p. 255-273, 2017. DOI: [10.5102/rbpp.v7i3.4821](https://doi.org/10.5102/rbpp.v7i3.4821).

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986, p. 119- 161.

ESLAVA, Clara. Territórios de la cultura infantil. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. **Territórios de la Infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía**. Espanha: Graó, 2005. p.89-117.

ESLAVA, Clara; TEJADA, Miguel. Los territorios conquistados para la infancia. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. **Territórios de la Infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía**. Espanha: Graó, 2005.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.66, jul./set. 2016. DOI: [10.1590/S1413-24782016216639](https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639).

FERNANDES, Natália. **Desafios éticos nas pesquisas com crianças - UERJ (Brasil) e UMINHO (Portugal)**. Online, 2021. (Palestra). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A5cK2miJ6F4>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERNANDES, Natália.; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, n. 15, p. 970-986, 11 out. 2020. DOI: [10.31892/RBPAB2525-426X.2020.V5.N15.P970-986](https://doi.org/10.31892/RBPAB2525-426X.2020.V5.N15.P970-986).

FERNANDES, Luís; BARBOSA, Raquel. A construção social dos corpos periféricos. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 70-82, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902016000100070&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 19 fev. 2021. DOI: 10.1590/S0104-12902016146173.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... As relações entre pares, às rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem (ens) social (is) instituinte(s) das crianças no Jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. p.55-103.

FINGERSON, Laura. Children’s Bodies. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2009. p.217-227.

FILHO, Nelson Figueiredo de Andrade. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**. 2011. 254 P. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

FILHO, Wenceslau Virgílio Cardoso Leães. **Análise crítica do mundo do movimento da criança na idade escolares**. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

FILHO, Wenceslau Virgílio Cardoso Leães. **Possibilidades educacionais do movimento humano (se-movimentar) no contexto do mundo da criança e da Educação Física escolar**. 139p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2015.

FLUXO. In: Dicio. 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fluxo/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FRAMES. In: Dicionário Informal. 2022. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/frame>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. **CORPO, MOVIMENTO E LINGUAGEM: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil**. 142f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A motricidade nos estudos da educação infantil no Brasil: uma análise da produção teórica na área da educação (1983-1998). **Revista Paranaense de Educação Física**, Curitiba, vol. 1, n.2, p.31-39, nov./2000.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo. O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contraponto**, v.5, n.1, p.81-93, jan./abr. 2005.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106–122, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v5i0.49. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/49>. Acesso em: 3 out. 2023.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MARTINS, Rita de Cássia; ALESSI, Viviane Maria. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (org). **Pesquisa com crianças e a formações de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015. p.311-336.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. de F. Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. **RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v.4, n.1, p.271-292, abril/2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69552/38027>. Acesso em: 07 ago. 2022.

GARANHANI, Marynelma Camargo; PAULA, Déborah Helenise Lemes de. Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento. In: GONÇALVES, Jean Carlos; GARANHANI, Marynelma Camargo, GONÇALVES, Michelle Bocchi. **Linguagem, corpo e estética na educação**. 1ed. São Paulo: Hucitec, 2020. p.85-96.

GEYH, Paula. Urban Free Flow: A Poetics of Parkour. **M/C Journal**, v. 9, n.3, não p., 2006. Disponível em: <https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjjournal/article/view/2635>. Acesso em: 24 mar. 2022. DOI: /10.5204/mcj.2635

GLEISER, Marcelo. Marcelo Gleiser. In: INCERTI, Fabiano. **À escuta do infinito: estamos mais perto de Deus?** Curitiba: PUCPRESS, 2018.

GOMES, Helen Abdom. **A educação ambiental sob a visão de mundo da pedagogia waldorf no jardim de infância**. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2020.

GOMES, Romeu et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Org.). **Avaliação por**

triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, p. 19-51.

GOSTAR. In: Significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/gostar/#:~:text=Gostar%20%C3%A9%20sentir%20pazer%20ou,afinidade%20por%20uma%20determinada%20pessoa>. Acesso em: 28 mar. 2023.

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

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição.** Petrópolis: Vozes, 2015.

JACQUES, Paola Berenstein. O grande jogo do caminhar. In: CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética.** 1ed. São Paulo: Editora G. Gilli, 2013. p.7-15.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Key concepts in: Childhood Studies.** London: Sage Publications Ltd, 2008.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O Corpo e a Infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org). **Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro.** Petrópolis, Vozes, 1999. p.207-239.

JUMP LONDON. Produção: Mike Smith. Reino Unido: Optomen Television, 2003. Documentário (49min).

JUST DANCE. In: Wikipédia. 2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Just_Dance_\(jogo_eletr%C3%B4nico\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Just_Dance_(jogo_eletr%C3%B4nico)). Acesso em: 03 out. 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.41-59, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200003

KROPENISCKI, Fernanda Battagli. **Brincando e dançando e sentindo a canção: entrelaçamentos entre dançar, brincar e se-movimentar.** 75f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desporto, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Santa Maria, 2019.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan/abril, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LE BRETON, David. **Condutas de risco.** Campinas: Autores Associados, 2009.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade**. 6ed. Campinas: Papirus, 2013.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LE BRETON, David. **Antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2019.

LE BRETON, David. Aprender o impalpável: sobre o ensino do Yoga. In: GONÇALVES, Jean Carlos; GARANHANI, Marynelma Camargo, GONÇALVES, Michelle Bocchi. **Linguagem, corpo e estética na educação**. 1ed. São Paulo: Hucitec, 2020. p.17-30.

LE BRETON, David. **Zoom meeting invitation – Conferência David Le Breton**. Online, 2021. (Palestra). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v= lhglGj45GQ>. Acesso em: 16 set. 2021.

LEMOS, André. Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **Matrizes**, n.1, p.121-137, out./2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio: um livro sobre balbuciar e crianças os espaços para desacostumar geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira; KAPOOR, Ambika; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. A vida espacializada de bebês e crianças: legados para a pensar a docência na Educação Infantil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p.75-85, jan./abr., 2023. DOI:10.1590/CC256562

LOPES, F.; NETO, C.; MADEIRA, R. Espacialistas emocionais: a criança na cidade. In: SARMENTO, M. J. **Criança, Cidade, Cidadania – Atas do colóquio internacional**. Associação para o desenvolvimento das comunidades locais: Guimarães, 2016.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Rev. bras. Ci. Soc**, v. 17, n.49, p.11-29, jun. 2002.

MARCHI, Rita de Cassia. A criança como ator social – críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.12, n.2, p.617-637, mai/ago, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0019

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, v.43, n.2, p.727-746. abri/jun. 2018. DOI: 10.1590/2175-623668737.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na Educação Infantil: o que contam a crianças?** 166f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

MAYALL, Berry. Towards a sociology of child health. **Sociology of Health & Illness**, v. 20, n.3, p. 269–288, 1998.

MAYALL, Berry. The sociology of childhood in relation to children's rights. In: **The International Journal of Children's Rights**, n.8, p.243–259, 2000. DOI: 10.1163/15718180020494640.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. In: MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 7ed. São Paulo: Global, 2012. p.63.

MONTEIRO, Tatiane Lopes. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento**. 2012. 137f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2012.

MOREIRA, Valdicea; MONTEIRO, Dirce Charara. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trab. linguist. ap**, n.49, v.1, p.205-221, jun./ 2010. DOI: 10.1590/S0103-18132010000100014.

MOREIRA, Lisandra Espíndula et.al. Mulheres em tempos de pandemia: um ensaio teórico-político sobre a casa e a guerra. **Psicologia & Sociedade**, n32, e020014, p.1-19, 2020.

MUNARIM, Iracema. **Brancando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças**. 196f. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universe pelo olhar das crianças**. 2ed. São Paulo: Planeta, 2019.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. **Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus : Paineis TIC COVID-19**. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

O'GRADY, Alice. Tracing the city - parkour training, play and the practice of collaborative learning. **Theatre Dance and Performer Training**, 3 (2), p. 145 – 162, 2012. DOI: 10.1080/19443927.2012.686450.

OLIVEIRA E SILVA, Isabel; LUZ, Rodrigues; FILHO, Luciano Mendes de Faria. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, nº43, p.184-198, jan/abril. 2010. DOI: 10.1590/S1413-24782010000100006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6a ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Parkour: corpo e espaço reescrevem o sujeito. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n.34, p.75-87, jul./dez., 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Era uma vez corpos e lendas: versões, transformações, memória. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org). **Instituição, relatos e lendas: narrativa e individuação dos sujeitos**. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG Editores, 2016. p.21-39.

PADILHA, Adriano. **Emoji**. 2021. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

PALLASMAA, Juhani. **Habitar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017. *ebook kindle*.

PAULA, Elaine; FILHO, João Josué Silva. Acomodação e ruptura no espaço da Educação Infantil: o papel da “transgressão”. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**, v. 6, n. 3, p. 658-677, set./dez. 2011.

PERCURSO. In: Origem da Palavra. 2021. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/etimologia-da-da-palavra-percurso/#:~:text=Resposta%3A,%2C%20%E2%80%9Ccaminho%2C%20trajeto%E2%80%9D>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **Dúvidas sobre a aula de hoje** [Mensagem acadêmica]. Mensagem recebida por: deborah.helenise@gmail.com. 16 out. 2020.

PILOWSKY, Myriam. **Apego espacial: la importancia de la lugaridad en el aprendizaje**. Santiago: Ediciones de la Junji; 2014.

PIMENTEL, G. G. de A. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n.35, v.3, p.687-700, jul./ set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p672>. Acesso em: 07 ago. 2022.

PINTO, Valcírria de Oliveira. **O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.

PLANELLA, JORDI. **Corpo, cultura e educação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2017.

PLANIMÉTRICO. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/planim%C3%A9trico>. Acesso em: 03 mar. 2023.

POLONIO, Raquel. Disposición del espacio e interacción social. La creación de situaciones. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. **Territórios de la Infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía**. Espanha: Graó, 2005. p.216-220.

PROUT, Alan. Childhood bodies: Construction, Agency and Hybridity. In: PROUT, Alan. **The body, childhood and Society**. Nova York: St. Martins Press, INC, 2000. p.1-18.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0100-15742010000300004.

RECUERO, Raquel. **Introdução à análise de redes sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 1ed. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROSA, Ivana Marins da; FERREIRA, Manuela. 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, set./dez. 2019. DOI: 10.5007/1980-4512.2019v21n40p249.

SANDER, Isabella. Uso de Internet por crianças e adolescentes cresce; acesso é mais frequente na Região Sul. **Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR**, 2022. Disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/uso-de-internet-por-criancas-e-adolescentes-cresce-acesso-e-mais-frequente-na-regiao-sul/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTIN, Silvino. Educação Física e desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade. **Kinesis**, n. especial, p.143-156, dez./1984. DOI: 10.5902/2316546410359.

SANTIN, Silvino. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, v.7, nº15, p.57-73, 2001. DOI: 10.22456/1982-8918.2623.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS, Luciana Mara Espíndola. **Educação Física: perspectivas teóricas metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância**. 105 P. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2008.

SANTOS, Sergio Roberto. **Infâncias e as experiências do brincar no espaço-tempo de uma escola de educação infantil do município de Ijuí**. 121f. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa), Educação nas Ciências, Ijuí, 2016.

SANTOS, Emanuelle Sartori dos. **Os riscos corporais do brincar: o que dizem crianças da Educação Infantil**. 121f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2021.

SARAMAGO, José. **Provavelmente Alegria**. Alfragide: Caminho, 1985.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In SARMENTO, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v.6, n.3, p.581-602, set.-dez. 2011. DOI: 10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Um dos desafios mais urgentes... [Orelha de livro]. In: ARROYO, Miguel, G.; SILVA, Maurício Roberto. **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: Infância, corpo e educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, v.6, n.2, p.11-37, set./2015. Entrevista.

SARMENTO, Manuel. **Desafios éticos nas pesquisas com crianças - UERJ (Brasil) e UMINHO (Portugal)**. Online, 2021. (Palestra). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A5cK2miJ6F4>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Desafios teóricos da Sociologia da infância e dos Estudos Sociais da Infância**. Online, 2023. (Palestra). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N_AHYXV-u98. Acesso em: 03 mar 2023.

SCRAMINGNON, Gabriela. A pesquisa também é das crianças: o retorno ao campo com resposta responsável. In: KRAMER, Sonia et.al. (orgs). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus Editora, 2019.

SILVA, Alessandra Cacenet da. **Brincar, corpo e movimento na educação infantil pelo olhar de alguns pesquisadores da educação física**. 86f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desporto, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Santa Maria, 2018a.

SILVA, Bruna da. **Reflexões sobre o corpo infantil nas práticas educativas do 1º ano do ensino fundamental**. 140 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2017.

SILVA, Danilo Moraes da; FERNANDES, Valdir. Ciberespaço, cibercultura e metaverso: a sociedade virtual e território cibernético. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.67, p.111-123, 2021.

SILVA, Eliane Gomes. **Educação (física) infantil: se-movimentar e significação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2007.

SILVA, Flávia de Andrade Campos. **Motivação e criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da Teoria do Fluxo**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SILVA, Maurício Roberto. O corpo das crianças em movimento: apontamentos provisórios sobre a cultura corporal na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, v.3, n.1, p. 136-164, jan./jun., 2010. DOI: 10.15603/1982-8993/ml.v3n1-2p136-164.

SILVA, Taise Motta Rensch da. **O brincar dançante: a criança e sua inerente necessidade de brincar e se-movimentar pela dança**. 85f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desporto, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Santa Maria, 2018.

SIMON, Heloisa dos Santos. **Brincar-e-se-movimentar e a imaginação da criança**. 105f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2013.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº112, p.7-31, mar., 2001. DOI: 10.1590/S0100-15742001000100001.

SLOTERDIJK, P. **You must change your life**. Cambridge: Plity Press, 2013.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, vol. 12, nº 13, p. 49-64, 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1678.

SOLLY, Kathryn. **Risk, Challenge and adventures in the Early Years: A practical guide to exploring and extending learning outdoors**. New York: Routledge, 2015.

SOUZA, Cicera Andréia de. **O “Brincar e Se-movimentar” como expressão fundamental para a curiosidade da criança**. 96f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós Graduação em Educação Física, Santa Maria, 2015.

SOUZA, Luciana Karine. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, n.71, v.2, p.51-67, mai./ago. 2019. DOI: 10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa.; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceito e temas**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia et. al. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p.39-55.

SURDI, Aguinaldo Cesar. **Educação e sensibilidade: o brincar e o se-movimentar da criança pequena na escola**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TÁCITA. In: Significado. 2023. Disponível em: <https://www.significados.com.br/tacito/>. Acesso em 03 dez. 2023.

TFOUNI, Leda Verdiani; MARTHA, Diana Junkes Bueno; MONTE-SERRAT, Doinéia Motta. Narrar para narrar-se: entre o livro e a sabedoria, a autoria. **Memorandum**, n.28, p.132-144, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6461>. Acesso: 03 out. 2023.

TOLFO, Jessica Comoretto. **Pressão e tecnologia na infância: o brincar e se-movimentar e a incessante forma de expressão em um mundo acelerado**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós Graduação em Educação Física, Santa Maria, 2019.

TRADUZIR. In: Origem da palavra. 2021. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/traduzir/#:~:text=E%20traduzir%20%C3%A9%20do%20Latim,%2C%20E2%80%9Cguiar%2C%20conduzir%20E2%80%9D>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TRINETTO, Gabriel. **Treino de Parkour feminino**. 2020. 1 fotografia, color, 10x15.

TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. A multiplicidade conceitual da acrobacia: arte, esporte e entretenimento. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, n. 39, v.2, p.214-216, abr./jun. 2017. DOI: 10.1016/j.rbce.2016.01.017.

VIANA, Karine Maria Porpino. **Observando crianças e refletindo sobre o papel do movimento na comunicação**. 178f. Dissertação (Mestrado) – CFCH – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

VESCHI, Benjamin. **Etimologia de caminhar**. 2020. Disponível em: <https://etimologia.com.br/caminhar/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

ANEXO 1 – CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

CARTA CONVITE PARA PESQUISA DE DOUTORADO

Olá prezada família

Tudo bem?

Eu me chamo Déborah Helenise Lemes de Paula e sou Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Sou pesquisadora vinculada ao grupo de Pesquisa Educamovimento- Nepie/UFPR e nesse momento tenho dedicado minhas pesquisas à criança em movimento.

Venho desenvolvendo minha Tese de Doutorado intitulada: **Trajetórias da criança em movimento: notas sobre o corpo infantil no espaço da casa**¹²⁰ com o objetivo de compreender como a criança pequena em movimento constrói narrativas ao habitar o espaço de casa. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná sob o parecer nº: 4.294.923

Este estudo está sob orientação da Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Pós Doutora em Educação, vice coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil e líder do grupo de Pesquisa Educamovimento.

O banco de dados que irá compor essa pesquisa serão os vídeos produzidos pelas famílias sobre as experiências de movimento corporal que as crianças têm vivenciado, dentro de suas casas (espaços internos e externos), e que estão sendo postados nas redes sociais digitais (Youtube, Facebook, Instagram, Tiktok e WhatsApp).

Tenho acompanhado suas postagens e percebi que em diferentes momentos elas revelam as experiências corporais que seu (sua) filho(a) tem experimentado no

¹²⁰ Em relação à carta convite, o título da pesquisa sofreu alteração em função dos dados que foram produzidos: PERCURSOS DE MOVIMENTO NO ESPAÇO DA CASA: NARRATIVAS DO CORPO CRIANÇA

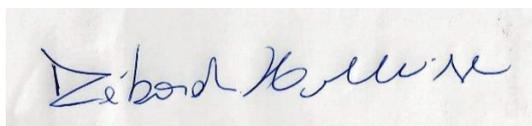
espaço da casa. Sendo assim, gostaria de convidá-los(as) para contribuir com minha pesquisa. Caso a família aceite participar da pesquisa, deverão: consentir que eu continue acompanhando esses vídeos do lado de cá da tela, mas agora com o olhar de pesquisadora; as crianças deverão assentir que eu como pesquisadora utilize esses vídeos; participar das rodas de conversa online; assinar termo de consentimento e assentimento e autorização para o uso de imagem.

Essa primeira fase da pesquisa constituirá no recolhimento desses vídeos e ocorrerá de novembro de 2020 a setembro de 2021. A segunda fase da pesquisa será composta pela análise desses vídeos publicados, de rodas de conversas online com as famílias e as crianças para contarem um pouco dessa rotina das experiências corporais de movimento vivenciadas dentro de casa.

Para maiores esclarecimentos fico disponível via email ou Watshapp.

Desde já agradeço sua atenção

Saudações

A photograph of a handwritten signature in blue ink on a light-colored background. The signature reads "Déborah Helenise Lemes de Paula".

Doutoranda Débora Helenise Lemes de Paula