

INFÂNCIA E PANDEMIA

SENTIMENTOS E UTOPIAS DE CRIANÇAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

Rita Marisa Ribes Pereira

Lisandra Ogg Gomes

Patrícia Corsino

Organizadoras

NAU
E D I T O R A



EDU
educação

ProPEd



fe
Faculdade de
Educação - UFRJ

PPGE
 UFRJ



SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	10
“INFÂNCIA E PANDEMIA: SENTIMENTOS E UTOPIAS DE CRIANÇAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO”: BREVE PANORAMA DA PESQUISA	12
<i>Lisandra Ogg Gomes, Patrícia Corsino, Rita Marisa Ribes Pereira</i>	
ABRAÇAR E CORTAR DISTÂNCIAS: SENTIMENTOS E UTOPIAS	35
<i>Conceição Firmina Seixas Silva, Núbia de Oliveira Santos, Rita Marisa Ribes Pereira</i>	
CLASSE SOCIAL E BENS DE CONSUMO (RE) CONCEITUADOS NAS CULTURAS DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ISOLAMENTO SOCIAL	56
<i>Flávia Maria de Menezes, Lisandra Ogg Gomes</i>	
“QUAL É A COR DE MIM?” COMO PESQUISADORAS E CRIANÇAS FALAM, OU NÃO, SOBRE RAÇA E GÊNERO	74
<i>Fabiana Pedreira Gelard, Núbia de Oliveira Santos, Perseu Silva</i>	
“A PIOR COISA DO MUNDO”: OS DISCURSOS DAS CRIANÇAS SOBRE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS	92
<i>Delma Marcelo dos Santos Costa, Luísa Côrtes Fonseca, Patrícia C. de Araújo, Patrícia Corsino</i>	

CONVERSAS COM CRIANÇAS DA ZONA OESTE DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: O QUE NOS CONTAM SOBRE SEUS DIREITOS BÁSICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA	107
<i>Aline Buy dos Santos, Ana Carolina Campos de Menezes</i>	
UMA MARÉ DE SENTIMENTOS: A PANDEMIA EM CONTEXTOS DE FAVELA	125
<i>Fabiana Pedreira Gelard, Irani Ribeiro Lima</i>	
A PANDEMIA E O “INSETO DA SORTE”: AS MUDANÇAS E OS DESLOCAMENTOS SUBJETIVOS E COLETIVOS REALIZADOS PELAS CRIANÇAS	145
<i>Conceição Firmina Seixas Silva, Giullia Cristine de Oliveira Luciano</i>	
AS CRIANÇAS E SEUS SENTIMENTOS NA PANDEMIA	165
<i>Anna Rosa Amâncio, Carina Oliveira Silva, Denise Barreto de Resende, Maria Lúcia Lara, Patrícia Corsino</i>	
“FIQUEI COM MEDO DE QUE A MINHA MELHOR AMIGA FOSSE ME ESQUECER, MAS ALELUIA QUE ELA NÃO ME ESQUECEU”: PREOCUPAÇÕES DA INFÂNCIA NA PANDEMIA	182
<i>Camila da Silva Perrota, Fernanda de Azevedo Milanez</i>	
INFÂNCIA E PANDEMIA: A MORTE PELA NARRATIVA DE CRIANÇAS	195
<i>Cecília de Miranda Schubsky, Isabela M. A. A. Silveira, Rita Marisa Ribes Pereira</i>	
ALEGRIA EM MEIO AO CAOS: INFÂNCIA E PANDEMIA	214
<i>Juliana Botelho Viegas</i>	
A PANDEMIA E A LIBERTAÇÃO DA ESCOLA	226
<i>Beatriz Vitória Santos de Oliveira, Carolina Sales, Deise Arenhart, Karolina Soares de Araújo</i>	
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO REMOTO	241
<i>Ameliana Zaghetto, Carla Andréa Lima da Silva, Fernanda de Araújo Frambach, Renata R. dos Santos Vieira</i>	

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O RETORNO AO ESPAÇO ESCOLAR.....	259
<i>Ameliana Zaghetto, Carla Andréa Lima da Silva, Fernanda de Araújo Frambach, Renata R. dos Santos Vieira</i>	
OS SENTIDOS QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM AO PROJETO SOCIAL ESCOLAR A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS DURANTE OS PERCURSOS NO ENSINO REMOTO.....	276
<i>Conceição Firmina Seixas Silva, Maria Aparecida da Silva, Tamara Abreu dos Santos</i>	
SENTIMENTOS DE ESTUDANTES E DE DOCENTES, SENTIDOS DA ESCOLA: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO.....	295
<i>Cecília de Miranda Schubsky, Irani Ribeiro Lima, Paula Tássia Ferreira Vianna, Perseu Silva</i>	
DUALIDADE DA ESCOLA: LUGAR DE BRINCADEIRAS, REGRAS E TRADIÇÕES	313
<i>Anna Caroline Ribeiro Costa, Flávia Maria de Menezes</i>	
PROTOCOLOS DO BRINCAR	329
<i>Paula Tássia Ferreira Vianna, Rebeca Brandão</i>	
ABRAÇAR, TER ESCOLHA E SALÁRIO MÍNIMO PARA TODOS: PERSPECTIVAS DE FUTURO DE CRIANÇAS EM UM CRONOTOPO PANDÊMICO	343
<i>Lorelay Brandão, Renata Queiroz, Sofia Carvalho</i>	
AS CRIANÇAS, A PANDEMIA E OS INSTRUMENTOS TÉCNICOS-SEMIÓTICOS	357
<i>Clóvis Piau, Giselle Mendes dos Santos, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis, Jordanna Castelo Branco</i>	
O DIREITO À INFORMAÇÃO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	372
<i>Luciana Bessa Diniz de Menezes</i>	
SOBRE AS/OS AUTORAS/AUTORES.....	386

PREFÁCIO

A pandemia de Covid-19 provocou uma crise sanitária e social sem precedentes, pela velocidade com que o vírus atingiu a todos os continentes e pela intensidade de seus efeitos sobre a saúde pública e a economia. Ainda que tais efeitos tenham atravessado fronteiras, a experiência da pandemia mostrou-se diversa, de acordo com as condições sociais e as políticas locais de enfrentamento. No Brasil, país em que 8,2 milhões de crianças vivem em insegurança alimentar, a pandemia intensificou a exclusão, ampliou a concentração de renda e penalizou especialmente as populações mais pobres, tanto no número de óbitos quanto na piora da qualidade de vida. No que se refere aos impactos na vida das crianças, a crise alterou as suas relações com os espaços, a convivência intra e intergeracional, e exacerbou as desigualdades existentes, aumentando a pobreza infantil e a violência contra a criança no espaço doméstico.

O presente livro enfrenta, de maneira coletiva, o imenso desafio de refletir sobre a escuta das crianças nesse contexto, explorando a singularidade “do ser e estar no mundo pelas crianças”. A cada capítulo, esse “flanco” da vida infantil é abordado a partir dos sentimentos, das emoções e das utopias das crianças em face da pandemia e seus desdobramentos. Além de analisar as experiências das crianças conformadas por contornos de classe, raça, gênero e território, o conjunto de textos desvela como elas expressaram solidariedade e senso de comunidade em meio a alegrias, medos e incertezas impostas pela crise. Tal escuta se deu em contexto de radical alteração do cotidiano infantil e evidenciou, de maneira especial, como a “escola na ausência na escola” foi caracterizada pelas crianças por meio de sentimentos contraditórios e complexos.

As reflexões aqui empreendidas partem das crianças na precisão de seus contextos, a região metropolitana do Rio de Janeiro, que é historicamente cindida e racialmente desigual. Assim, os sentimentos das crianças, bem como sua profundidade e complexidade emocional, são decalcados na cena social.

As análises apresentadas são resultado de uma investigação ancorada na perspectiva bakhtiniana, na qual os discursos são compreendidos como construções sociais e se dão em fluxos marcados por hierarquias. A pesquisa foi organizada em três eixos: experiências, percepções, emoções e sentimentos das crianças; contextos e perfis sociográficos; linguagens e expressões. Assim, as interpretações propostas espelham esses elementos, assumindo o jogo de alteridades estabelecido entre familiares, crianças e pesquisadores em entrevistas, em sua maioria, virtuais. Em uma bricolagem metodológica que coteja o perfil das crianças, os registros de suas falas e seus desenhos, os textos tratam de suas percepções relativas a temas como: moradia; trabalho e bens de consumo; pertencimento sociorracial; doença e adoecimento; direitos; deslocamento subjetivo; morte; medos e alegrias; escola e projetos de futuro.

A diversidade temática dos textos tensiona uma lógica simplista de conceber a participação infantil, uma vez que evidencia questões que transcendem, e muito, o que poderia ser chamado de “mundo infantil”. Além disso, as interpretações das crianças, críticas e originais, revelam como elas são aterradas às suas realidades e como são capazes de interpretar o contexto social no arco do tempo.

Assim, as análises expressas nesta produção também “disputam” uma dada concepção de “infância”, pois criticam o adultocentrismo de nossa sociedade, marcada pela desconsideração das crianças nas decisões que dizem respeito a suas vidas, e rompem com uma inferioridade e silenciamento históricos em face da renitência das visões reducionistas e deficitárias de “criança”, bem como das perspectivas salvacionistas de políticas para a infância. As narrativas das crianças evidenciam o seu papel mobilizador e colocam as crianças como sujeitos de poder.

Por tudo isso, este belo trabalho, organizado pelas colegas Rita Marisa Ribes Pereira, Lisandra Ogg Gomes e Patrícia Corsino, complexifica as noções de participação infantil e de escuta das crianças na pesquisa. Este

livro, com sua originalidade e relevância, constitui importante contribuição para o campo dos estudos sociais da infância e renova o compromisso de seus autores com os direitos das crianças e com a sua proteção e participação na construção de uma vida mais justa e igualitária.

Com alegria recebi a tarefa de convidá-las e convidá-los a ler esta publicação, que também celebra a aproximação do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com os grupos Espaço de Práticas e Pesquisa sobre Infância (EPPI), Infância e Cultura Contemporânea (GPICC) e Território dos Estudos da Infância (TEI), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e os grupos Educação Infantil e Relações Raciais: narrativas positivas e potentes da Cultura Afro-Brasileira e Africana (GEERREI), Infância, Cultura e Docência na Educação Infantil, e Infância, Linguagem e Educação (GEPILÉ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Levindo Diniz Carvalho
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG)

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta os resultados da Pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”, realizada entre os anos de 2021 e 2022, tendo por interlocutoras 73 crianças com idades entre 4 e 12 anos. A pesquisa, de caráter interinstitucional, foi coordenada pelas Professoras Doutoras Rita Marisa Ribes Pereira, Lisandra Ogg Gomes e Conceição Firmina Seixas Silva, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e pelas Professoras Doutoras Patrícia Corsino, Núbia de Oliveira Santos e Deise Arenhart, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A equipe foi constituída pelas seguintes pessoas:

Aline Buy dos Santos	Carolina Sales
Ameliana Zaghetto	Cecília de Miranda Schubsky
Ana Carolina Campos de Menezes	Clóvis Piau
André Brown	Conceição Firmina Seixas Silva
Andressa Pimentel Lisboa	Deise Arenhart
Anna Caroline Ribeiro Costa	Delma Marcelo dos Santos Costa
Anna Rosa Amâncio	Denise Barreto de Resende
Beatriz Vitória Santos de Oliveira	Estefanne Beatriz Cordeiro do Nascimento
Camila da Silva Perrota	
Camila Vitória Sousa da Silva	Fabiana Pedreira Gerlard
Carina Oliveira Silva	Fernanda de Araújo Frambach
Carla Andréa Lima da Silva	Fernanda de Azevedo Milanez

Flávia Maria de Menezes	Luciana Bessa Diniz de Menezes
Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis	Maria Aparecida da Silva
Geovanna Ladislau Araújo	Maria Lúcia Lara
Giselle Mendes dos Santos	Núbia de Oliveira Santos
Giullia Cristine de Oliveira Luciano	Paula Tássia Ferreira Vianna
Irani Ribeiro Lima	Patrícia C. de Araújo
Isabela Moreira de Araújo Abreu Silveira	Patrícia Corsino
Jeniffer Azevedo dos Anjos	Patrícia Desterro
Jordanna Castelo Branco	Perseu Silva
Juliana Botelho Viegas	Priscila Monteiro Corrêa
Karen de Castro Teixeira Pontes	Raíza Venas
Karolina Soares de Araújo	Rita de Cássia Guimarães Gonzalez
Letícia Santos Cruz	Roberta de Góes Barbosa de Sá
Lisandra Ogg Gomes	Renata R. dos Santos Vieira
Lorelay Brandão	Renata Queiroz
Luísa Côrtes Fonseca	Rita Marisa Ribes Pereira
	Sabrina Karen Alves da Silva Souza
	Sofia Carvalho
	Thamara Abreu dos Santos

A pesquisa contou com financiamento FAPERJ, CNPq e CAPES, através das Bolsas de Pesquisa das Coordenadoras (CNE e PQ) e Bolsas de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado de membros da Equipe, devidamente creditadas ao longo da obra.

Rita Marisa Ribes Pereira
 Lisandra Ogg Gomes
 Patrícia Corsino
Organizadoras

“INFÂNCIA E PANDEMIA: SENTIMENTOS E UTOPIAS DE CRIANÇAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO”. BREVE PANORAMA DA PESQUISA

Lisandra Ogg Gomes
Patrícia Corsino
Rita Marisa Ribes Pereira

Notas Introdutórias

Qual o caráter simbólico desse nosso tempo? Para Benjamin (2009), essa é a tarefa da infância, de integrar o novo mundo no espaço simbólico, pois as crianças vivem o tempo presente com toda intensidade e inteireza, são contemporâneas e têm a capacidade de rememorar e (re)significar o novo. Através da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” nosso propósito foi conhecer o caráter simbólico das crianças a respeito desse nosso mundo, que elas nos falassem das suas percepções e dessem visibilidade para aquilo que nós, adultos, apenas fruímos. No entanto, esse lugar enunciativo que elas ocupam exige do pesquisador abertura e sensibilidade para a escuta e o desdobramento de olhares, uma tentativa de compreensão das suas percepções.

A pandemia de covid-19¹ – vivida a partir do ano de 2020 – afetou sobremaneira a vida de todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos, que viveram mortes, isolamentos, restrição nos deslocamentos, alterações nas dinâmicas da vida sociopolítica, perda de empregos e renda, aumento dos casos de violências físicas, sexuais e psicológicas,

1 Conforme indicação da Academia Médica Brasileira, usaremos a grafia em letra minúscula para covid-19, covid e coronavírus por se tratar de um nome comum de doença. Cf. <https://academiamedica.com.br/blog/covid-covid-ou-covid-qual-e-o-certo>. Acesso em: 12 jul. 2023.

aumento de doenças neuropsíquicas e outros problemas. A fim de compreender esse turbilhão que nos afetava, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infância (NEPEI), vinculado à Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2020, desenvolvia a pesquisa “Infância em tempos de pandemia: experiências de crianças da Grande Belo Horizonte”² (SILVA; LUZ; CARVALHO, 2021) e, a partir dos seus primeiros resultados, nos convidou a replicá-la no Rio de Janeiro.

Foi assim que nós, professoras das Faculdades de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),³ reunimo-nos para também conversar com as crianças da cidade e Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RJ) e saber do cotidiano delas e das suas relações sociais nesses tempos de crise sanitária. Priorizamos conhecer seus sentimentos, suas emoções, percepções e experiências e compreender suas vivências no contexto de crise causado pela pandemia.

Uma tese partilhada entre as equipes de Minas Gerais e do Rio de Janeiro se refere à premência e à urgência de escuta às crianças, uma vez que elas participam da produção cotidiana da realidade social e produzem suas interpretações sobre o vivido. Todavia, ainda é tímida a escuta às crianças no contingente de pesquisas sobre a pandemia de covid-19. Gouveia (2022), remetendo-se ao estudo feito por Racine, Korczak e Madigan (2021), indica uma proporção de 8% de pesquisas em contraste com a estimativa demográfica de que as crianças compõem cerca de $\frac{1}{4}$ da população mundial. Assevera, ainda, a recorrência de pesquisas sobre elas, que buscam informações com os adultos, geralmente seus pais e, sobretudo, suas mães, abdicando de uma interlocução com as próprias crianças. O panorama apontado pelos autores,

2 Os professores do NEPEI-UFMG envolvidos na pesquisa são: Isabel de Oliveira e Silva, Iza Rodrigues da Luz, Levindo Diniz de Carvalho e Maria Cristina Soares Gouvêa.

3 A pesquisa realizada no Rio de Janeiro e Região Metropolitana contou com a participação das professoras: Conceição Firmina Seixas Silva (UERJ), Deise Arenhart (UFRJ), Flávia Maria de Menezes (UERJ), Jordanna Castelo Branco (UERJ), Lisandra Ogg Gomes (UERJ), Núbia Oliveira dos Santos (UFRJ), Patrícia Corsino (UFRJ) e Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ).

ainda que datado sob circunstâncias inéditas e dados intermitentes, indica o lugar sociocultural e político ocupado pelas crianças na sociedade, na experiência da pandemia e na produção de narrativas sobre essa experiência.

Na ordem dos fatos de 2020, em 11 de março a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a covid-19 de pandemia devido às altas taxas de contaminação e proliferação em escala mundial. Em 26 de fevereiro foi confirmado o primeiro caso de contaminação no Brasil (BRASIL, 2020a). O Estado do Rio de Janeiro emitiu o primeiro Decreto, nº 46.966 (RIO DE JANEIRO, 2020a), em 13 de março, com “medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus”.⁴ Nesse momento, o Rio de Janeiro já contabilizava 16 casos de infecção dos 98 registrados em território nacional.

Inicialmente, o Estado decretou uma quarentena de afastamento social planejada para 15 dias, que posteriormente se estendeu e suspendeu aulas e eventos para evitar aglomerações e contágios. Vale registrar que a singularidade do avanço da pandemia nas diferentes regiões do país associada a uma postura negacionista do Governo Federal se encaminhou para tomadas de decisão e política de enfrentamento em âmbito estadual. Diante de tal situação, reforçamos a importância de pesquisas nos diferentes Estados da federação, uma forma de compor um panorama nacional dessa conjuntura.

Os primeiros casos de adoecimento e óbito atingiram os adultos, idosos e as pessoas vindas de viagens do exterior, isso fez com que as crianças ficassem invisibilizadas e se acreditasse em uma possível proteção. Mas os avanços científicos e a descoberta sobre a possibilidade da ausência de sintomas entre infectados tornaram as crianças perigosas em potencial, uma vez que poderiam expor seus familiares mais velhos, categoria que passou a compor o grupo mais afetado quando o contágio se tornou comunitário, ou seja, aquele que acontece internamente, nas cidades, já desvinculado das situações de viagem. O início

4 Em 6 de fevereiro de 2020, o Governo Federal decretou e sancionou a Lei 13.979 (BRASIL, 2020b), dispondo das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Nessa mesma época, a Prefeitura do Rio de Janeiro também estabeleceu medidas a serem seguidas por meio da Lei nº 13.979 (RIO DE JANEIRO, 2020d).

da vacinação também contribuiu para reposicionar as crianças nesse contexto, tanto pelo fato de que a criação de uma vacina para elas foi um empenho posterior à criação desta para os adultos. Diante desse cenário e com dados do então Governo Federal, até janeiro de 2023, o Brasil somou 36.989.373 casos confirmados e 698.056 óbitos,⁵ sendo que no ano 2022 pelo menos uma criança por dia veio a óbito por decorrência do vírus (LEVY, 2022).

Apresentamos, nas Tabelas 1 e 2 a seguir, a evolução da doença, com infecções e óbitos, para as crianças dos 0 a 12 anos no Estado do Rio de Janeiro de 2020 até 2022. Seguimos o especificado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990a) que crianças são aquelas de 0 até 12 anos.

TABELA 1: NÚMERO DE CASOS CONFIRMADOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO POR ANO DA NOTIFICAÇÃO SEGUNDO IDADE DETALHADA.

Idade	Ignorado	2020	2021	2022	Total
0	6	2.826	6.335	7.948	17.115
1	7	1.719	3.138	4.075	8.939
2	1	1.269	2.839	3.937	8.046
3	1	1.076	2.336	3.759	7.172
4	2	926	2.199	4.014	7.141
5	2	1.101	2.355	4.152	7.610
6	5	1.097	2.680	4.881	8.663
7	3	1.033	2.674	5.537	9.248
8	4	1.112	2.738	5.842	9.696
9	4	1.143	2.950	6.381	10.478
10	6	1.212	3.205	7.160	11.583
11	4	1.285	3.361	7.135	11.785
12	2	1.349	3.835	5.327	10.513
Total	704	587.002	862.510	1.256.330	2.706.546

Fonte: Painel covid-19.⁶

5 Dados do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-neste-sabado-18>. Acesso em: 22 fev. 2023.

6 Os dados das tabelas são do Centro de Informações Estratégicas e Resposta de Vigilância em Saúde (CIEVS RJ) da Secretaria de Saúde do Estado do Rio de Janeiro, a partir do sistema esus-VE e SIVEP-Gripe, em articulação com as vigilâncias das secretarias municipais de saúde do estado. Disponível em: <https://painel.saude.rj.gov.br/monitoramento/covid19.html#>. Acesso em: 12 jul. 2023.

TABELA 2: NÚMERO DE ÓBITOS CONFIRMADOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO POR ANO DA NOTIFICAÇÃO SEGUNDO IDADE DETALHADA.

Idade	2020	2021	2022	Total
00	5	4	-	9
01	15	7	11	33
02	9	10	8	27
03	2	5	7	14
04	5	8	7	20
05	6	1	5	12
06	3	4	3	10
07	3	4	4	11
08	3	4	4	11
09	6	3	2	11
10	3	3	5	11
11	3	2	4	9
12	4	3	-	7
13	3	1	1	5
Total	70	59	61	190

Fonte: Painel covid-19.

A partir das Tabelas 1 e 2, realizamos um recorte específico dos dados de óbitos e contágios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro – Tabela 3. Uma Região composta por 22 municípios, abrangendo 12% da área territorial e cerca de 74% da população, ou seja, 13.195.999 dos 17.463.349 de habitantes do estado.⁷

7 IBGE – ESTIMATIVAS DA POPULAÇÃO RESIDENTE NO BRASIL E UNIDADES DA FEDERAÇÃO, com data de referência em 1º de julho de 2021. Fonte: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf. Acesso em: 08 jan. 2023.

TABELA 3: NÚMERO TOTAL DE CASOS CONFIRMADOS DE INFECÇÃO E MORTE POR COVID-19, NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO, POR IDADE, 2020-2022.

Idade	Casos Confirmados	Óbitos Confirmados
000	9.991	4
001	5.545	30
002	4.790	17
003	4.319	12
004	4.411	17
005	4.729	7
006	5.434	9
007	5.804	6
008	6.188	6
009	6.626	9
010	7.381	6
011	7.521	4
012	6.451	6
TOTAL	79.190	134

Fonte: Painel covid-19.

Entendemos que não foi baixo o número de casos de contágio e óbitos para as crianças fluminenses e não foi conferida visibilidade a elas na sua condição de humanidade, que, como qualquer pessoa, estavam expostas ao vírus e às consequências dele derivadas. O lugar de prioridade socialmente atribuído às crianças e firmado em documentos, como a Convenção dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990b) e o ECA (BRASIL, 1990a), arrefeceu-se com a pandemia quando o rol das urgências sanitárias as secundarizou.

A suspensão das aulas, por sua vez, tomada como medida de enfrentamento à crise sanitária, parece-nos, foi uma experiência que reinscreveu as crianças no debate sobre a pandemia e permitiu problematizar os diferentes lugares sociais por elas ocupados nessa conjuntura. Elas retomam certa prioridade como alunas/estudantes, quando passam a ser uma preocupação social, em razão da sua aprendizagem, dos seus processos de socialização, das suas condições de acesso às tecnologias, das formas como a escola se redesenhou no modelo remoto ou do retorno às aulas, e dos ajustes cotidianos e familiares para dar conta da “ausência” da escola.

Há um flanco da vida infantil acentuado no contexto pandêmico que carece ser problematizado: a singularidade do seu ser e estar no mundo. Compartilhando uma inusitada horizontalidade com os adultos em face dos não saberes sobre a pandemia e seus desdobramentos, as crianças participaram ativamente da sociedade, compartilhando anseios, experimentando sentimentos indômitos, sofrendo os contornos de classe, raça, gênero e território que a pandemia reforçou; enfim, ocuparam muitos lugares sociais – filhos/as, netos/as, vizinhos/as, amigos/as de pessoas que adoeceram/faleceram, ou que temem o adoecimento, objeto das reorganizações do cotidiano, da suspensão das aulas e do conseqüente distanciamento dos amigos etc. Em que medida encontram escuta para expressar esses sentimentos, compartilhar anseios, interpretações, conforto? A complexidade dessas experiências tanto justifica quanto impõe aos pesquisadores da infância o dever ético da escuta das crianças, tomando-a como expressão da singularidade do seu ser, mas também como produção de um saber com recorte etário, geracional e coletivo.

Por essa razão, optamos por priorizar os sentimentos e as utopias mencionados pelas crianças fluminenses com as quais buscamos interlocução. A partir desse sentido, privilegiamos a escuta das crianças, ou seja, como elas percebem e vivenciam o contexto da pandemia, que impactos essa situação teve e/ou tem em suas vidas, que sentimentos em relação a esse momento de crise elas conseguem externalizar por meio de recursos – oral ou gráfico – e, sobretudo, que expectativas têm da sociedade e do mundo. De modo mais específico, objetivamos conhecer as rotinas infantis, as relações sociais das crianças, analisar suas formas de compreensão da atualidade, examinar a partir dos relatos suas emoções e sentimentos e como veem o presente e o futuro no mundo em que vivem.

Como na pesquisa desenvolvida pelo NEPEI, entendemos que as crianças precisavam ser ouvidas sobre as questões que lhe diziam respeito e que afetavam suas vidas no decorrer dessa crise, e: a) cotejamos a análise interpretativa, com foco nas expressões e artefatos culturais produzidos pelas crianças, b) articulamos o binômio proteção e participação à medida que solicitamos a participação das crianças e atenção ao que nos contaram, c) demos visibilidade à dimensão estética, poética e política, explicitadas

em suas linguagens e sua posição de sujeitos coconstrutores da sociedade, d) captamos a percepção das crianças sobre o mundo que habitam – desde as questões que lhes dizem respeito diretamente, como escola e família, mas também as que não conectamos à infância – a economia, planejamento urbano, questões sanitárias etc., e) apreendemos quais expectativas possuem em relação ao futuro da sociedade, não dentro da perspectiva que aloca a infância em uma dimensão prospectiva, mas que entende as crianças como agentes sociais e, como tais, também responsáveis pela construção do mundo, f) entendemos quais mudanças subjetivas as crianças percebem em si decorrentes do contexto de pandemia, g) percebemos como veem os problemas sociais que nos afetam e como podem se implicar como partícipes para a construção de uma vida mais justa e igualitária.

Com esses pressupostos fundamentados no campo dos estudos da infância, organizamos a pesquisa com base em três eixos: 1) *experiências, percepções, emoções e sentimentos*: a partir das suas rotinas e relações sociais, no âmbito familiar, escolar, das mídias sociais e religioso, com o propósito de compreender suas ideias, percepções, preocupações, inquietações, esperanças e/ou medos em relação ao mundo em que vivem; 2) *contextos e perfis sociográficos*: as crianças autodeclararam suas idades, identificação de gênero, étnico-racial e geracional, quem e quantos eram os membros da família, local de moradia, modalidade e tipo de educação e lugares de acesso de convivência (vizinhança, igreja, equipamentos da cidade etc.); e, por fim, 3) *linguagens e expressões*: recolhemos registros orais e desenhos, que dimensionaram e auxiliaram na divulgação das suas realidades e na construção das narrativas sobre as temáticas evocadas pela pesquisa.

Como categorias silenciadas e invisibilizadas, nossa pesquisa contribui para entender as crianças e o tempo presente na medida em que revela a visão que as crianças têm do mundo em que vivem, sobre o qual somente elas podem nos dizer a partir do lugar geracional que ocupam. Nós, adultos, ainda estamos aprendendo a traduzi-lo, pois, como lembra Rabello (2008), ainda forjamos uma identificação com o que imaginamos que possam ser seus anseios e interesses.

Metodologia

A pesquisa realizada com as crianças fluminenses é de natureza qualitativa, com um viés quantitativo, uma vez que pretendemos conhecer as experiências, os sentimentos e as emoções expressados por elas a respeito do contexto pandêmico e das suas consequências para o mundo nas suas amplas dimensões, na ordem econômica, política, social e cultural. Em nossa investigação, realizamos (uma) entrevistas/conversas com 73 crianças de 04 até 12 anos – idade limite conforme definição do ECA (BRASIL, 1990a).⁸ Destas, dez crianças disseram ter tido covid-19.

As entrevistas/conversas ocorreram entre os meses de agosto e dezembro de 2021, e foram realizadas por meio de chamadas telefônicas, videoconferências e/ou mensagens por aplicativos, em razão das regras de isolamento social. Mas algumas delas ocorreram na forma presencial nos casos em que a pesquisadora era familiar ou próxima da criança. Todas as entrevistas/conversas foram gravadas e transcritas.

Embora as crianças fossem nossas principais interlocutoras, sabíamos da necessidade de autorização e mediação dos responsáveis, que de forma indireta também participaram da pesquisa. Portanto, o contato e a solicitação para participação ocorreram primeiro com a criança e, na sequência, foram autorizados pelo adulto responsável. Em sua maioria foram as mães ou um parente do sexo feminino que auxiliaram no encontro entre criança e pesquisadora, auxiliando-as também nos ajustes dos aparelhos eletrônicos ou até mesmo no esclarecimento de alguma pergunta ou construção das respostas.

Considerando a complexidade da experiência que tomamos por objeto, optamos por privilegiar a construção de encontros de pesquisa que favorecessem relações de confiança entre a pesquisadora e a criança. Por essa razão, decidimos pela rede de familiaridade para a construção do grupo de crianças e da equipe de pesquisadores. A equipe, que em sua maioria foi composta de mulheres, foi formada por alunos/as da graduação e pós-graduação e pesquisadores/as dos grupos de estudos e

8 Uma criança, ao ver o irmão sendo entrevistado, manifestou interesse em participar, mas apenas no contexto da entrevista mencionou ter recentemente completado 13 anos. Mantivemos a entrevista por respeito à criança e por considerar a recente mudança de idade.

pesquisas das professoras que coordenaram o projeto.⁹ Esse critério de escolha se pautou na compreensão de que seria importante que a equipe tivesse alguma formação no campo da educação e alguma experiência no diálogo e trato com as crianças. Ao todo 58 pesquisadores/as compuseram a equipe.

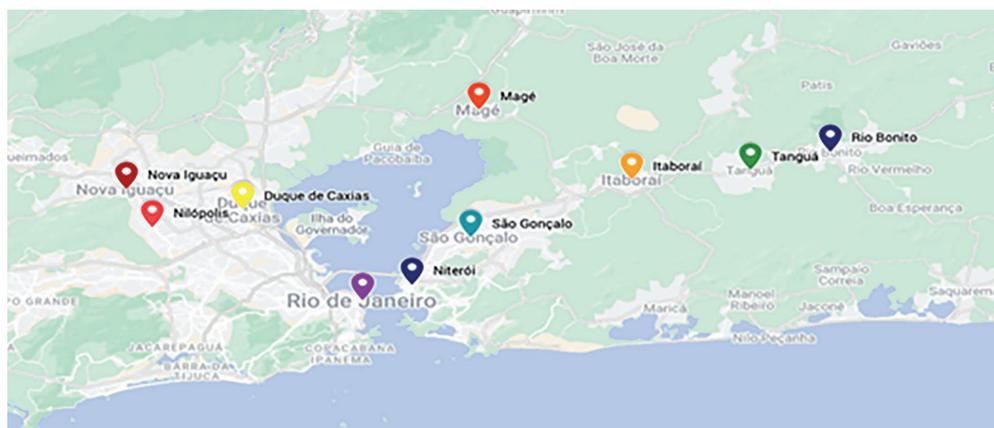
A rede de familiaridade agregou 73 crianças, sendo amigos/as, afilhados/as, parentes, alunos/as, vizinhos/as, filhos/as de amigos e de conhecidos. Dada a complexidade dos temas abordados, a rede de familiaridade facilitou o contato com as crianças e garantiu confiança aos seus responsáveis. Todavia, em que pese a importância dessa justificativa, por vezes o critério de familiaridade se mostrou problemático, quando, por exemplo, a pesquisadora, por “já conhecer” a criança abdicava de fazer ou de explorar mais profundamente alguma pergunta por supostamente já possuir essa informação. Nesse sentido, a leitura e análise conjunta das entrevistas/conversas nos grupos de pesquisa das coordenadoras contribuíram para a compreensão deste problema.

Outra situação que o campo de pesquisa nos apresentou ocorreu em duas entrevistas, quando crianças amigas daquela que estava sendo entrevistada pediram para participar da conversa já em andamento. Uma delas, em ambiente familiar, outra com crianças vizinhas, em contexto em que o distanciamento social era incipiente. Nesses dois casos a entrevista passou a ser coletiva, mas a análise dos dados foi individual.

Outro critério que adotamos foi entrevistar/conversar com crianças residentes na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Dos 22 municípios que compõem a Região Metropolitana, participaram crianças de dez deles: Duque de Caxias, Itaboraí, Magé, Nova Iguaçu, Nilópolis, Niterói, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo e Tanguá – o Mapa 1 abaixo dimensiona as regiões participantes.

9 Participaram da pesquisa os seguintes grupos de estudos, pesquisa e extensão: Educação Infantil e Relações Raciais: narrativas positivas e potentes da Cultura Afro-Brasileira e Africana (GEERREI/UFRJ), Espaço de Práticas e Pesquisa sobre Infância (EPPI/UERJ), Infância, Cultura e Docência na Educação Infantil (UFRJ), Infância, Linguagem e Educação (GEPILU/UFRJ), Infância e Cultura contemporânea (GPICC/UERJ) e Território dos Estudos da Infância (TEI/UERJ).

MAPA 1: MUNICÍPIOS DE RESIDÊNCIAS DAS CRIANÇAS.



Fonte: Google My Maps.

As crianças residentes na capital eram das seguintes zonas e bairros, conforme o Quadro 1.

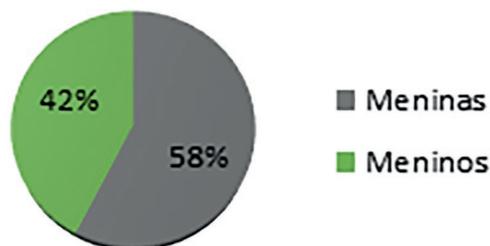
QUADRO 1: BAIRRO DE RESIDÊNCIA DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS MORADORAS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.

Zona Norte	Centro	Zona Sul	Zona Oeste
Cachambi	Centro	Flamengo	Campo Grande
(Estrada do) Camboatá		Laranjeiras	Freguesia
Cascadura		Santa Teresa	Inhoaíba
Complexo da Maré (Nova Holanda, Conjunto Esperança)		Fonte da Saudade (Lagoa)	Realengo
Cordovil			Santa Cruz
Engenho de Dentro			Taquara
Inhaúma			Vila Valqueire
Irajá			
Pavuna			
Pilares			
Rocha			
Tijuca			
Vila Isabel			
Vila da Penha			

Fonte: Dados da pesquisa “Infância e Pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

De forma semelhante à pesquisa do NEPEI/UFMG, as meninas se fizeram mais presentes, com a participação de 42 e 31 meninos – Gráfico 1.

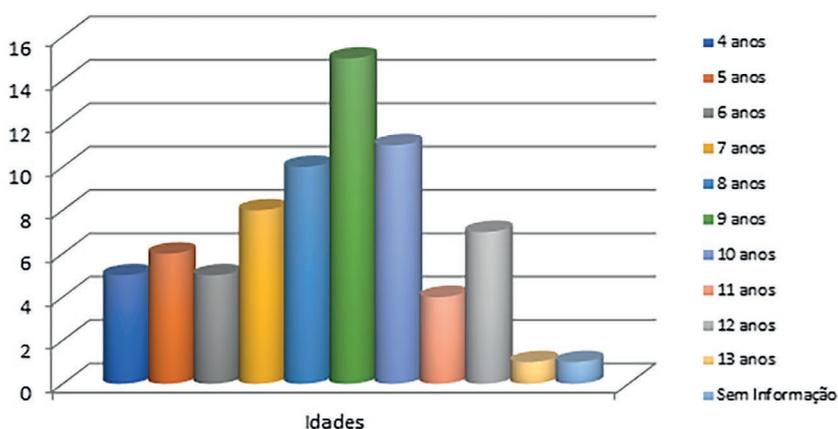
GRÁFICO 1: DADOS DO GÊNERO DA CRIANÇA.



Fonte: Dados da pesquisa “Infância e Pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

Participaram crianças entre 04 e 12 anos, sendo que o maior quantitativo foi na faixa dos 8, 9 e 10 anos, conforme representado no Gráfico 2.

GRÁFICO 2: NÚMERO DE CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA POR IDADE.



Fonte: Dados da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

A entrevista/conversa foi organizada a partir de um roteiro dividido em quatro blocos: 1) dados da criança e de seu grupo familiar: com o objetivo de apreender a identidade, caracterização socioeconômica e escolar; 2) situações e experiências na/da pandemia: com abordagem sobre atividades cotidianas, preocupações, relações familiares e atividades escolares no contexto do segundo semestre de 2021; 3) perspectivas de futuro: com questões abertas para que elas expressassem seus sentimentos, emoções e utopias, tanto no âmbito individual como social; e 4) outros e apêndices, um momento para que elas pudessem perguntar ou contar algo em específico e enviar suas produções pictóricas.

A respeito desse último ponto, incentivamos as crianças a expressar suas experiências, percepções e sentimentos usando também diferentes linguagens, como, por exemplo, desenhos ou outra forma bidimensional. Do nosso grande grupo, 19 crianças fizeram 20 produções bidimensionais, as quais foram fotografadas e na sequência enviadas para a pesquisadora por e-mail ou pelo aplicativo de mensagem, ou entregues pessoalmente, no caso das entrevistas presenciais. Nessas produções elas representaram pessoas (talvez suas famílias) em lugares ao ar livre e também a sala de aula em suas casas, com a presença do computador. Também narraram histórias, como se fossem quadrinhos, sobre o vírus e sua destruição, a salvação da terra e as medidas sanitárias, como a vacinação. A terra foi uma personagem presente nos desenhos, que, nosso entender, indicou a pandemia como um problema global.

Algumas imagens trazidas nos desenhos são mais recorrentes e convergem para as narrativas constantes das entrevistas: a personificação do vírus, apresentado com detalhes antropomórficos como olhos e boca, geralmente em tamanho maior do que as pessoas que aparecem no desenho; a máscara, desenhada no rosto das pessoas ou como indicação de uso; o álcool gel; a vacina. Chama a atenção o recurso à marcação temporal de “antes/depois”, “antes/agora” ou “agora/depois da pandemia” presente em alguns desenhos para circunscrever o contexto pandêmico. Em alguns desenhos essa distinção aparece com a divisão da folha ao meio, mas em um deles a criança recorre ao balão indicativo de pensamento para nele expressar o que foi/será a vida sem pandemia.

Essa representação do não pandêmico, podendo ser tanto o “antes” quanto o “depois”, segue na mesma direção das narrativas sobre o “futuro” apresentar-se como uma “volta” ao normal. De um modo geral, o tempo pandêmico é definido por signos como o vírus, a máscara, o álcool gel, a seringa da vacina e o tempo não pandêmico, seja localizado antes ou após o desejado término, com o tempo de estar juntos, com pessoas ao ar livre, de mãos dadas, em alguns casos, indicado por escrito no desenho, ser o tempo de estar com os amigos. Vários desenhos trazem palavras ou pequenos textos escritos: a marcação temporal já comentada, pequenos comentários sobre o vírus e sobre a luta contra ele, as recomendações de cuidados sanitários e a vacinação, e a alegria – lembrada ou desejada – de estar com os amigos.

Em que pese estes breves comentários sobre os desenhos feitos pelas crianças, reconhecemos a nossa dificuldade em lidar com esse material, que foi pouco contemplado nas nossas análises, algo que requer mais tempo e atenção. É importante mencionar a relativa qualidade de reprodução dos mesmos visando a sua impressão, o que também nos fala sobre as condições de acesso às tecnologias das famílias das crianças e das pesquisadoras que realizaram as entrevistas – decisivos para a resolução das imagens digitalizadas e compartilhadas. O fato de terem majoritariamente sido produzidos após a entrevista e enviados por WhatsApp sem que fossem objeto da conversa nas entrevistas inviabiliza uma leitura dialogada com a criança sobre os sentidos que lhes conferem e sobre tangenciamentos com as narrativas orais. Por essa razão, neste livro, os desenhos foram trazidos como ilustração, compondo o projeto gráfico do livro.

Histórias, representações e pontos de vista: como as crianças se autodeclaram?

Elaboramos um roteiro de entrevistas com dois encaminhamentos, primeiro, o pesquisador deveria fazer a pergunta para a criança conforme a formulamos e, caso não fosse respondida ou compreendida, o segundo encaminhamento seria reorganizá-la para buscar aquilo que desejávamos saber. A conversa/entrevista começava com duas

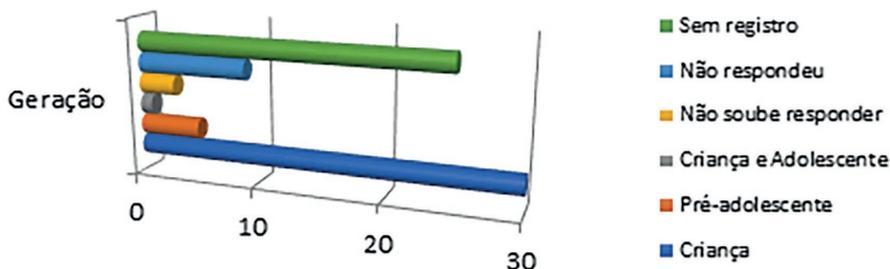
perguntas: Você pode se apresentar para mim? Fale um pouco sobre você. Pensamos que esse seria um bom começo para deixar a criança à vontade para falar de si, da família e da escola, e que esse contar estaria carregado de expressões, gestos, trejeitos, movimentos dos corpos e também o não dito – cientes que esse encontro seria pela tela do celular ou computador.

Nas análises das transcrições, ocorridas nos grupos de pesquisa, procuramos compreender e captar essas ações assim como quantificar e comparar suas percepções. Por isso, afirmamos que nossa pesquisa é de natureza qualitativa, ainda que tenhamos também tabulado informações de forma quantitativa. Os dados quantitativos nos auxiliaram na interpretação de questões qualitativas, um esforço de imaginação sociológica para fazer conhecer as problemáticas das realidades individuais em correlação às realidades sociais mais amplas (MILLS, 1972). Optamos pela autodeclaração sobre as questões de gênero, questão étnico-racial, geracional, localização geográfica, escolaridade e organização familiar. Dessa forma, referendamos que as crianças são sujeitos de direito a expressar sua identidade e suas opiniões.

No primeiro bloco de perguntas queríamos saber: a) o nome, b) se se identificava como menino, menina ou se ela não quis responder, c) como identificava a sua cor, raça ou se não desejava responder, d) sua idade e se se reconhecia como criança, e) com quem vivia, f) a categoria administrativa da escola e/ou a série ou etapa que cursava.

De um modo geral, as crianças começavam se apresentando pelo seu nome e indicando sua idade. Sobre a identificação geracional, 30 delas disseram ser crianças, 05 pré-adolescentes, 01 disse ser adolescente e criança, 03 não souberam responder, 09 delas não responderam e essa informação não foi registrada em 25 entrevistas – Gráfico 3.

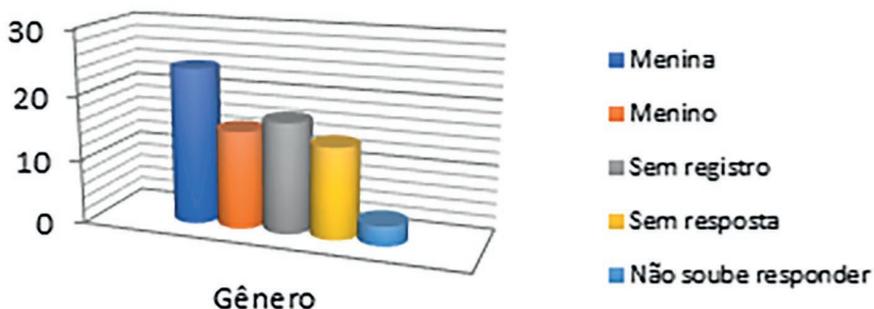
GRÁFICO 3: NÚMERO DE CRIANÇAS ENTREVISTADAS POR AUTODECLARAÇÃO GERACIONAL.



Fonte: Dados da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

A complexidade da identificação de gênero, atravessado pelos processos de subjetivação, foi outra questão que teve alto índice de não respostas. Das 73 entrevistas, em 17 essa pergunta não foi feita, em 14 delas não havia resposta e 03 crianças não souberam responder. Portanto, apenas 53,4% delas responderam à pergunta, sendo que 24 se reconheceram como meninas e 15 como meninos – Gráfico 4.

GRÁFICO 4: NÚMERO DE CRIANÇAS ENTREVISTADAS POR AUTODECLARAÇÃO DE GÊNERO.



Fonte: Dados da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

A autodeclaração de gênero teve para nós um caráter sociopolítico, uma vez que rompeu com a objetividade, a neutralidade e a isenção construídas sobre seus corpos. Manifestar-se ou não sobre seu gênero, perguntar ou não sobre o gênero do outro, adverte-nos sobre as formas de construção de feminilidades e masculinidades, as expectativas, distinções e exigências colocadas para elas (FELIPE, 2000). O binarismo posto socialmente de ser menino ou menina se reflete tanto na pergunta quanto na resposta, evidenciando o quanto a complexidade que envolve as questões de gênero é muitas vezes intangível numa entrevista e acaba reduzida à norma.

Os dados revelam que foi elevado o número de respostas sem registro e de crianças que não responderam à pergunta. Temos algumas hipóteses para essa ocorrência: (a) a familiaridade, em razão da metodologia, pode ter induzido a não resposta por supostamente a pesquisadora já saber, (b) a questão foi esquecida pois fazia parte da identificação vinculada a outras variáveis, e (c) algumas entrevistas contaram com a presença de algum familiar, o que pode ter provocado certo desconforto denunciador da complexidade da temática, seja por outros atravessamentos dados *a priori*, a exemplo da religião.

Outra categoria com ausência, confusões e variabilidade de respostas foi a de identificação racial. Falar sobre a sua cor pode mobilizar inúmeras questões nas crianças que vivem numa sociedade cujo racismo é estrutural. As crianças nos apresentaram 15 diferentes respostas para a cor da sua pele – Quadro 2.

QUADRO 2: NOMES INDICADOS PELAS CRIANÇAS NA AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.

Morena	Branca	Marrom	Marrom escura	Parda	Preta	Mestiço	Normal
Clara	Vermelho	<i>Acho que sou branco</i>	<i>Mais ou menos</i>	<i>Nem branca nem preta</i>	<i>Não branca</i>	<i>Eu acho que é uma pele escura</i>	

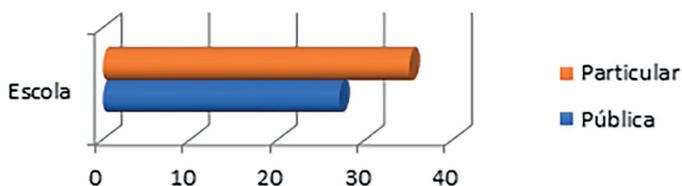
Fonte: Dados da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

Uma criança não soube, 02 não quiseram responder e outra afirmou: “eu não sei, não ligo muito para cor.” Novamente foi elevado o número de entrevistas sem essa informação, o que correspondeu a 28,8% das 73 crianças.

Outro ponto a ser ressaltado é o uso pelas crianças do vocabulário dos institutos públicos (branca, parda, preta) e outras variações. Entre elas: (a) dúvida, *acho que sou branco*, (b) uso da negativa, “*não sei, não é branca*”, (c) indicação de algo intermediário, “*mais ou menos, nem branca nem preta, acho que é uma pele mais escura, clara*”, (d) também a normatividade, quando disseram ser normal, e) diverso, ao afirmarem ter a cor vermelha, e (f) a não compreensão da pergunta ao responder a preferência por uma determinada cor, nesse caso, a cor verde. Há uma dificuldade em perguntar e em responder sobre estas questões identitárias e fazemos essa afirmação pelas 21 entrevistas sem informação étnico-racial.

Por sua vez, as perguntas sobre a escola mobilizaram as crianças, que nos contaram a série que estavam cursando ou em que turma estavam matriculadas, o nome da instituição e se era pública ou particular. Foi bom verificar que não houve distorção entre idade e série/etapa. Da categoria administrativa da escola – público ou privado – apenas 11 crianças não souberam responder, não comentaram ou não havia a informação. Desse grupo, 35 estavam matriculadas na escola privada e 27 disseram estudar na pública – Gráfico 5.

GRÁFICO 5: NÚMERO DE CRIANÇAS ENTREVISTADAS POR DECLARAÇÃO DA CATEGORIA ADMINISTRATIVA ESCOLAR.



Fonte: Dados da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

O debate público privado é complexo e marcado pela concorrência, instrucionismo, desempenho escolar, relações sociais, posse de recursos socioeconômicos e culturais das famílias, entre outros fatores. A questão é que as crianças percebem as desigualdades, refletidas em um financiamento público, que ainda não consegue promover a equidade e a qualidade na educação para todos, e uma educação privada, que opera segundo a lógica do mercado.

Este ponto nos leva ao pertencimento socioeconômico das crianças, que não foi possível determinar dada a subjetividade posta na conversa/entrevista. No entanto, temos algumas pistas ao analisar – além da característica administrativa da escola – o que as crianças contaram sobre a estrutura familiar, o tipo de moradia e como entendem o trabalho dos responsáveis. Mensuramos que 46,5% das crianças viviam em famílias cujo modelo familiar é constituído por mãe, pai e irmãos. Todavia, também foi possível verificar outras formas de organização familiar com a mãe como figura central – conforme Quadro 3.

QUADRO 3: DECLARAÇÃO DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO FAMILIAR.

mãe e irmão(s)	mãe, pai, tio/tia(s) e irmão(s)	apenas a mãe ou o pai	mãe, pai e avós	mãe, pai, avós e irmão(s)	mãe, padrasto e avós
mãe, avós e tio/tia(s)	mãe, avós, tio ou tia e irmão(s)	mãe, avós, irmão(s)	mãe, pai, tio/tia e primos	avó ou avô	

Fonte: Dados da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

Conforme menção feita pelas crianças, essas famílias vivem em dois principais tipos de habitação: apartamento ou casa; e classificados em: a) apartamento em prédio ou em condomínio; b) casa térrea, sobrado, casa de até três andares e casa na chácara. O maior percentual de tipos de habitação incidiu sobre as casas, 42,4% contra 24,6% das residentes em apartamentos. Conhecer a percepção das crianças para seus domicílios requer mais estudos, sobretudo porque no Rio de Janeiro são distintos os tipos de prédios ou casas conforme a localidade e condições de infraestrutura, qualidade e conformidade estrutural das edificações, adensamento demográfico e regularidade fundiária.

Em 40 famílias um ou mais familiares saíram para trabalhar durante a pandemia, 05 crianças afirmaram que seus responsáveis trabalharam no formato remoto e 05 indicaram o desemprego de um parente, sendo em geral o das mães. Apenas 14 crianças nomearam o trabalho daqueles com quem viviam – Quadro 4

QUADRO 4: DECLARAÇÃO DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS SOBRE O TRABALHO DOS RESPONSÁVEIS.

<i>Mãe:</i> no berçário de uma escola	<i>Pai:</i> <i>sushman</i>	<i>Mãe:</i> professora universitária	<i>Mãe:</i> faxineira; <i>Pai:</i> pedreiro	<i>Mãe:</i> professora	<i>Mãe:</i> empregada doméstica	<i>Mãe:</i> trabalha no açai
<i>Pai:</i> eletricitista; <i>Mãe:</i> vendedora de loja	<i>Mãe:</i> funcionária pública e diretora de escola	<i>Mãe:</i> professora; <i>Pai:</i> dono de academia	<i>Mãe:</i> faxineira; <i>Pai:</i> montador de móveis e vendedor de quentinha	<i>Avô:</i> trabalha na secretaria de uma escola	<i>Pai:</i> vendedor de quentinha	<i>Mãe:</i> entregadora de açai

Fonte: Dados da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

Com esses dados e análise, elucidamos nosso grupo pesquisado da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. É um panorama identitário e socioeconômico que nos diz que a condição de classe social é aprendida a partir das experiências que se dão desde o nascimento, nas relações e interações sociais com seu meio próximo e na decodificação de símbolos, signos e valores culturais e econômicos.

Considerações finais

O debate sobre a pandemia e a infância é complexo em razão dessa geração ainda não ser uma prioridade. Entendemos que nossa pesquisa traz contribuições ao apresentar os modos de compreensão das crianças sobre questões que as afetam e também sobre aquilo que elas desejam, algo que somente quem está na infância pode nos dizer. Assim, buscamos através da pesquisa compreender os sentimentos, as utopias, percepções e experiências de 73 crianças fluminenses a respeito do período pandêmico.

Para tanto, apresentamos um panorama sócio-histórico das medidas que foram adotadas (ou não) pelos governos federal, estadual e municipal, para mostrar como as crianças se encontravam nesse cenário. Nos capítulos

que se seguem neste livro trataremos dos temas que emergiram da análise das entrevistas, realizada de forma coletiva no interior dos grupos de pesquisa: pandemia, sentimentos, utopias, contextos, rotinas, escola, ensino remoto, tecnologias, e um debruçar-se metodológico sobre o fazer da pesquisa. Entrecruzamos aspectos da metodologia, dados e análises da pesquisa, que nos permitiram compreender que os sentimentos se desdobram em sentidos polissêmicos e a utopia requer a capacidade de leitura do presente para projetar os anseios futuros.

Assim como a pesquisa realizada pelo NEPEI/UFMG (SILVA; LUZ; CARVALHO, 2021), concluí-la não é apenas um desafio teórico, mas também ético, estético e político, no sentido de apreender a condição de vida das crianças, o exercício dos seus direitos, e a sensibilidade e criatividade delas ao falarem (ou não falarem) sobre aquilo que as afeta. Um encaminhamento que nos colocou frente a assuntos controversos para elas e para nós, sobretudo ao tratarmos das questões geracional, de gênero e racial. As perguntas não feitas ou não respondidas nos revelam a complexidade quando é de infância que se fala e trata. Uma complexidade, mas também simplicidade, quando são as crianças que falam dos seus sentimentos, quando pensam e nos explicam um mundo outro. Sentir e imaginar um outro mundo possível foi um reordenamento das relações e dos espaços, do sonhar mesmo para a resolução de questões práticas, cujas escolhas não se consegue fazer fora do sonho, mas o qual permite diferentes possibilidades (KRENAK, 2019).



Desenho de Taglia.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990a.
- BRASIL, Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1990b.
- BRASIL. Brasil confirma o primeiro caso do novo coronavírus. **Serviço e Informações do Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 26 fev. 2020a.
- BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020b.
- FELIPE, J. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e Realidade**, 25 (1), p. 115-131, 2000.

- GOUVÊA, M. C. S. de. Infância e pandemia: exercícios de escuta. *In*: SILVA, I. de O.; LUZ, I. R. da; CARVALHO, L. D.; GOUVÊA, M. C. S. de. **Infância e pandemia: exercícios de escuta**. Belo Horizonte: Incipit, 2022, p. 9-23.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LEVY, Bel. Covid-19 mata dois menores de 5 anos por dia no Brasil. **Agência Fio-cruz de Notícias**. Rio de Janeiro: Fundação Oswald Cruz, 28 jun., 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-mata-dois-menores-de-5-anos-por-dia-no-brasil> Acesso em: 13 jan. 2023.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- RABELLO, L. de C. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Psicologia Política**, v. 7, n. 14, p. 1-19, 2008.
- RACINE, N.; KORCZAK, D.; MANDIGAN, S. Evidence suggests children are being left in COVID-19 mental health research. **European Child & Adolescent Psychiatry**, 31(9), p. 1479-1480, sep., 2021.
- RIO DE JANEIRO. Decreto nº 46.966, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, ano XLVI, n. 04, parte 1, 13 mar., 2020a.
- RIO DE JANEIRO. Decreto nº 46.970, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, ano XLVI, n. 04-A, parte 1, 13 mar., 2020b.
- RIO DE JANEIRO. Decreto nº 47.300, de 02 de outubro de 2020. Altera o decreto nº 47.287, de 18 de setembro de 2020, que dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação do novo coronavírus (covid-19), em decorrência da situação de emergência em saúde, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 2020c.
- RIO DE JANEIRO. Decreto 47.246, de 12 de março de 2020. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e estabelece medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus no âmbito do Município do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, 2020d.
- SILVA, I. de O.; LUZ, I. R. da; CARVALHO, L. D. **Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/NEIPE, 2021.

ABRAÇAR E CORTAR DISTÂNCIAS: SENTIMENTOS E UTOPIAS

Conceição Firmina Seixas Silva
Núbia de Oliveira Santos
Rita Marisa Ribes Pereira

De repente, a pandemia!

A notícia veio de supetão. Declarada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o surto viral que causava a doença do coronavírus – covid-19 trouxe um cenário de ruas esvaziadas e cenas de filme de ficção científica. Em 26 de fevereiro de 2020 é noticiado pela imprensa brasileira o primeiro caso oficial da presença da covid-19 em território nacional detectada em um morador de São Paulo de 61 anos de idade que veio da Itália¹ e deu entrada no Hospital Albert Einstein.

Em meio à insegurança da comunidade científica devido ao desconhecimento sobre o vírus SARS-CoV-2, causador da doença, e as suas formas de contaminação, no dia 12 de março é noticiada a primeira morte por covid-19 de uma mulher de 57 anos no Hospital Municipal Doutor Carmino Cariccio, Zona Leste da cidade. No Rio de Janeiro, a primeira vítima também é mulher e empregada doméstica,² Cleonice Gonçalves, que trabalhava desde os seus 13 anos de idade e, há vinte anos, cozinhava para uma família do Leblon, um dos metros quadrados mais caros do Brasil. Cleonice contraiu o vírus de sua patroa que havia chegado da Itália e positivada para covid-19.

1 <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 12 jul. 2023.

2 <https://camtra.org.br/relembrar-para-nao-esquecer-primeira-vitima-da-covid-19-no-brasil-foi-uma-empregada-domestica/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

No dia 13 de março deste mesmo ano, uma sexta-feira, os jornais noticiam as primeiras medidas de suspensão das atividades escolares e algumas atividades laborais nas grandes cidades do país. Aumento de casos, contaminação comunitária, crise e hospitais enchendo... As notícias em fragmentos descortinavam um cenário distópico: morte, doença, miséria, incerteza e desconhecimento se sobrepõem aos sopros de esperança. Essas notícias também revelaram o cenário de um país que antecipava em suas condições sociais quem pode viver, comer, respirar, brincar, estudar, trabalhar em segurança e aqueles/as que não podem. Exigiu de todos/as (adultos/as e crianças), com graus diferenciados, ter que dar sentido ao que acontecia e, a duras penas, projetar linhas de esperanças para um vislumbre utópico.

Nosso objetivo neste texto é, a partir da escuta às crianças, tratar dos sentimentos e utopias vivenciados por elas na pandemia. As crianças nararam essa história a partir do que nomeiam como “a chegada da pandemia”, usando expressões que a personificam, como “quando ela veio” ou “ele, o covid”, responsável pela chegada de um tempo de vertigens e desequilíbrios: “Antes da Pandemia a gente ficava tão normal, tão concentrado, tão feliz, até a Pandemia chegar e mudou um pouco a minha vida. Eu me machuquei. Quando a Pandemia chegou alguns desastres aconteceram comigo, eu tô quase caindo, escorrego, me machuco, quando a Pandemia chegou em casa...” (Gustavo, 6 anos). Lucca (7 anos) complementa: “Sinto que eu quero que ele (o coronavírus) vá embora. Que daquele dia que ele veio foi muito pior. Aquele dia que ele veio, sabe? (...) Ele quer, o covid quer que o planeta seja dele! Ele quer dominar o mundo! (...) O covid tá matando todas as pessoas. Eu acho isso triste. E eu não concordo com o covid.” Lucca parece narrar uma cena de guerra de um covid forte que quer dominar o mundo contra trilhões de pessoas e até animais. Narra um cenário distópico, mas que não está fadado a ganhar, pois também afirma a luta dos cidadãos para permanecerem vivos, como ato de uma resistência coletiva contra os males produzidos pela crise sanitária:

Lucca (7 anos): Mas, a gente não pode deixar. Tem trilhões de pessoas morando nessa cidade. **Ninguém vai**

mais morrer. Mas criança também morre. Cachorro também. Um montão de pessoas morrem, até animais e bichos (grifos nossos).

Pesquisadora: É verdade, Lucca. Você tem toda razão. Mas, assim, o que te deixou triste nessa pandemia? Tem alguma coisa que te deixou triste? Conta pra mim.

Lucca: Me deixou triste pelas pessoas que do covid...

Pesquisadora: Eu também não, meu filho. Eu também não gosto nada disso.

Lucca: Ele só mente. Ele não quer morrer. Alguém já foi, que eu já vi no *TikTok*, uma pessoa sendo, sendo, sendo uma pessoa do mal de covid. Tipo, um apocalipse zumbi. É uma pessoa pode virar igual, igual o corona.

Pesquisadora: Cruzes!

A máscara foi o objeto que mais deu materialidade à pandemia. Lucca (7 anos) se refere a ela como uma visagem da pandemia que chegava: “Eu senti que a máscara tava embaixo de mim, mas o... Sem máscara o... Eu tirei o negócio sem máscara e botei o, a máscara dentro do meu coração e senti alguma coisa que o covid estava vindo.” Ela presentifica o estado de pandemia, retira os rostos de cena, traz o tempo do sufoco, como diz Letícia:

Pesquisadora: O que você mudaria?

Letícia (5 anos): De todo mundo na sala ter que usar face shield e não máscara.

Pesquisadora: Você gosta mais da face shield? Por quê?

Letícia: Por causa que face shield é uma coisa que não é igual máscara.

Pesquisadora: Você acha melhor a face shield?

Letícia: Sim, porque a máscara ela sufoca. É o sufoco.

Letícia nos conta que a máscara tinha o peso insustentável da atmosfera em que se encontrava imersa. A troca paliativa por uma face shield sugere que o sufoco advinha, também, da falta de horizontes; e por ser transparente, cria a ilusão do é (um estado que mina e sufoca), mas que poderia não ser. Deixar de usar a máscara foi um desejo recorrente e tornou-se o signo do fim da pandemia, articulando as tensões entre a crise sanitária e as políticas de governo:

Pesquisadora: Isso ia te deixar feliz, né? (de o corona sair, ser derrotado)

Lucca (7 anos): É. E todo mundo ia ficar orgulhoso. Todo mundo... Quando o Bolsonaro, o Bolsonaro ia descobrir que o... ia descobrir que o, que o... que o covid foi embora. Aí, ele vai chamar todas as pessoas e falar que o covid foi embora. E todo mundo indo pra rua e vendo todas as máscaras no chão.

Pesquisadora: Nossa, vai ser lindo!

Lucca: As máscaras vão ficar no chão!

Pesquisadora: É.

Lucca: Ia botar uma bandeira do Brasil falando que o corona foi embora...

Pesquisadora: E o que que você acha que vai mudar no mundo quando acabar a pandemia?

Elis (7 anos): (risos)

Pesquisadora: Quando a vida voltar ao normal...

Elis: Quando a vida voltar ao normal eu queria que o Bolsonaro saísse do lugar dele e o Lula voltasse.

A queda das máscaras aparece como metáfora para um novo mundo que se apresenta, desenho de uma sociedade que distribui papéis e possibilidades. Ao caírem, revelam. Quem pode ou não estudar, respirar, alimentar-se, proteger-se de forma segura; revela-se qual infância se aproxima das condições idealizadas e preconizadas pela sociedade; revela-se o que tem sido alertado sobre os descasos do governo brasileiro, em sua política genocida e neoliberal, com boa parte da população brasileira. Uma máscara cai de um presidente que sequer a usava. Revela um governo muito mais atroz, cruel. As máscaras caíram e a pandemia teve um grande impacto na imagem do presidente, que nem mesmo se apoiando na moralidade da sua religião, conseguiu safar-se. Revelou-se o silenciamento da infância, a precariedade educacional vivenciada por parte da população infantil, a solidão da família, especificamente das mulheres, na responsabilidade do cuidado com as crianças. A máscara descrita por Lucas descortina mais um cenário social e político que propriamente as condições de proteção contra o vírus, pois, como o face shield descrito pela Letícia, deixa ver as escolhas de um país pela vida ou morte, barbárie ou civilização, esperança ou distopia.

A pandemia embaralhou os lugares sociais ocupados por crianças e adultos. Inicialmente, uma certa horizontalidade se colocou em cena na medida em que tanto adultos quanto crianças compartilhavam de um não saber sobre o que estava acontecendo. Além disso, como adultos, crianças tiveram que aprender a se cuidar e a se proteger, o que fizeram muito bem. Se antes, materiais inflamáveis eram interditados para crianças, pois supomos que elas não são capazes de administrar, na pandemia, a pressuposição dessa incapacidade cai por terra, como bem remarcar Alana (7 anos): “Antes abraçávamos, beijava, não tinha máscaras, álcool em gel, as crianças mesmo nem podia mexer com ele.”

As taxas de mortalidade infantil, relativamente baixas se comparadas às de outros grupos etários da população, indicavam, por um lado, que as crianças tinham uma situação aparentemente protegida, mas, por outro, fragilizavam sua condição de prioridade já firmada em documentos oficiais, como a Convenção dos Direitos da Criança – CDC (1990b) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990a). “A pandemia do Coronavírus tem uma particularidade no que se refere à imagem social das crianças, agora não são grupo de risco mas sim vetores assintomáticos, podendo transmitir a doença. A criança passa de sujeito vulnerável a sujeito perigoso” (SANTANA *et al.*, 2020, p. 226). Luíza (5 anos) percebeu essa movimentação de prioridades:

Pesquisadora: E quando começou essa história de coronavírus você ficou preocupada?

Luíza: Fiquei.

Pesquisadora: Por quê?

Luíza: Porque antes o prefeito escolheu os pequenos, aí depois escolheu os grandes.

A suspensão das aulas e o posterior planejamento do ensino remoto recolocaram as crianças no foco das preocupações. Passaram, então, a ser vistas como grupo mais afetado pela pandemia, pois a despeito da menor letalidade, foram aquelas cujas rotinas mais foram mudadas. Sua condição de aluno evidenciou a centralidade da escola para além da experiência mesma da pandemia, de serem filhos, netos, irmãos, amigos de pessoas que faleceram, perderam emprego.

Pesquisadora: Você ouviu falar de alguém conhecido que pegou o coronavírus?

Eduardo (7 anos): Minha tia morreu.

Pesquisadora: Puxa... como era o nome dela?

Eduardo: A Pina... ela morava na Paraíba... eles ficaram falando escondido de mim pra eu não saber, para eu não chorar. Mas eu fui no quarto e escutei.

Pesquisadora: E acabou sabendo...

Eduardo: Mas a minha mãe não me viu... quando ela foi olhar para trás, logo eu me mexi e fui pra dentro do meu baú e me escondi.

Eduardo revela uma ambivalência nas atitudes familiares: um cuidado permeado de interdição. A mesma ambivalência que percebe na sua professora, que não falou diretamente com ele sobre o coronavírus “porque a tia sabe que a gente fica com medo”. Diferentemente da prática corrente nas sociedades ocidentais contemporâneas, a pandemia não permitiu esconder a morte das crianças. No entanto, o diálogo sobre a profundidade das experiências que estavam vivendo, seus sentimentos e expectativas, parece-nos, permaneceu irrealizado.

De certo modo, a pandemia evidenciou e acentuou condições a que as crianças já são submetidas. “Em outras palavras, elas pagaram o preço em termos de restrições impostas sobre o direito de ir e vir, restrições sobre seus desejos de explorar seu entorno e terem que se submeter a um toque de recolher – horários em que “podem” ou não circular” (QVORTRUP, 2015, p. 24). Ou seja, com ou sem pandemia, a criança tem sua liberdade de circular, explorar os espaços da cidade e da vida pública reduzida. Essa constatação encontramos na fala de Luna, que ao imaginar um mundo sem covid diz que “seria uma ótima coisa, porque as crianças poderiam sair livres na rua. Sim e as crianças poderiam sair, e... poderíamos sair de noite, os lugares não precisariam fechar, poderia ser a casa da própria pessoa onde ela trabalha”.

Sentimentos e utopias³

A temática dos sentimentos é objeto privilegiado desta pesquisa e sobre ela vamos nos deter. Mas é importante sinalizar também que diversos sentimentos atravessaram a pesquisa ao longo do seu fazer: o afeto mobilizado pelos colegas pesquisadores que nos instigaram/convidaram a realizar esta pesquisa, o debruçar-se sobre algo que se queria distante, a constituição da equipe, a busca dos interlocutores, as expectativas e o encontro, o arrumar-se para o encontro, o acontecimento das entrevistas, o poder falar, a singularidade das perspectivas, os silêncios cheios de sentidos, os constrangimentos da conversa, as barreiras tecnológicas e/ou sanitárias que impediam o abraço justo quando ele se fazia mais necessário, o mudar de assunto como escape e salvação, as reelaborações ao longo da conversa, a escrita como reencontro...

Sentimento é uma palavra de caráter polissêmico. De origem latina, *sentimentum* está etimologicamente no limiar de *sentiens*, *sentire*, *sentio*, *sensi*, *sensus*, podendo significar sentir, conhecer, experimentar, conjecturar, ter senso, sentido, sensibilidade (CUNHA, 2010), como também discernir, experimentar, notar, pensar, julgar, imaginar, supor, decidir, dar parecer etc. (REZENDE; BIANCHET, 2014). Sua polissemia se abre histórica e culturalmente a distintos e complementares conceitos, podendo ser, ao mesmo tempo, um não conceito, na medida em que implica tanto aquilo que se adensa em compreensão e extensão, mas também aquilo que escapa.

O advento da modernidade e os critérios de verdade adotados pela ciência moderna acabaram promovendo uma ruptura entre esses distintos significados e seus atravessamentos na produção de conhecimento, cindindo e hierarquizando ciência e arte, razão e sensibilidade, social e individual. Nessa perspectiva, que ainda se mostra hegemônica, os sentimentos, tratados como paixões individuais e transitórias, de difícil generalização, são esvaziados em sua relevância e destituídos de um caráter social na produção de conhecimento.

3 Parte da reflexão que se segue sobre os conceitos de sentimento e de utopia foi originalmente publicada no texto síntese da pesquisa: GOMES, Lisandra; CORSINO, Patrícia; PEREIRA, Rita. Infância e Pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. *Educação e Realidade* (no prelo).



Desenho de Samuel, 4 anos.

Bakhtin (2003), Benjamin (1984, 1987) e Williams (1979) convergem na indagação sobre as consequências éticas e políticas que se pode extrair dessa cisão e na afirmação da urgência de formulação de outras epistemologias. Por isso, afirmam o diálogo necessário entre os diferentes campos da cultura humana, especialmente entre as artes e as ciências humanas. Ponderam que as artes, via de regra, antecipam-se às ciências na apreensão da realidade social, mas as ciências, por sua vez, tendo a pergunta como substância instituinte, podem debruçar-se de outros modos sobre aquilo que a arte instaura ou comunica, ampliando seus sentidos e pontos de vista. Essa é a compreensão de Raymond Williams (1979), que a partir da ideia de *feeling* cunha o conceito de “estrutura de sentimento/estrutura de sentido”, fundamental para perceber nas produções culturais – sobretudo nas artes – marcas históricas ou geracionais que se mostram no seu acontecer, traços

recorrentes de uma época. Aspectos que se tornarão materiais, mas que no presente processual da sua construção revelam um sentimento epocal.

Williams afirma que os sentimentos compõem a estrutura das formas de conhecer, não são unicamente variáveis imateriais do presente que se esvaem à medida que o conhecimento se produz. São decisivos na justificativa das formas finalizadas dos conceitos. Daí a importância de considerar os processos no acontecimento do presente, e não unicamente aquilo que se fixa como produto e se distancia de nós a ponto de não o reconhecermos.

Esse é o mote que nos levou a focar os sentimentos associados à ideia de utopia, decisão política que se justifica como um contraponto às narrativas distópicas que atravessaram a experiência da pandemia e às políticas de governo negacionistas que a acompanharam. Marilena Chauí (2019) afirma que

a distopia tem como ponto de partida a percepção da sociedade como uma sociedade de rapina, de corrupção, de violência, de angústia que precisa ser superada. A distopia é a percepção do presente desta maneira, sob a forma da catástrofe, mas com a ideia de que não tem saída. A distopia lida com o medo, a catástrofe, o fantasma da permanência do horror.

Em contraponto à distopia – lugar antiutópico, de privação, opressão e negação do imaginário –, tomamos o conceito de utopia na acepção de Leandro Konder (BAZÍLIO *et al.*, 2001), associada à capacidade de leitura do presente no conjunto das revisões do passado e das necessárias projeções ao futuro. A utopia, nessa perspectiva, é uma tomada de consciência da realidade social como produção humana. Não está “dada”, mas mutável, posto que poderia ser diferente. Em certa medida, a utopia é um dever ético dos sujeitos contemporâneos, que não podem se reduzir a ser apenas aqueles que buscam apreender o seu tempo, imersos nele, mas são, também, aqueles que podem colocá-lo em discussão e transformá-lo, situá-lo em perspectiva a outros tempos, capazes de uma leitura inédita da história, exigência que a própria história impõe.

Essa ideia de utopia já se encontrava em germe no romance *Utopia*, de Thomas Morus (MORE, 2020), escrito em 1516, popularizando a expres-

são grega em sua etimologia de não lugar, lugar nenhum ou lugar que não existe. Vale lembrar que Thomas Morus, aluno de Erasmo de Rotterdam, filia-se, entre os renascentistas, à tradição de um grupo de pensadores humanistas que, com picardia, oferece contraponto para os rígidos ditames da então emergente ciência moderna: “a rir se corrigem os costumes.”

Utopia é uma obra sobre um país imaginário, um suposto não lugar que, curiosamente, é narrado em pormenores. Mas é também, como lugar idealizado, um avesso da conjuntura vivida pelo autor, chanceler de Henrique VIII, incomodado com a condição de conselheiro de um monarca que não se deixa aconselhar. Recorre às antinomias como exercício de picardia: a palavra Amaurote, que nomeia a capital, significa “não visível”; Anhydria, o rio que margeia Utopia, significa “sem água”; Alaopolitas, os habitantes da capital, “sem cidade”; Ademos, governante, “príncipe sem povo”; Achorianos, a vizinhança, “homens sem terra”. E o nome do narrador, Hitlodeu, um “mercador de impropérios”. Como se vê, a negação em u-topos é mais um jogo do que uma tese. Em Utopia a propriedade privada é abolida, há fartura e todos trabalham equanimemente. George Logan, que prefacia a versão por nós utilizada, sugere que Morus (MORE, 2020) tenha recorrido, ainda, a um jogo sonoro entre os prefixos gregos “u” e “eu”, **u**topia e **eu**topia, brincando entre os sentidos de “lugar nenhum” e/ou de “lugar feliz”.

Talvez tenha sido preciso esperar os quinhentos anos dessa obra para formular, juntamente com Krenak (2019), o espanto ao “fato” de conseguirmos imaginar o fim do mundo com mais facilidade do que imaginar a construção de um outro mundo, estruturado sob parâmetros de justiça social. Fato/feito em longos anos de capitalismo e colonização que sedimentaram o conceito de utopia mais como sendo um não lugar do que como possibilidade de um lugar a idealizar – idealização aqui compreendida como imaginação. Para além de uma epistemologia, o que Krenak sinaliza é a urgência de uma existência cosmológica que permita extrair as consequências éticas da exploração capitalista da natureza que, em certa medida, é a base do desequilíbrio de onde emergem as pandemias.

Como já dito, os sentimentos opera(ra)m como um fincar-se no tempo presente, uma forma de perceber/compreender a produção da rea-

lidade social e, no caso desta pesquisa, de imaginar futuros para fertilizar a utopia enquanto se registra o que substancia o já vivido.

Foram diversos e um tanto paradoxais os sentimentos manifestados pelas crianças em relação à pandemia:

Depois que a pandemia chegou todo mundo ficou assustado (Gustavo, 6 anos).

Eu acho que foi um pouquinho legal e um pouquinho chato. A parte chata foi porque não podíamos sair para os lugares e a parte legal era que eu não ia para escola. Eu não ia para escola (Davi, 8 anos).

Eu acho a pandemia ruim porque ela trouxe a saudade. A saudade antes era pouca, era de alguns dias, e com a pandemia, foi de um ano e meio (Alana, 7 anos).

Eu gostava de fazer sabe o quê? Ficava de bagunça na cama da minha mãe. Brincava de pula-pula (Maria Beatriz, 5 anos).

Feliz de ficar em casa e não ficar doente (Samuel, 4 anos).

Eu gosto de brincar, eu gosto de... eu tenho um canal no YouTube (...) Eu também gosto de ter aula no computador, eu gosto de ver os meus vídeos no YouTube (Rafaela, 7 anos).

Por um lado, preocupações, medo de adoecer ou de perder algum familiar, perdas efetivas, saudade dos amigos, afastados, principalmente, pela suspensão das aulas; por outro, esperança de dias melhores e uma indisfarçável alegria de – em alguns casos – ter os responsáveis mais presentes no cotidiano, descoberta de novas formas de brincar, a inusitada experiência de não ter que ir para a escola, o uso menos controlado das tecnologias disponíveis, justificado, inclusive, pelo acesso às aulas remotas.

Nesse misto de sentimentos, Sereno e Luna nos comoveram pela profundidade de suas falas, enquanto Giovana, que havia perdido a mãe por outra doença que não a covid-19, sinaliza que o próprio falar sobre os sentimentos implica, também, outros sentimentos, de ruminar lento, estrangeiros às palavras. Provocaram deslocamentos e afetamentos, uma partilha de sentimentos:

Sereno (9 anos): Eu tenho muitas informações, mas eu vou falar as principais primeiro.

Pesquisadora: Sim, pode falar.

Sereno: Hoje em dia a covid está sofrendo muitas mutações genéticas que está deixando ele muito forte, que dá até uma perda de esperança, só que com certeza no futuro a gente vai conseguir vencer essa pandemia.

Pesquisadora: O que mais te preocupou com relação à doença?

Sereno: Foi quando o meu pai e o meu bisavô ficaram com covid. E também com a minha tia, mas ela infelizmente não sobreviveu a essa doença.

Pesquisadora: Sério? Meus sentimentos, Sereno.

Pesquisadora: O que te deixou triste?

Luna (9 anos): Porque eu não podia mais sair de casa pra brincar com os meus amigos e fiquei com medo que a minha melhor amiga fosse me esquecer. Mas aleluia que ela não me esqueceu, e agora a gente joga *robox* juntas.

Pesquisadora: Que sentimentos esta pandemia tem despertado em você?

Giovana (9 anos): Muitas coisas. Medo e saudade de algumas pessoas que eu gosto.

Pesquisadora: E vamos falar sobre as mudanças causadas pela pandemia. O que mudou na sua vida com a pandemia?

Giovana: Essa eu não quero responder não.

O diálogo com Gabriel e Bento, nessa partilha, é exemplar de como as crianças articulam a complexidade e a simplicidade da vida cotidiana, quebrando algumas linearidades discursivas e fazendo emergir a singularidade da sua interpretação infantil:

Pesquisadora: Você ficou ou fica preocupado com essa coisa do coronavírus? O que você pensa sobre essa doença? Isso te preocupa, fica na sua cabeça? Como é?

Gabriel: Fico. Esse coronavírus me preocupa muito, da minha família pegar, dos meus amigos, então eu quero que achem logo um remédio pra tirar a pandemia. Eu fico muito preocupado da minha família pegar, dos meus amigos.

Pesquisadora: Você tem medo que eles peguem?

Gabriel: Até de mim eu tenho.

Pesquisadora: É? E você, assim e, todo mundo fica sentindo muita coisa né, você fica preocupado, eu também fico preocupada, com essa pandemia, mas qual o sentimento que você sente, assim quando você pensa “ah, não quero que meus amigos peguem, que minha família pegue”. O que você sente? Qual o sentimento?

Gabriel: Olha eu fico muito nervoso. Às vezes eu fico triste. Aí meu pai fica lá brincando um pouco comigo. Aí a gente assiste filme agarradinho na cama. Fica quentinho. Aí ele faz uma pipoquinha e a gente come na cama com a minha mãe.

Pesquisadora: Você fica preocupado com o coronavírus?

Bento (5 anos): Sim.

Pesquisadora: Fica? Por quê?

Bento: Porque ele pode matar a minha família.

Pesquisadora: E o que você sente?

Bento: Às vezes eu sinto que estou com o corona e às vezes eu sinto que estou bom. Por causa que eu fiquei com medo de morrer.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que deixa você feliz com a pandemia?

(Bento faz que sim)

Pesquisadora: O quê?

Bento: Sorvete.

Pesquisadora: Por que você tomou sorvete na pandemia?

Bento: Porque eu gosto e faz bem, porque ele é gelado.

A formulação de utopias e as expectativas de futuro mostraram que muitas crianças percebiam o presente como um momento inusitado e controlado, marcado pelas medidas sanitárias, principalmente a máscara e uso de álcool em gel, e por discursos diuturnamente repetidos sobre a pandemia: “De repente, só se fala de covid (Pedro, 9 anos); “E as conversas são muito mais de covid, mas não são muito normal da vida” (Miguel, 9 anos); “Ah, tá muito chato” (Letícia, 5 anos). Mesmo as projeções de futuro traziam esse sentimento de contenção e de controle do tempo presente: “eu vou poder ir em todo lugar que eu quiser, livre e sem ter muito agendamento, porque agora a gente tá tendo que agendar as coisas pra não ficar muito aglomerado” (Letícia, 9 anos). Diferentemente do simples existir, viver, “normal”, ter que ficar pensando e se programando tornava presente a doença, fixando o cenário.

As expectativas de futuro também foram diversas. Letícia (9 anos), por exemplo, traz uma perspectiva um tanto distópica: “Eu sonho com um mundo como aquela propaganda do Bradesco. Você já viu? Que é tipo assim, o mundo inteiro de metal, as pessoas usam naves espaciais pra andar, os relógios são aqueles relógios tecnológicos que quando você encosta consegue achar tudo.” Contrasta com a simplicidade encarnada da resposta de outras crianças que, perguntadas sobre o que as pessoas vão poder fazer depois da pandemia, resumem: “Viver” (Céu, 5 anos), “cozer uma merenda boa com Guaravita” (Mirela, 9 anos), “Ver os rostos. Abraçar” (Letícia, 10 anos). As crianças nos convidam a olhar as coisas miúdas, a grandiosidade das coisas simples que potencializam nossa existência... Em tempos de sobreviver e manter-se vivo, ver rostos e abraçar podem parecer algo de menor valor, mas Letícia nos lembra da importância dessas miudezas para sustentar a vida.

Vale destacar que o futuro foi recorrentemente narrado como “quando acabar a pandemia”, mas se apresentava mesclado ao passado por um sentimento de “voltar ao normal” da vida cotidiana, expressão literalmente utilizada por 56 crianças, um futuro que é também retorno e nos dá a ver a percepção que tinham da esfera social e das desigualdades que a constituem. Espectar o futuro é também mudar o existente, desfazer os arranjos e rotinas impostos pela pandemia, como era o caso de Gabriel (7 anos), que precisou se mudar e não teve como levar seu cachorro: “Queria que o meu cachorrinho Felipe, é...ele não continuaria na casa da minha avó, eu ia fazer um lugar para ele no meu quarto. (...). É, até eu vou fazer, pra ele vim pra cá. Eu vou, quando eu terminar de fazer, ele vem pra cá, tenho certeza..

Pesquisadora: O que que você gostaria que mudasse?

Alice (12 anos): Muitas pessoas perderam o emprego por conta dessa pandemia. E, é, muitos é... conhecidos meus e, também, é... parentes meus não têm emprego e eu ia gostar é que elas tivessem um, é algum tipo de emprego que tenha salário mínimo, que eles possam se cuidar também. E isso seria bom para as pessoas e para o mundo inteiro também, né, que tem comércio um monte de coisa. Isso vai ajudar outras pessoas também, entendeu?

Pesquisadora: O que você gostaria que mudasse em relação ao futuro?

João Carlos (12 anos): O preço das comidas no mercado.

Anna Júlia (10 anos): O que gostaria que mudasse? Ah, eu gostaria que os preços das comidas não seria tão alto.

Pesquisadora: O que você gostaria que mudasse na sua vida ou no mundo?

Alana (7 anos): No mundo queria que mudasse o racismo, na minha vida, nada, porque ela é muito boa.

Pesquisadora: O que você acha, Davi, que vai ser diferente no mundo quando a pandemia terminar?

Davi (8 anos): As pessoas vão sair bastante e ficarem mais alegres. Vai ter bastante coisa na rua.

Pesquisadora: E na sua vida, o que vai mudar?

D: Eu não sei muito, pois não saio muito por causa do dinheiro.

B: Entendi. Você não sai muito?

Davi: Só às vezes.

Pesquisadora: E o que você gostaria que mudasse o que na sua vida?

Davi: Eu queria mudar de pobre para rico.

Pesquisadora: Por quê?

Davi: Porque eu podia ir para bastantes lugares e não ia ter problema de pagar a luz, internet e essas coisas. Não ia esquentar muito a cabeça.

Gabriel, Luna e Maria, cada um ao seu modo, investem-se do imaginário que um dia também moveu Thomas Morus e ensaiam a sua *Utopia*:

Gabriel (12 anos): Eu posso descrever um mundo perfeito, não sei se vale. Acho mais fácil do que dizer o que tem que melhorar.

Pesquisadora: Tá.

Gabriel: Eu acho que você trabalhar e você estudar são coisas importantes na vida, porque se não a vida ficaria monótona e chata, então eu acho que precisa disso (ri). Mas algo que eu acho... as coisas seriam mais acessíveis pra todo mundo. Tudo seria mais acessível e todo mundo teria, não vou dizer as mesmas coisas porque se não, não faz sentido, mas todo mundo teria o mínimo, o básico,

não teria nada essas coisas de violência, de guerra, esse tipo de coisa. Que todo mundo tivesse acesso ao básico mas também tivesse que trabalhar pra ter mais, não mais que o básico, mas... você entendeu?

(...)

Pesquisadora: Mas esse básico que você disse que todo mundo deveria ter, é o quê?

Gabriel: É moradia, comida, dinheiro pra você ter o que quer mas não muito mais do que isso, pra você conseguir relativamente bem, que é o que todo mundo quer, assim, pra você não passar necessidade muito grande, mas você não teria uma mansão, você viveria bem.

Pesquisadora: O que você gostaria que mudasse no mundo depois da pandemia? Que fosse diferente.

Luna (9 anos): Que tivesse paz mundial cem por cento.

Pesquisadora: Cem por cento? Seria legal né.

Luna: Não existiria ladrão, não existiria guerras. Todo mundo ia poder ficar de boas! Não existiria ninguém mal. E também não existiria mais dinheiro. Porque dinheiro é uma das coisas que mais causa problema no mundo, porque muita gente não tem e não tem onde morar. E isso me deixa muito triste.

Pesquisadora: E se você pudesse mudar o mundo, o que você mudaria? Imagina que você poderia fazer qualquer coisa que você quisesse.

Maria (6 anos): Eu queria um arco-íris e queria que existissem sereias e unicórnios.

Pesquisadora: Isso seria muito legal. Tem mais alguma coisa que você mudaria?

Maria: Mas, sereia existe, na verdade. Só queria unicórnio.

Percebemos que o imaginar de outros mundos se apresenta em diálogo com uma crítica do existente e das condições em que as crianças vivem, de suas marcas geracionais, etárias, sociais, raciais. Fazer existir o que não existe, seja um unicórnio, seja um mundo livre de problemas, um mundo ideal, um mundo melhor. Como nos lembra Konder (BAZÍLIO *et al.*, 2001, p. 3), a utopia aparece como ameaça, pois se fundamenta em um mundo igualitário, mas, ao mesmo tempo, pela constante remarcação de que se trata de algo que não existe – ser utópico pode equivaler a ser



Desenho de Giovana, 9 anos.

delirante – é permitido sua ideia. Que nos ancoremos na segunda ideia, mesmo que delirante, pois o que ainda não existe pode ainda vir a existir. Não em um passe de mágica, mas por meio do compromisso intergeracional, dos empreendimentos de sonhos coletivos dos indivíduos em busca de mundos melhores onde não se morre asfixiado no pulmão do mundo – a Amazônia. A utopia se refere, sobretudo, a uma luta política, assim como nossa incapacidade de sonhar diz respeito a uma atrofia mobilizadora. Nesse sentido, as crianças parecem coincidir com Konder quando se veem incapazes de sonhar um futuro com dívidas do passado e do presente, assim suas expectativas não são de um futuro distante, mas de uma retorno a um passado reformulado.

Palavras finais

Este texto se deteve em captar nas falas das crianças seus sentimentos e utopias mobilizados pela pandemia covid-19. É notório que o processo de disseminação do vírus provocou importantes rupturas em nosso cotidiano. A pandemia trouxe consigo a necessidade de se adotar medidas de afastamento físico que causaram inúmeros impactos, como coibição das atividades presenciais, e no caso das crianças o fechamento das escolas e a obrigação de uma nova forma de aprender, aulas remotas mediadas por dispositivos tecnológicos.

As crianças acompanharam e conviveram nesse cenário em que diferentes narrativas eram produzidas pela mídia, que noticiavam números aterrorizantes de mortes diariamente causadas pela doença. Em suas experiências diversas, as crianças foram elaborando seus sentimentos e utopias ao mesmo tempo que os adultos, na medida em que compartilhavam com os adultos o não saber sobre a pandemia. Compartilhavam, também, a esperança de um futuro que se mostrava imbricado ao retorno à normalidade, como afirmou Pedro (10 anos): “Vai ficar tudo igual era antes, vai ficar tudo muito bom, a gente vai poder se abraçar, a gente vai poder cortar a distância.” Cortar a distância, pegar um atalho, pegar um caminho diferente, ir por outras vias, são expressões que marcam a urgência por uma transformação da realidade cotidiana, ao mesmo tempo que sinalizam a importância do reencontro, do estar juntos – com familiares, com animais de estimação e, sobretudo, com os amigos.

Estranhamento. Apreensão. Saudade. Solidão. Preocupação. Tristeza. Medos. Susto. Afeto. Felicidade. Alegria. Irritação. Chateação. Nervoso. Perseverança. Em meio a estes sentimentos e utopias, as crianças revelaram suas percepções sobre o vivido na época do covid-19 e se mostraram perseverantes, ao irem de encontro, por exemplo, ao desejo do vírus de dominar o mundo, de não querer morrer. Tristeza, saudade, medo de dormir, medo de sair, preocupação com a morte, medo de ser esquecido/a, medo de pegar a doença, medo de perder a família, foram os principais sentimentos citados pelas crianças e em torno deles foram construídas as percepções que têm dessa época.

De um modo geral, suas utopias estavam postas nos desejos de mudar o mundo no pós-pandemia – momento marcado pela própria pergunta da pesquisa (O que você acha que vai mudar quando acabar a pandemia?). As crianças nos falam de pequenas coisas, que são grandes em importância, como, por exemplo, ao se depararem com a dinâmica das máscaras, elas nos lembram de que fomos privados de respirar, de que a nossa respiração foi sufocada, de que não se aguentava mais tanta opressão: “Ficar pensando no amanhã. Antes eu pensava e agora não, agora a gente tem que aproveitar o dia” (Alana, 7 anos).

Associada às distopias – lugar ruim –, a pandemia, por um lado, fomentou sentimento de impotência e paralisia. Leandro Konder, na entrevista que concedeu à revista *Teias* (BAZÍLIO *et al.*, 2001, p. 5), ajuda-nos a entender esses sentimentos:

Esse esvaziamento da nossa capacidade de projetar, de propor um futuro convincente, de mobilizar pessoas para lutarem por ele, tem a ver com a nossa dificuldade de resgatar a dimensão significativa das lutas do passado e de encarar o presente com toda a sua dureza. Todas essas coisas estão interligadas. Uma consequência disso também é a pobreza da reflexão sobre o tempo.

Um sopro de vida. Eis o avesso do sufoco que as máscaras sinalizam. Respirar novos ares e redesenhar as relações de poder. Recuperar ao presente sua dimensão histórica, revitalizar a utopia, como indica Leandro Konder na entrevista concedida (BAZÍLIO *et al.*, 2001, p. 4): “Eu acho que a gente tem que recuperar o espírito da utopia, sim. Uma certa utopia complementa, necessariamente, a nossa capacidade de compreender a realidade naquilo que ela ainda não é. De certa forma, a utopia é uma das formas da nossa transcendência geracional ao que está aí, no presente.”

Um olhar mais atento ao que as crianças disseram mostra que suas utopias nem sempre se restringiam à experiência específica desse processo de suspensão da normalidade. Junto com as mudanças sonhadas, entre as quais se destacam o fim do uso das máscaras e o reencontro com os amigos, muitas crianças sinalizaram que a realidade cotidiana anterior à pandemia já mostrava descompasso em relação às suas expectativas. Não

ter briga no meio da rua. Ter outro escorrega na escola porque apenas um é insuficiente. Baixar o preço da comida. Poder ir na casa do amigo ou da avó sem depender de autorização. Se de forma peremptória o futuro foi narrado como uma “volta”, conferindo-lhe um caráter histórico, pensar o futuro implicava também o reexaminar do passado, o reexaminar das condições sob as quais se desenham os lugares sociais ocupados pelas crianças na sociedade.

Reexaminar e projetar, duas tarefas que costuram simplicidade e complexidade num diálogo intergeracional entre Vicente, Lucca e Leandro Konder. Vicente (10 anos) nos conta sobre o movimento da vida e da história que se traduz na ida para brincar num terreno perto de casa: “Eu vou com meu pai, só que eu vou na frente do meu pai, aí um dia meu pai vai me largar, aí eu vou até lá sozinho.” Lucca (7 anos), por sua vez, ao contar sua rotina, revela o que os domingos são para as crianças: “Eu acordo e tomo café. Aí, domingo, eu acordo, tomo café, eu brinco e eu espero que amanhã seja domingo.”

Politicizar a infância é tarefa inegociável para o campo interdisciplinar dos estudos da infância. Implica problematizar e desarticular formas instituídas em nome de outros arranjos societários, recusar a lógica naturalizante de subordinação da criança, incluir as particularidades da divisão etária na distribuição de poderes. “Toda ordem instituída se fundamenta em pressupostos que ela mesma institui, e por isso mesmo, é contingente e transitória. Não há uma verdade imanente nessa configuração histórica” (CASTRO, 2008, p. 7), ou seja, outros arranjos podem e devem ser possíveis na operacionalização da participação das crianças, e nas construções coletivas de mundos utópicos.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZÍLIO, L. C. *et al.* Ideologia, utopia e conhecimento: uma conversa com Leandro Konder. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 1-7, jul./dez. 2001.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas vol. I: magia e técnica; arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990a.
- BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1990b.
- CASTRO, L. R. de. A Politização (Necessária) do Campo da Infância e da Adolescência. **Psicologia Política**, 14 (7), 2008.
- CHAUÍ, M. Neoliberalismo e a nova forma de totalitarismo (conferência). *YouTube*, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gCQ-axQF6y0&t=1926s>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MORE, T. **Utopia**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- QVORTRUP, J. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, 2015.
- REZENDE, A. M.; BIANCHET, S. B. **Dicionário do latim essencial**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- SANTANA, J. *et al.* De que criança(s) estão falando?: Análise dos memes veiculados no Brasil no período da pandemia do coronavírus. **Sociedad y Infancia**, n. 4, p. 185-288, 2020.
- WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CLASSE SOCIAL E BENS DE CONSUMO (RE) CONCEITUADOS NAS CULTURAS DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ISOLAMENTO SOCIAL

Flávia Maria de Menezes
Lisandra Ogg Gomes

Introdução

A pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” nos colocou diante de problemáticas já conhecidas, mas pouco estudadas e debatidas quando vinculada à infância, a saber, as questões socioeconômicas na perspectiva das crianças. Na organização dos blocos do roteiro das entrevistas priorizamos no primeiro deles perguntas com o objetivo de identificar a condição social e econômica das crianças. Para tanto optamos por aquelas que permitissem a elas falarem da sua cidade e do seu bairro, que descrevessem como eram suas casas, com quem viviam, quem trabalhava no seu grupo familiar, que bens de consumo possuíam em suas moradias e de que modo os usavam, por exemplo, televisão, tablet, telefone ou telefone celular, computador e rádio.

Tínhamos como proposição que a partir desses dados poderíamos mapear e construir uma definição da classe social dos nossos interlocutores, ainda que eles não nos indicassem a renda familiar e instrução dos responsáveis – critérios presentes em pesquisas dessa natureza. No entanto, deparamo-nos com o (in)esperado, pois as respostas das crianças para nossas perguntas não foram diretivas e claras – segundo a forma como pensam os adultos e como é difundido pelos institutos públicos. As respostas delas foram afetivas, singulares e sensíveis. Portanto, a partir desse quadro temos como propósito analisar como as crianças participantes da pesquisa significaram sua classe social e os valores conferidos aos bens de consumo.

Reconhecemos e nos pautamos nas construções teóricas fundamentadas nos campos sociofilosófico e político que tratam da classe social a partir das condições econômicas e culturais. Também consideramos e tomamos nesse estudo a forma como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) classificam a situação de classe a partir de rendimentos, moradia, grau de instrução do/a chefe da família e objetos de consumo. Compreendemos que os condicionantes da classe social e do acesso a bens de consumo afetam sobremaneira as trajetórias de vida das crianças, mas a racionalidade teórico-técnica impressa nesses critérios ficou distante da percepção das crianças e dos sentidos que deram aos bens de consumo. De forma alguma isso significa que elas foram incapazes de saber o valor deles ou de confrontar sua condição de classe considerando a sociedade em que vivem. Ao contrário disso, as crianças reafirmaram outras formas de classificação e que o valor de um objeto carrega histórias e experiências.

Dessa forma, considerando as entrevistas em correlação à produção do campo teórico, analisamos e buscamos compreender como as crianças classificaram e entenderam sua condição de classe e o que e como valorizaram seus bens de consumo. Nossas análises não romantizam as situações de desigualdade e tampouco desconsideram a necessidade de políticas sociais voltadas para melhor redistribuição de renda. No entanto, essas outras perspectivas que as crianças nos revelaram devem também ser validadas por permitirem e serem capazes de abrir outras perspectivas para as percepções sociais, estéticas e éticas.

A construção da classe social a partir de um sentimento de solidariedade e comunidade

A conceituação de classe social é de difícil definição a partir dos diferentes campos e teóricos, mas há concordância ao defini-la como agrupamentos decorrentes das desigualdades existentes na sociedade. Nesse sentido, procuramos entender a classe social com base nos campos social, filosófico e político, para na sequência abranger a problemática brasileira em correlação com a da geração da infância.

Bobbio (1998), ao tratar das convergências e divergências entre Marx e Weber,¹ revela que

(...) enquanto para Marx a Classe constitui o elemento central na análise das relações entre o econômico, o político, o social e o cultural, e o contorno das Classes vem a ser como que o corte por onde é possível examinar a estrutura da sociedade e sua dinâmica, para Weber a Classe só adquire relevo dentro da ordem econômica e suas divisões não correspondem necessariamente às que se verificam na ordem política e social (BOBBIO, 1998, p. 173).

Merece atenção nessa análise a utilização do conceito de classe social, o qual por vezes pode ser confundido com o de estrato social. O equívoco surge “quando se torna necessário identificar os indicadores empíricos da estrutura de classe e, depois, analisar a própria estrutura com base nas suas dimensões fundamentais” (BOBBIO, 1998, p. 174). O primeiro, o estrato, é entendido como agregado estatístico e o segundo, a classe social, como uma coletividade concreta.

A fim de ilustrar essa análise, no Brasil o IBGE e a ABEP classificam as classes sociais a partir de um enfoque multitemático que abrange renda, acesso a bens e serviços (com destaque às condições de moradia) e grau de instrução dos responsáveis pela família. Com esse encaminhamento é possível fazer a distribuição das classes. Ocorre que são categorias arbitrárias, “muito mais ligadas à idéia que temos ou queremos dar da estrutura social que à própria estrutura”, portanto não podem ser consideradas como coletividades concretas (BOBBIO, 1998, p. 174).

É uma análise relevante na medida em que o autor chama a nossa atenção para o fator subjetivo da classe social, ou seja, para além das categorias objetivas, também é preciso observar se

(...) os indivíduos revelam um sentimento de comunidade e solidariedade, compartilham um destino comum e uma comum concepção da sociedade, se se reconhecem como iguais e consideram os que não pertencem à Classe

1 Bibliografia indicada por Bobbio: MARX, K. **Le lotte di classe in Francia dal 1848 al 1850** (1850). Roma: Editori Riuniti, 1962, e WEBER, M. **Economia e società** (1922). Milano: Edizioni di Comunità, 1980.

como diversos. (...) as classes constituem um sistema, podendo, por isso, cada Classe só ser definida em relação às outras (BOBBIO, 1998, p. 174-175).

Além disso, o autor adverte que não podemos esquecer que essas relações estão permeadas pelo poder de uns indivíduos que o detêm sobre outros que o suportam. Sendo assim, a relação de poder é um dos aspectos fundamentais que caracteriza as classes sociais, pois tem um valor particular, uma distribuição desigual e determina a distribuição de outros valores sociais, revelando-se a estrutura de desigualdades sociais (BOBBIO, 1998).

Em nosso entendimento a classe social não é estabelecida apenas por determinantes econômicos e, no caso brasileiro, um país que se constituiu a partir do extermínio indígena e da escravização de povos africanos, as categorias subjetivas são tão importantes quanto aquelas objetivas nessa classificação. Como pondera Rosemberg (2006), são marcas desse cenário brasileiro desigual três grandes processos: a) a não adoção de uma legislação de definição legal de pertença racial; b) o não desenvolvimento de políticas de integração dos negros à sociedade; c) o incentivo da imigração europeia branca em acordo com a política de Estado de branqueamento da população e em consonância com as políticas eugenistas desenvolvidas na Europa do século XIX.

Essa tríade deve ser considerada na análise da conceituação de classe social brasileira, na medida em que os fenômenos sociocultural, político e o econômico têm o mesmo peso, em razão das heranças escravocrata e de aniquilamento que até hoje determinam desde o berço o privilégio de uns e as carências de outros. Portanto, as diferenças entre as classes não são transmitidas apenas de forma direta, em um discurso articulado e por critérios econômicos, mas sobretudo de forma indireta e subjetiva, que abrange até olhares, inflexões de voz, lapsos e expressões faciais, por exemplo (SOUZA, 2019).

Um outro dado que deve ser considerado na análise da estrutura da classe social é a condição de desigualdade entre categorias geracionais. Sabemos que independentemente da classe social as crianças sofrem mais as carências da sua classe quando comparadas com a geração dos adultos. Por exemplo, Rosemberg (2012, p. 20) adverte que.

Além de os índices de pobreza serem mais intensos entre crianças do que entre adultos, os indicadores decorrentes de políticas sociais (mortalidade, nutrição, educação) mostram desigualdades entre as idades e para os diferentes estratos econômicos da família, sua localização rural e urbana e pertença étnico-racial; piores indicadores para crianças menores, provenientes de zona rural, negras e indígenas, vivendo em famílias com menores rendimentos.

As crianças nascem dentro de uma classe, não apenas no seio da sua família, e aquilo que ela é ou se tornará no futuro é uma situação de classe (BENJAMIN, 2002). Nesse sentido, a condição de classe social é aprendida a partir das experiências que se dão desde o nascimento, nas relações e interações sociais com seu meio próximo e na decodificação de símbolos, signos e valores culturais e econômicos.

Foram esses elementos que as crianças nos apresentaram nas entrevistas ao falarem das suas moradias, dos seus bairros, das condições de trabalho de suas famílias, dos bens que possuíam e da forma como os valorizavam. Suas falas demonstraram um sentimento de comunidade e solidariedade, o qual nos permitiu compreender outros modos de organização e constituição da classe social.

Percepções éticas, estéticas e políticas sobre moradia, trabalho e bens de consumo

Sendo uma pesquisa de autodeclaração, sabíamos de antemão que as perguntas permitiriam uma aproximação com a condição socioeconômica das crianças. Assim, pedimos a cada uma delas que: falasse sobre o lugar onde morava, quais pessoas da sua casa saíam para trabalhar, que contasse como era sua moradia, com quem e onde dormiam, explicasse sobre que objetos a família possuía – televisão, computador, tablet, celular, televisão e rádio –, quais deles podia usar e se na casa havia acesso à internet.

Através dessas perguntas nossa intenção era obter informações sobre: em qual cidade a criança morava; se ela vivia em bairro, vila, ocupação, favela ou comunidade ou outra forma de habitação; de que tipo era sua moradia (casa, apartamento, conjugado ou sobrado, por exemplo); quantos e como

eram os cômodos; com quantas pessoas ela vivia, o grau de parentesco entre elas e a ordem geracional; quais moradores da casa estavam empregados; e, por fim, quais aparelhos ela possuía em casa e quais deles podia usar. Esse quadro permitiu construir três categorias de análise: a percepção da moradia, o sentido do trabalho e os usos dos e acessos aos bens de consumo.

Para compreender a percepção da moradia apresentada pelas crianças, primeiro perguntamos com quem elas viviam. A composição familiar foi muito variada, mas a figura da mãe foi sempre central nessa construção, sendo ela poucas vezes substituída pela figura do pai, da avó ou do avô.

Ainda que se tenha constatado um predomínio da família formada por pai, mãe e filhos, as crianças nos revelaram como são diversas as organizações familiares – Tabela 1 – assim como o compartilhamento entre a mãe e o pai na criação delas – conforme ilustrado abaixo. Vale destacar que os animais de estimação foram considerados pelas crianças como membros da família.

Gabriel (12 anos): Eu moro em Laranjeiras, com minha mãe. E com meu pai, não sei se é Santa Tereza ou Centro.
 Miguel (7 anos): Eu tenho duas casas, uma na Fonte da Saudade e também..., (me) esqueci o nome do outro bairro. Eu moro com minha mãe e com o meu pai, porque eles são separados.

TABELA 1: TIPOLOGIA FAMILIAR DECLARADA PELAS CRIANÇAS.

Mãe e pai	Mãe, pai e irmão(s)
Mãe e irmão(s)	Mãe, pai, tio/tia e irmão(s)
Mãe	Pai
Mãe, pai e avós	Mãe, pai, avós e irmão(s)
Mãe, padrasto e avós	Mãe e pai separados
Mãe, avós e tio/tia	Mãe, avós, tio ou tia e irmão(s)
Mãe, avós, irmão(s)	Mãe, pai, tio/tia e primos
Avó	Avó
Pai, madrasta e irmão(s)	Mãe, padrasto e irmão(s)

Fonte: Dados da pesquisa “Infância e Pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

A partir da apresentação familiar, as crianças falaram sobre o tipo de habitação em que viviam e como eram suas casas. Os dois principais tipos de habitação mencionados foram apartamento e casa. Os apartamentos foram classificados em: apartamento em prédio e em condomínio. Por sua vez, as casas foram classificadas em: casa térrea, sobrado, casa de até três andares e casa na chácara. Das 73 crianças, 18 delas viviam em apartamento e 29 em casa (térrea, de andares ou sobrado), 01 afirmou morar com o pai em um apartamento e com a mãe em uma casa, 18 crianças não comentaram o tipo da habitação, mas de diferentes formas falaram sobre a sua composição: número de quartos, quarto de brinquedos, quarto de estudo, quarto de objetos antigos, sala, cozinha, quintal e número de banheiros. Em seis entrevistas não houve nenhuma menção à moradia. Assim, o maior percentual de tipos de habitação incidiu sobre as casas, 42,4% contra 24,6% das residentes em apartamentos.

No Rio de Janeiro são diversos os tipos de habitação, em razão da localidade e condições de infraestrutura, qualidade e conformidade estrutural das edificações, adensamento demográfico e regularidade fundiária. Para além do aparato técnico, as habitações dos nossos pesquisados são parte de uma cultura material, produzida pelos adultos e que regula a vida delas, onde elas produzem novas condições e organizações sociais. Carvalho (2018, p. 26) evidência como a habitação tem um caráter público – com determinações políticas e de um mercado imobiliário e arquitetônico – e também privado, que condiciona a forma como as pessoas ali vivem, “localizando os moradores socialmente, determinando como eles se distribuem pelos cômodos e que sentidos dão aos espaços”.

Foi essa perspectiva objetiva e subjetiva, perpassada pelo sentimento de comunidade e solidariedade, que as crianças nos revelaram. Assim, elas comentaram sobre a organização ou qualidades das suas casas a partir de características econômicas (tamanho e quantidade de cômodos, por exemplo) e as afetivas – conforme relatos abaixo:

Miguel (12 anos): (Moro) Em apartamento. Tem 4 banheiros, quer dizer, 3 banheiros e 1 lavabo. Tem 3 quartos, onde eu e minha irmã dormimos. Tem um escritório, uma sala e uma cozinha. E um hall.

Davi (8 anos): A minha casa é bem pequenininha, tem bastante coisa boa. É, tem bastante coisa boa!

Céu (5 anos): Ela é grande. Tem parte de dentro, parte de

fora, tem televisão, tem parte de cima e mais uma televisão, e lá, na parte de cima, tem o meu quarto.

Dan (4 anos): Moro numa casa rosa, que tem uma porta de madeira.

Pedro Henrique (10 anos): Minha casa é grande, 02 andares, gosto muito dela. Tem o andar de baixo (que) é da minha tia avó, e a gente ficou com o andar de cima. (Tem) dois quartos e um banheiro normal.

Não conseguimos combinar o dado da condição de moradia com o de trabalho dos familiares que viviam com as crianças, pois, como já dito, o sentido subjetivo esteve presente na fala delas. Com uma configuração familiar abrangente, conseguimos mensurar que em 40 famílias um ou mais familiares saíram para trabalhar durante a pandemia, 05 crianças afirmaram que seus responsáveis trabalharam no formato remoto e 05 indicaram o desemprego de um parente, que em geral foi o das mães. O Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2022) divulgou um boletim com dados do agravamento das condições do trabalho feminino, reflexo da crise sanitária e da desestruturação do mercado de trabalho pré-pandemia. Essa é uma questão importante, pois sabemos que as condições de vida das crianças estão intrinsecamente vinculadas a de suas mães. A Tabela 2 traz as profissões e os trabalhos – formais e informais – dos responsáveis conforme declarados pelas crianças.

TABELA 2: TRABALHO E PROFISSÕES DECLARADOS PELAS CRIANÇAS PESQUISADAS.

Grau de familiaridade	Tipo de trabalho
Mãe	No berçário de uma escola
Mãe	Funcionária pública: diretora de escola
Mãe	Professora universitária
Mãe e pai	Professora e dono de academia
Mãe	Professora
Mãe	Empregada doméstica
Avô	Trabalha na secretaria de uma escola
Pai e mãe	Eletricista e vendedora de loja

Pai	<i>Sushman</i>
Avó e marido da avó	Faxineira e pedreiro
Mãe e pai	Faxineira e montador de móveis/vendedor de quentinha
Mãe	Trabalha no açai
Pai	Vendedor de quentinha
Mãe	Entregadora de açai

Fonte: Dados da pesquisa “Infância e Pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

Ainda que nem todas as crianças tenham determinado a profissão ou trabalho de seus pais, um fato que nos chamou a atenção foi a valorização do trabalho doméstico por parte delas, como um trabalho importante no meio familiar.

Brenda (8 anos): (A mãe) Ela trabalha cuidando só da casa.

Miguel (10 anos): Minha mãe está afastada do trabalho, (...), e minha mãe trabalha em casa.

Alisson (8 anos): (...) a minha mãe tem que cuidar da gente porque a gente tem escola e, se ela trabalhar, quem vai cuidar da gente?

Mesmo que pontuais, as falas das crianças advertem e valorizam um trabalho que ainda é pouco reconhecido, computado socialmente e tido como uma obrigação para as mulheres. Nesse sentido, as crianças nos ensinaram que é preciso tirar da invisibilidade esse tipo de trabalho, uma proposição que deve estar na construção da pergunta e nos nossos discursos.

Consideramos que a experiência com a pesquisa nos inspirou a pensar as crianças e (re)pensar nossas ideias de infância. Toda a tarefa de estar com elas, ouvi-las, senti-las e, agora, narrá-las, em um trabalho de coparticipação, compartilhando sentimentos e utopias, tudo isso foi uma inspiração para enfrentar o desafio de produzir ideias com as crianças. Crianças falando sobre si mesmas e, de alguma forma, tentando encontrar um lugar para dizer de si, da maneira como se percebem, ainda que, na escuta das narrativas para a transcrição e releitura, “re-escuta” dos seus ditos e “não ditos”, foi possível perceber as formas com as quais marcamos nossa pre-

sença na conversa, ou melhor dizendo, a voz do adulto, uma voz que pode desdizer, que também pode desviar o dito e criar o “não dito”. É muito bacana apreender como as crianças têm a percepção dessa forma de manipulação adulta, uma forma de querer duas coisas ao mesmo tempo, como ouvi-las e senti-las, mas também garantir a pesquisa e seus propósitos. E, nesse jogo, as crianças vão criando *atalhos discursivos* e por eles dialogando conosco, uma forma de fugir e não fugir ao mesmo tempo, de enfrentar certas posições ou certas armadilhas que criamos para elas, ainda que isto nos escape à consciência.

Encontramos com Pajeú e Miotello (2018, p. 7), ao pensarmos nos atalhos discursivos, pois eles nos dizem que o interesse maior de Bakhtin ao produzir seus pensamentos foi os tantos fenômenos discursivos que emanam do contato de duas ou mais consciências. Fenômenos que tecem textos “encarnados em distintas materialidades e recheados de sentidos infinitos”. Assim, vamos tecer o que estamos entendendo como *atalhos discursivos*. Caminhos pelos quais estamos vivendo a experiência de encontrar as crianças e falar com elas, especificamente os temas e assuntos que dizem respeito a sua singularidade. Buscamos essa singularidade nas falas, nos gestos, silêncios, nas afirmativas e negativas, mas também nas escapadas, por onde as crianças falaram de outras coisas para encontrar o mesmo no diferente.

Pesquisadora: Agora vou perguntar para você, onde você mora. Me conta um pouco sobre esse lugar que você mora, como é?

Gabriel (7 anos): Eu moro na Estrada do Bananal (supressão da indicação do endereço). Eu adoro muito brincar, jogar bola, fazer vários esportes, mas meu esporte favorito é salto a distância.

Pesquisadora: Você consegue saltar a distância?

Gabriel: Aham.

Pesquisadora: Isso é esporte de atleta mesmo, né?

Gabriel: Sim.

A pesquisadora queria que Gabriel falasse sobre o lugar onde mora. Ele prontamente resume tudo no endereço, que preferimos omitir no texto por questões de privacidade da criança e da família. Logo a seguir,

Gabriel começa a preencher a imagem do lugar em que mora com os sentidos que este lugar tem para si: brincar, jogar bola, fazer vários esportes e saltar a distância, que é o seu favorito! Como nos dizem Pajeú e Miotello (2018), a descrição que o menino faz à pesquisadora sobre o lugar onde mora vem carregada de “recheios” com muitos sentidos. Da mesma forma como a pesquisadora também preenche de sentidos a sua pergunta para Gabriel, já que desejava obter informações sobre a condição social da criança e de sua família. E, assim, o menino desvia a pergunta e cria um *atalho discursivo*, que esvaziou a cena do lugar, retirando elementos como rua pavimentada ou não, rua movimentada ou não, bairro residencial ou comercial, para criar uma Estrada do Bananal com sentidos de infância, da forma como Gabriel os traduziu: brincadeiras, colegas, esportes e salto em distância.

Esse pequeno desvio na narrativa nos ajudou a comunicar os caminhos que optamos para produzir pensamentos e (re)conceituações sobre as crianças, com elas, com a experiência discursiva que vivemos no trabalho com a pesquisa. O que chamamos de *atalhos discursivos* são, na verdade, uma forma alteritária de compreensão da arquitetônica do pensamento das crianças com as quais vivenciamos os acontecimentos da pesquisa. Como nos diz Bakhtin (2015, p. 14),

(...) a última palavra caberia à nossa própria consciência e não à consciência do outro, mas a nossa consciência nunca dirá a si mesma a palavra concludente. Ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida.

Bakhtin (2015) fala da impossibilidade de a nossa consciência dar, sozinha, o acabamento ético e estético ao tecido discursivo. Como já colocamos anteriormente, o acontecimento discursivo se dá com a participação de pelo menos duas consciências. Gabriel e a pesquisadora protagonizaram um acontecimento discursivo e o que lemos disso é fruto de duas consciências compartilhando ideias e produzindo saberes sobre a pandemia e seus impactos na rotina das crianças fluminenses.

Os atalhos discursivos criados pelas crianças foram nos ajudando com algumas ideias, como, por exemplo, pensar as crianças e a infância no acontecimento discursivo, considerando o acontecimento no sentido da experiência. As crianças responderam às pesquisadoras e esse jogo de perguntas e respostas foi dando forma a um evento discursivo espetacular no sentido de pensarmos as crianças e a infância neste tecido.

Maria Alice (6 anos): Do que eu senti falta? De nada.
 Pesquisadora: Você não sentiu falta da escola quando ela ficou fechada.
 Maria Alice: Não, mas eu senti falta de estudar. Aí eu comecei a estudar em casa.
 Pesquisadora: Como você estudava em casa?
 Maria Alice: Eu fazia matemática com a professora particular. Às vezes a gente brincava, mas só que era de aprender, essas coisas assim.
 Pesquisadora: Entendi.
 Maria Alice: (Nome da pesquisadora), olha, a gente pode continuar falando da casa?
 Responsável que acompanhava a criança: Não, depois.
 Pesquisadora: Pode falar. Se você quiser falar alguma coisa da sua casa, você pode falar. Tem alguma coisa que você lembrou?
 Maria Alice: Sim, um monte de coisa. Tem três banheiros, quatro quartos, tem sala, cozinha, um varal.
 Pesquisadora: Um varal? Tem quintal na sua casa?
 Maria Alice: Sim, tem varanda.
 Pesquisadora: Tem varanda? Você brinca na varanda?
 Maria Alice: De vez em quando eu vou lá olhar.
 Pesquisadora: O que você vê quando vai lá na varanda?
 Maria Alice: Eu vejo os outros carros passar ali, eu vejo as outras casas, vejo a grama.
 Pesquisadora: Entendi. Eu queria fazer umas perguntas agora sobre a sua escola, que você está estudando agora. Você quer responder essas perguntas ou você quer falar mais alguma coisa da sua casa?
 Maria Alice: Minha casa, primeiro.

Maria Alice demonstra não ter vontade de conversar sobre a escola e cria um atalho discursivo que a leva de volta para a sua casa, onde se sente confortável. Diz que tem “*um monte de coisa*” para falar da sua casa e fala dos quartos, dos banheiros, da sala, cozinha e, inusitadamente, cita o va-

ral, para surpresa da pesquisadora. A partir do varal, as duas, pesquisadora e criança, vão produzindo imagens que vão desenhando as vivências da criança, em casa, com o isolamento social, uma espécie de experiência estética com a “consciência viva e vivente do contemplador” (BAKHTIN, 2017, p. 42), e aí, a casa ganha poesia: varal/quintal/varanda/carros/casas/grama.

A pandemia vista como um ato histórico ganhou sentidos na percepção estética das crianças. A experiência é um ato/atividade cuja origem se dá no coletivo, embora os sentidos sejam únicos, ou seja, cada pessoa vive única e de forma irrepetível as suas experiências. Cada criança narrou ao longo de cada entrevista sua experiência singular com a pandemia da covid-19. Narrou os impactos que esta pandemia provocou na sua vida, no seu cotidiano. Cada criança traduziu suas experiências e, com isso, produziu sentidos, mas para o ato histórico vivido por toda a nação, podemos dizer que as crianças com as quais conversamos criaram conteúdos extremamente peculiares e expressivos, como, por exemplo, a forma como fizeram referência aos bens de consumo. Cabe aqui fazer uma ressalva, pois consideramos esta expressão (bens de consumo) carregada de sentidos absolutamente densos para o entendimento das crianças. Fizemos, anteriormente, um debate sobre bens de consumo e possíveis entendimentos entre adultos e pesquisadoras(es), mas neste momento pretendemos trazer a presença deste elemento no discurso das crianças, no contexto da entrevista. Para saber sobre a condição social e econômica das crianças e suas famílias poderíamos ter incluído uma conversa ou um instrumento para ser preenchido pela/o responsável, mas não atenderia ao nosso propósito em produzir um saber compartilhado com as crianças, como copartícipes das/nas atividades da pesquisa. Assim, optamos por incluir o tema “bens de consumo” e trazê-lo para a narrativa recheado pelos sentidos das crianças.

A princípio, também cabe colocar que as crianças falaram de forma muito interessante sobre suas percepções com relação aos bens de consumo. A ideia do consumo não sustenta as posições das crianças. Maria Alice (6 anos), por exemplo, considera o varal como um apetrecho da casa que, de certa forma, alimenta o seu olhar, e o incluiu na sua relação de bens de consumo. A menina vai à varanda para observar a vida acontecendo fora de sua casa. Se essa experiência ganhou sentido em função do isolamento

social, se antes a varanda, o varal, o quintal, os carros e casas, a grama não tinham o sabor desejado para alimentar o olhar da menina, não podemos garantir, mas ficamos instigadas a pensar desta forma, ou seja, o varal e todos os elementos que Maria Alice registrou como temperos para o seu olhar, quando vai à varanda espiar a vida acontecendo fora da sua casa: temperos de tempo, temperos de movimento, temperos de vida e memória. Assim, os bens de consumo estiveram sempre recheados de sentido nas narrativas das crianças, ora pelos sentidos do brincar, ora pelos sentidos do entretenimento, e também do ser e pertencer, ou seja, “tenho isso, tenho aquilo, você sabia? Você tem também?”

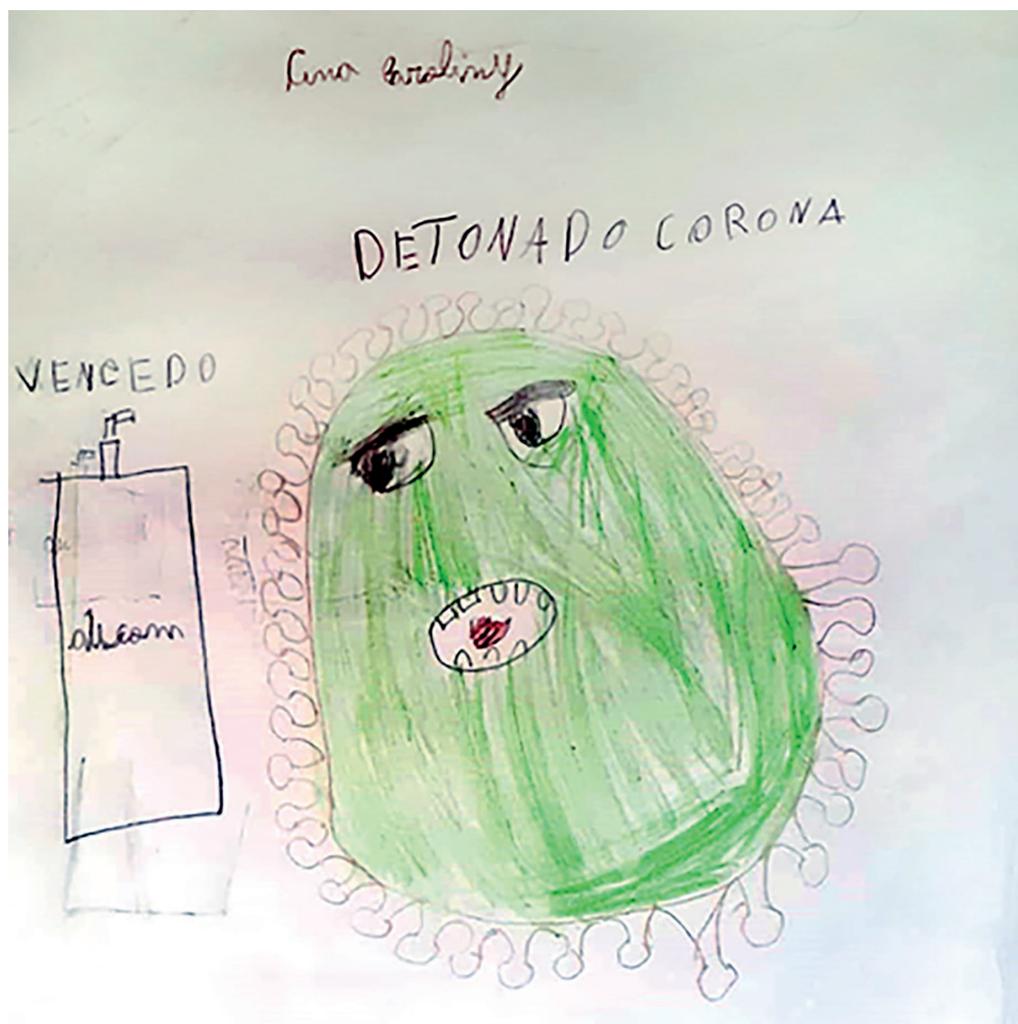
Pesquisadora: Como é a sua casa?

Letícia (9 anos): Tem a sala aqui, tem a cozinha, 2 quartos, o meu e da minha mãe, mas eu uso mais o da minha mãe, porque durmo com ela. (Tem) O banheiro, a área de lazer barra área de serviço, e o lavabo. Aí tem a garagem aqui embaixo. É uma casa barra apartamento, não sei dizer muito bem, porque a minha casa inteira tem 2 andares.

Letícia: Tem televisão, computador, meu telefone, o telefone da minha mãe, um Ipad que uso no quarto da minha mãe e a televisão que fica no meu quarto. Eu uso a TV da sala e do quarto da minha mãe e a cama dela também. Na hora de dormir liga pra assistir. Eu uso bastante o meu telefone e o Ipad. O computador eu não posso usar muito bem, porque estão as coisas de estudo da minha mãe e aí se eu mexer em qualquer coisinha pode apagar tudo. Eu tenho meu computador, só que meu pai mandou de novo pra empresa, porque veio com um probleminha. Eu usava bastante ele, porque eu tenho um negócio com meus amigos. A gente criou tipo uma aula online pra gente brincar na pandemia. Aí eu fazia slide, entrava nas reuniões (com eles) e quando eu levava ele (computador) pra casa da minha vó, eu ficava assistindo Netflix lá. E na minha casa também tem rádio e eu adoro usar o rádio. É um rádio, rádio mesmo, tem uma caixinha de som e tem a Alexia.

Letícia vai elencando os bens que possui em sua casa à pesquisadora. Mas nessa narrativa vai produzindo imagens estéticas, como se pudesse compor uma cena de sua casa que ajudasse a pesquisadora a perceber os

elementos relacionados na vida e com os sentidos atribuídos por Letícia. O Ipad ela usa no quarto da mãe, assim como a TV, e nos pareceu ser o lugar de aconchego da menina com a mãe, sua companheira de vida privada e, provavelmente, a pessoa com quem compartilhou, com maior frequência, suas experiências com a pandemia e o isolamento social. Além dos sentidos de prazer, entretenimento e afeto, que vão dando forma à ideia de “bens de



Desenho de Ana Caroliny, 9 anos.

consumo” atribuída pelas crianças, observamos que à medida que elas nar-ram sobre este tema vão criando cenas com forma estética e movimento, ou como nos diz Bakhtin (2014, p. 68), “a profunda singularidade da forma estética: (...) a minha atividade orgânico-motriz, valorizante e interpretativa (...)”, e ainda complementa:

Todos os momentos da palavra que realizam composicionalmente a forma, transformando-se na expressão da relação criativa do autor com o conteúdo: o ritmo, agregado ao material, é levado para além dos seus limites e começa a penetrar no conteúdo por si só como uma relação criativa com ele, transfere-o para um novo plano axiológico: o plano da existência estética (BAKHTIN, 2014, p. 68).

Uma forma estética pela qual as crianças se colocam no mundo em ato/atividade. No momento em que inauguram a palavra, as crianças adentram no mundo do diálogo, o mundo no qual serão perpetuadas como pessoas, como humanas e como partícipes de uma cultura. A linguagem nos coloca em *eventicidade* no mundo e com o mundo, porque, como bem disse Bakhtin, “viver significa participar de um diálogo” (2015, p. 337-357 *apud* MENEZES, 2021, p. 149).

Considerações finais

Especialmente, este artigo trouxe para o debate as ideias que as crianças têm sobre classe social e bens de consumo. As conversas/entrevistas com as crianças, já que estamos em um contexto de pesquisa acadêmica, nos permitiu redesenhar nossas ideias a partir dos seus atos/atividades no acontecimento discursivo. A experiência com a leitura das narrativas nos possibilitou levantar uma variedade de temas que emergiram em função dos deslocamentos que a pandemia da covid-19 provocou na vida das crianças.

As crianças elaboraram suas ideias sobre a posição social, ter e pertencer, porque estão vivas e em participação ativa e dialógica nos seus núcleos sociais, mas deixaram seus rastros de sentido nas formas como comunicaram seus sentimentos com relação às condições de pertença nesse mundo majoritariamente adulto, que impõe lugares e papéis a determinadas pessoas pelas suas condições específicas de raça, gênero, geração e classe social, lo-

calização geográfica. Elas criaram “atalhos discursivos” para pensar sobre o que possuem dentro de casa e o sentido que essas coisas tiveram nesse tempo singular de isolamento social. Os bens de consumo ganharam uma forma estética nas narrativas delas, na medida em que foram traduzidos com cor, som e movimento. Ganharam, também, sentido de coisas que podem ser chamadas de suas. Ganharam sentido de afeto, porque puderam proporcionar aproximações e convivência. A composição estética esteve presente nas falas das crianças. Uma estética que não foi contemplada quando elaboramos o primeiro bloco do roteiro de entrevista, priorizando questões de caráter mais técnico, mas que se fez presente na constância dos modos como as crianças nos respondiam, por meio da singularidade nas falas, gestos, silêncios, afirmativas e negativas, implicando uma posição nossa de alteridade para com essa forma singular de pensar, sentir e comunicar a sua presença no mundo.

Referências bibliográficas

- BAKTHIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética. A teoria do romance.** São Paulo: Huittec Editora, 2014.
- BAKTHIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BAKTHIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2017.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- BOBBIO, N. **Dicionário de política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- CARVALHO, C. N. de. **“Nascer em berço de ouro”:** os quartos infantis como instância de socialização de crianças pertencentes a estratos sociais favorecidos. 2018. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Mulheres no mercado de trabalho brasileiro: velhas desigualdades e mais precarização. Boletim Especial 8 de Março – Dia da Mulher, 07/03/2022, 2022.**
- MENEZES, F. M. **Forma de pensar pesquisa-militância-infância com o grupo de pesquisa infância e saber docente: ensaios bakhtinianos.** 2021. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.
- PAJEÚ, H.; MIOTELLO, V. Tu me vês...eu te vejo. *In:* GEGe UFSCar – Grupo de

- Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e Contrapalavras**: o outro singular. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2018.
- ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. *In*: FREITAS, M. C. de (Org.). **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-85.
- ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012, p. 11-46.
- SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

“QUAL É A COR DE MIM?”

COMO PESQUISADORAS E CRIANÇAS FALAM, OU NÃO, SOBRE RAÇA E GÊNERO

Fabiana Pedreira Gelard
Núbia de Oliveira Santos
Perseu Silva

Introdução

Qual é a cor de mim? Essa pergunta, que pode ser entendida como uma resposta, foi feita por uma criança em entrevista realizada para a pesquisa “Infância e Pandemia: sentimentos e utopias de crianças da região metropolitana do Rio de Janeiro”. A pergunta nos indaga não apenas sobre o que questiona, mas há nela uma verdadeira fantasmagoria da sociedade brasileira, um ponto nodal da nossa condição enquanto seres forjados/as nas amarras coloniais: as questões raciais. Por isso, é importante começar lembrando que quando falamos de raça falamos de um conceito social, não de uma condição biológica.

Porém, não apenas a raça é uma questão nodal da nossa sociedade. Os tempos históricos recentes demonstram como as questões de gênero desestabilizam o que está posto. Isto porque são questões estruturais que se fundam, nas sociedades de legado colonial, no momento da invasão da América e da escravização de povos africanos, a partir da hierarquização, dicotomização e marginalização dos corpos colonizados e escravizados. Ainda que a divisão entre os seres humanos já existisse no mundo ocidental (homens e mulheres; cristãos e não cristãos; saudáveis e doentes), ela estava limitada por uma ideia de um Deus que criou a tudo e a todos, portanto, todos estavam interligados entre si e com o divino. A “descoberta” da América quebra essa regra divina tornando irrelevante a conexão entre as pessoas e Deus. Há, então, “um colapso do edifício da subjetividade e da alteridade

e uma distorção do significado de humanidade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 37). Essa catástrofe metafísica, central nas mudanças epistemológicas, ontológicas e ética ocorridas na fundação da modernidade/colonialidade, instaura uma “diferença subontológica” que divide as pessoas entre seres humanos e não seres.

Nestes termos, as condições coloniais de produção da diferença passaram a localizar os sujeitos colonizados a partir de uma escala hierárquica de gênero, raça e sexualidade. O racismo foi a mola propulsora da retórica moderna colonial como justificativa para a invasão, a dominação, a violência, o estupro, a tortura e a desumanização dos corpos em territórios não europeus, julgados “como bestiais e, portanto, não gendradas, promíscuas e grotescamente sexuais e pecaminosas” (LUGONES, 2014, p. 937).

Ainda é muito difícil para o Brasil enfrentar os dois monstros coloniais que estendem seus tentáculos até os dias atuais sustentando as relações de poder: o racismo e o sexismo. Desde “meninos vestem azul e meninas usam rosa” até as várias denúncias de racismo que inundam as redes sociais todos os dias, a sociedade brasileira segue naturalizando as opressões de raça e de gênero, o que vem dificultando a necessária e urgente discussão sobre ambos os pontos nodais da nossa sociedade. Uma das formas de tentar apagar as referidas discussões é tornando-as como um dado puramente biológico e não construído socialmente. Assim, pautar a discussão é visto como um atentado à pátria, à família e a Deus.

Mas ainda que se tente naturalizar, a vida das crianças é organizada e marcada por sua condição de raça e de gênero, estas associadas à sua condição de classe. Assim, a relevância da pergunta sobre auto-declaração racial e de gênero das crianças, em uma pesquisa que trata de sentimentos e emoções no contexto da Pandemia da covid-19, reside também na ideia de que a pandemia evidenciou mais ainda as violentas desigualdades sociais do nosso país. De acordo com o Painel covid-19, o Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2020 e 2022 na faixa etária de 0 a 12 anos, somou 65.538 casos confirmados em meninas e 64.046 em meninos. Destes, vieram a óbito 33 meninas e 56 meninos. No que se refere à raça/cor, entre os anos de 2020 e 2022, o Estado do Rio de Ja-

neiro somou 35.948 casos confirmados entre crianças brancas, dentre as quais 57 vieram a óbito e 50.013 casos confirmados entre crianças negras (somando pretas e pardas), dentre as quais 85 vieram a falecer.¹ Tais dados colocam em pauta a situação das populações mais desfavorecidas da nossa sociedade, que tem no seu bojo a experiência de ser criança negra no Brasil, num cenário de crise e vulnerabilidade mundial.

Na pesquisa em tela, optou-se por trabalhar unicamente com aquilo que fosse declarado pelas crianças. Para tanto se criou um roteiro de perguntas em que as questões de gênero e raça eram apresentadas. Tal decisão foi mobilizada em razão do marcador geracional/etário. Nesse sentido, foi criado um roteiro em que as perguntas sobre gênero e raça foram apresentadas da seguinte forma: Identidade: Você pode se apresentar para mim? Fale um pouco sobre você. Queremos obter as seguintes informações: Nome, se é menino, menina ou se não quer responder; Como se identifica pela cor/raça etnia – branca, parda, preta, amarela, indígena – não sabe responder ou não quer responder, outro. Idade e se identifica-se como criança. Cabe ressaltar que não foi solicitado aos pesquisadores/entrevistadores suas autodeclarações acerca de gênero ou raça. Em nossa pesquisa, no que se refere às questões de gênero, das 73 entrevistas, a pergunta não foi feita para 17 crianças. Para 14 delas, as crianças não responderam, 3 crianças disseram não saber responder, 24 crianças disseram que são meninas e 15 responderam que são meninos.

Dezessete perguntas deixaram de ser feitas. A temática de gênero mobiliza socialmente grande alvoroço, principalmente após a ascensão de pseudoconceitos como “ideologia de gênero”, e do estardalhaço promovido por grupos que acabaram se reunindo em torno do projeto Escola Sem Partido e seus similares, visando inibir as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas. Uma agenda moral, acompanhada de discursos religiosos, com fins políticos. E assim nos alerta Rita Segato (2022, p. 39): “O patriarcado é uma ordem política, a ordem política mais arcaica, que se apresenta mascarada sob um discurso moral e religioso.” Quando falamos sobre gênero, são as estruturas patriarcais que se mobilizam e que

1 Fonte: Painel covid-19 RJ. Disponível em <https://painel.saude.rj.gov.br/monitoramento/covid19.html#>. Acesso em: 20 jan. 2023.

produzem e fazem circular suas narrativas como se fossem verdades absolutas, tentando se impor. Essas ações não se tornaram oficiais, no sentido legal, mas garantiram que – por receio, por cautela ou por qualquer outro motivo – as questões de gênero passassem a ser “deixadas de lado”. Será que perguntar à criança como ela se identifica enquanto gênero não seria motivo para o adulto responsável suspender a entrevista? Afinal, muitas das entrevistas foram acompanhadas de perto por algum adulto próximo às crianças. Mas essa é apenas uma suposição. E ficam perguntas: o que pode a criança quanto a seu corpo? Podem as crianças falar sobre gênero? Quais conversas elas podem ter? De forma geral, sabemos que o “que está presente nos espaços e tempos da pequena infância é a naturalização dos corpos no que demarcam os sexos biológicos, ou seja, a ideia de uma única visão sobre masculino e feminino, o da heteronormatividade” (LEITE; SILVA, 2018, p. 61).

Quanto à pergunta sobre a identificação racial, houve uma multiplicidade de respostas. 3 crianças se identificaram como morena; 15 como branca; 3 como marrom; 1 como marrom escura; 7 como parda; 2 como negra; 4 como preta; 1 como mestiço; 1 respondeu que achava que é branca; 1 respondeu “mais ou menos” e que não era branca nem preta; 1 respondeu que era normal; 2 responderam que era clara; 1 respondeu que é vermelha; 1 disse que achava que tinha a pele mais escura; 1 respondeu que não sabia e que não ligava muito para a cor; 1 respondeu que não é branca; 2 responderam que não sabiam; 14 sem informação no registro da entrevista; 2 não quiseram responder; 7 não comentaram.

Como estamos lidando com entrevistas feitas por diversas pesquisadoras, não temos qualquer outro dado além desses números, coletados das entrevistas, e das próprias entrevistas em si. Mas essa difusão de respostas demonstra a complexidade das discussões raciais no Brasil, especialmente porque estamos falando de crianças e de suas identidades. Sobre o que conversamos com as crianças? Que assuntos são interditados nessas conversas? Será que não se fala em raça com crianças?

Analisando os dados do censo brasileiro de 1950, Abdias Nascimento (2016, p. 103) apontou: “num país onde a população está condicionada com a ideia de ser branca, a faculdade de cada recenseado declarar sua própria

cor ou raça significa que grande parte dos negros, assim como dos mulatos, tenham se declarado brancos.” Como dissemos, não temos outros dados para trazer, mas chama a atenção 15 crianças terem se declarado brancas. É o termo que foi mais usado pelas crianças para se definirem racialmente. Isto ocorre porque a maioria das crianças eram realmente brancas? Ou será que aconteceu o que Abdias colocou como possibilidade: a identificação como branco para se aproximar do ideal da sociedade? Por que há tantos termos para autodeclarações não brancas?

Em 1976, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como aponta Queiroz (2002), “Introduziu no seu levantamento uma questão aberta, que permitia ao informante definir sua condição racial usando os termos do cotidiano”. Como resultado, apareceram mais de uma centena de termos. Em sua maioria, deixam a entender que hoje estariam entre “pretos” e “pardos”, termos que formam a categoria “negros” do IBGE. Os dados de nossa pesquisa apontam um pouco dessa diversidade de nomenclaturas, tais como: morena, marrom, marrom escuro, mestiça, preta, parda, negra, clara e branca. Para Fazzi (2012, p. 17), “a existência de um sistema de classificação múltiplo, com a criação de várias categorias raciais intermediárias, em especial a categoria ‘morena’, passa a ser evidenciada como expressão do racismo brasileiro”. Como vimos, no caso das respostas das crianças, algumas dessas múltiplas categorias foram declaradas.

Em artigo publicado no **Portal Geledés**, Adriano Senkevics (2015) observa que no auge do racismo científico, entre os séculos XIX e XX, os censos de 1900 e de 1920 não apresentaram dados sobre cor/raça. Ele aponta ainda que, recentemente, as categorias raciais preto e pardo estão se fortalecendo, nos dados coletados pelos censos, pela atuação afirmativa do movimento negro pela autodeclaração em prol de identidades coletivas e por suas lutas e reivindicações. Lembra ainda da campanha feita ao longo do recenseamento de 1991: “Não deixe sua cor passar em branco.” Por que será que temos em nossa pesquisa 14 entrevistas sem registro do pertencimento racial das crianças? Além disso, 2 não quiseram responder e 7 não comentaram. Do que trata esse silêncio? Ao que ele está condicionado?

Em 2023, a Lei 10.639, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ (BRASIL, 2003), completa 20 anos de existência, mas nossas crianças apontam que ou essa temática ainda não foi abordada com elas ou essas discussões ainda não provocaram afirmatividade no pertencimento racial de negras/os na infância. Mas já dizia Abdias: “Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país” (NASCIMENTO, 2016, p. 54). No Brasil, o genocídio da população negra está marcado pela ideia de matar não apenas o corpo negro, mas também sua cultura, suas formas de ser, de estar e de existir. Esse genocídio é expresso em políticas públicas e se revela ainda nas tentativas de branqueamento da sociedade brasileira. Assim também muitas crianças negras expressam dificuldade de afirmar um pertencimento racial numa sociedade onde ser branco/a eleva seu status social, garante privilégios, evita discriminação. É nesse contexto que afirmam as pesquisadoras Lia Schucman, Eliane Costa e o pesquisador Lourenço Cardoso (2012, p. 17): “no momento da realização do campo da pesquisa, pesquisadores e pesquisados olham-se por meio de uma lente racializada, mesmo que tacitamente.”

“A minha cor de pele é marrom. É, qual é o nome mesmo?” Um jogo de perguntas e respostas

Ao passo em que no senso comum pouco se discute questões de raça e de gênero, no campo da pesquisa acadêmica muito tem sido produzido. Interessa a nós, enquanto pesquisadoras e pesquisador da infância, refletir de que forma estamos produzindo conhecimento com as crianças acerca dessas questões. Assim, embora a pesquisa que aqui trazemos não tenha tido como objetivo essas discussões, ao lidarmos com as entrevistas realizadas pelas pesquisadoras com as crianças nos pareceu relevante e desafiador pensar sobre como estamos conduzindo nossas entrevistas com crianças quando o assunto é gênero e raça. Nosso objetivo aqui não é apontar erros ou acertos, fazer interdições ou criar roteiros ideais, mas sobretudo suscitar a necessidade dessa discussão nos nossos processos de pesquisa; o que demanda de nós uma contínua formação diante de tais questões.

Em muitas entrevistas da pesquisa, há uma aparente dificuldade ou constrangimento ao perguntar como crianças se identificam racialmente e quanto ao seu gênero; outras vezes, as perguntas são acompanhadas de induções, como questões de múltipla escolha ou um texto lacunado. Como dito anteriormente, há ainda as perguntas que não são feitas. Um silenciamento. Para Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 15):

perguntar remete a um pré-saber que configura-se como um direcionamento de possíveis e futuras respostas. Este pré-saber constituinte da pergunta pode se manifestar em diferentes níveis, quais sejam um saber que penetra tangencialmente ou lateralmente na formulação da pergunta, um saber concomitante e ainda um pré-saber não singularmente determinado.

Em nossa pesquisa, as crianças participantes foram trazidas a partir de certo grau de proximidade com as pesquisadoras, buscando-se, como critério, abranger a realidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Essa proximidade foi uma necessidade imposta pelo distanciamento social devido à pandemia de covid-19. Em qualquer circunstância, a relação que se estabelece entre a criança entrevistada e a pesquisadora nasce marcada primeiramente pelo marcador etário. E outros marcadores sociais se apresentam nessa relação, tais como: raça, gênero e classe. O fato de haver algum grau de conhecimento entre as crianças e as pesquisadoras faz também com que alguns “pré-saberes subjetivos” de uma pergunta fiquem ainda mais latentes. Este fator pode contribuir para o desenvolvimento da entrevista ou nos fazem, por exemplo, deixar de perguntar alguma coisa que, em nossa relação de proximidade, sabemos ou deduzimos saber. Esta também é uma possível hipótese para algumas perguntas que, embora previstas no roteiro inicial, não foram feitas.

Passamos, então, às perguntas feitas e às respostas dadas. Selecionamos alguns trechos de seis entrevistas que nos ajudam a pensar sobre perguntas e respostas quando a temática é cor/raça ou gênero. Trazemos os trechos contextualizados, fazendo grifos que nos levam à reflexão. Importante lembrar também que as entrevistas foram feitas por pesquisadoras diferentes, mas que, nos trechos selecionados, são identificadas como “pes-

quisadora”. Usamos propositalmente esse recurso para pensar esse lugar, buscando refletir sobre como perguntamos a crianças sobre sua identidade de gênero e seu pertencimento racial. O foco do nosso olhar está na forma como as questões de gênero e de raça foram abordadas nas entrevistas.

Pesquisadora: Então. Luquinha, então, o que acontece, a titia tá estudando com um grupo de mulheres, professoras que querem saber o que que as crianças estão achando da, do covid, da pandemia, tá? Aí, enfim, aí eu acho que você tem muito pra dizer sobre isso. Aí, eu queria que você começasse fazendo uma apresentação sua. **Dizendo qual é o seu nome, quantos anos você tem, qual é a cor da sua pele. Fala pra mim. Fala seu nome, sua idade, qual é a cor da sua pele?** (grifos nossos)

Lucca (7 anos): Meu nome é Lucca, eu tenho sete anos, minha cor é... (silêncio).

Pesquisadora: **Pode falar, meu amor, a cor que você acha que você tem.** (grifos nossos)

Lucca: Pele clara.

Pesquisadora: Pele clara. **E você é menino... menino ou...? Você é um menino...** (grifos nossos)

Lucca: Menino.

Pesquisadora: **Você é um menino. Muito bem! Então, vamos lá (...).**(grifos nossos)

Pesquisadora: Você pode falar quantos anos você tem, se você é menino ou menina, qual é a cor da sua pele, como é seu cabelo, seu olho, seu rosto... do jeito que você quiser se apresentar.

Sara (9 anos): (pausa) Eu tenho 9 anos e... (pausa).

Pesquisadora: Como é o seu cabelo?

Sara: Meu cabelo é liso e enrolado.

Pesquisadora: E sua pele é de que cor?

Sara: não sei.

Pesquisadora: E você é menino ou menina? **Lembra que eu te falei que a gente ia fazer perguntas que a gente já sabe?** (grifos nossos)

Sara: menina.

Na entrevista do Lucca chama a atenção a forma como a pesquisadora fez a pergunta: “qual a cor da sua pele”? e completa: “fala pra mim que cor que você acha que você tem”. Seria possível afirmar que esta for-

ma de perguntar revela um desejo de facilitar a resposta da criança, mas, ao mesmo tempo, pode demonstrar também uma visão de que a criança não teria consciência de raça. Isso porque em outras entrevistas, respostas como “vermelho”, por exemplo, foram aceitas pelos pesquisadores como possíveis, sem problematizações. Para Guimarães (2011, p. 266)

(...) no uso burocrático e popular, o termo cor substitui o de raça, mas deixou à mostra todos elementos das teorias racistas – cor, no Brasil, é mais que cor de pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco).

Na entrevista da Sara, a pesquisadora, ao perguntar sobre o gênero, dá duas opções e, em seguida, lembra que havia falado para a criança que algumas perguntas das quais sabia a resposta seriam feitas. Será que a pergunta foi feita antes ou em outro momento de contato da pesquisadora com Sara? Como será que a pesquisadora já sabia o gênero da criança? Mas na entrevista do Lucca, embora a pesquisadora não fale, perguntar a Lucca sobre seu gênero também o induz a responder, dando-lhe uma opção, chegando mesmo a usar o artigo “um” e quase a palavra menino completa, necessitando que a criança apenas complete a flexão de gênero. A pesquisadora ainda finaliza com um reforço positivo à resposta da criança: “Você é um menino. Muito bem!”, como se ele tivesse acertado a resposta. Talvez, aqui, Louro (2019, p. 16) nos ajude a pensar:

aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas biológicas”; o processo é, no entanto, muito mais complexo, e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada.

Ademais, dado o uso da mediação tecnológica, era comum a participação de algum familiar (sobretudo mães) nas entrevistas. Assim, é necessário considerar também não apenas os “pré-saberes” constituintes das perguntas da pesquisadora, como também a participação destes parentes

nas respostas das crianças, assim como em uma espécie de “tradução” da pergunta para elas.

Em alguns momentos, as próprias crianças recorrem a esse outro adulto, que não a pesquisadora. É o caso da entrevista de onde sai a frase que dá título a este texto. Na hora em que é questionada de como se identifica em relação a sua cor, Anna Clara, 8 anos, não responde de imediato. A mãe logo intervém e diz “Fala, minha filha. Branca, parda...”. Então, a criança pergunta: “Qual é a cor de mim?”. Após mais algumas mediações da mãe e da pesquisadora, a criança responde que é parda.

Na entrevista com o Pedro Miguel, que destacamos a seguir, a intervenção da mãe também aparece:

Pesquisadora: Então pra começar, eu queria que você se apresentasse...Como que você é?

Mãe do Pedro Miguel (9 anos): Como você é? (Risos)

Você tem que falar. (grifos nossos)

Pesquisadora: Eu tô te vendo. Sei como você é, mas eu preciso que você fale, como você se vê?

Mãe: Como você é?

Pedro Miguel: Eu não sei.

Mãe: **É um menino...** (grifos nossos)

Pedro Miguel: Eu sou um menino que tem um cabelinho grandinho...

(Risos)

Pesquisadora: Grandinho em cima, e pequenininho dos lados...

(Risos)

Mãe do Pedro: Vai Miguel, magrinho...

Pesquisadora: **Fala, mas como que você é?** (grifos nossos)

Pedro Miguel: Eu sou um magrinho, que usa óculos, e uma cabecinha pequenininha...

(Risos)

Pesquisadora: **E qual é a cor da sua pele?** (grifos nossos)

Pedro Miguel: É... Clara.

Nesta entrevista, a mãe intervém algumas vezes, esforçando-se para que a criança responda às perguntas. É ela quem diz que Pedro Miguel é um menino. A criança repete a frase e complementa com uma característica de seu cabelo. E, nesse jogo, a pesquisadora segue também. Quando se chega

à pergunta sobre raça/cor, a pesquisadora também direciona a pergunta à cor da pele da criança.

Cabe-nos indagar o que carrega a pergunta sobre como as crianças se identificam nas questões de raça e gênero. Que “pré-saberes” envolvem tal pergunta? Primeiro acreditamos que as crianças são capazes de dizer de si mesmas e de como se percebem no mundo. Entretanto, podemos ponderar, na perspectiva da/o pesquisadora/or, que tal pergunta envolve tanto seu interesse pelas temáticas em questão, a forma como ela/e própria/o identifica essa criança e ainda os estudos teóricos já produzidos.

Pesquisadora: Aí eu queria que você falasse pra mim ou se você não quiser... é... como que você se identifica, né, em relação ao gênero, **menina, menino ou nenhum** (...) o que você quiser... pode falar. (grifos nossos)

Maria Fernanda (9 anos): Eu me identifico menina.

Pesquisadora: **Menina... ok, é (...)** Em relação à sua cor, como é que você se identifica? Você se considera uma **pessoa branca, parda, negra, indígena...** (grifos nossos).

Maria Fernanda interrompe: Negra.

Pesquisadora: **Uhum... tá bom, e você sabe o que significa pardo? Que você tinha me perguntado né?** (Antes da entrevista Maria Fernanda perguntou o que significava o termo pardo). (grifos nossos)

Maria Fernanda: IBGE...

Pesquisadora: Não... dentro do IBGE... há uma pesquisa que para o IBGE tem as pessoas negras e dentro do termo negro tem o pardo que é uma pessoa com a pele um pouco, é... menos escura, entendeu?

Maria Fernanda: (... risos)

Pesquisadora: Pode falar... E para você, você se identifica como negra então? Uma pessoa negra.

Maria Fernanda: É...

Na entrevista da Maria Fernanda, como podemos ver no excerto acima, a criança já havia respondido à questão sobre sua identificação racial: ela se considera uma menina negra. Maria Fernanda não deixa a pesquisadora concluir as opções, a interrompe e se afirma negra. Contudo, a pesquisadora provoca um tensionamento ao perguntar se a criança sabe o que significa pardo, retomando uma questão feita por Maria Fernanda antes da entrevista e reforçando que o “pardo é uma pessoa de pele um pouco... é...

menos escura...”. Como sua pergunta inicial sobre cor de pele separa pessoas pardas e negras – “Em relação à sua cor, como é que você se identifica? Você se considera uma pessoa branca, parda, negra, indígena..” –, podemos supor que, talvez, aos olhos da pesquisadora – ou seja, a partir da sua heteroidentificação –, Maria Fernanda não tenha a pele escura o suficiente para ser classificada como negra, mas sim, parda.²

Cabe destacar ainda que a pesquisadora, ao perguntar sobre o gênero da criança, parece se pautar em uma visão binária de gênero, o que é recorrente em praticamente todas as entrevistas. A pergunta carrega ainda certo desconforto da pesquisadora: “Aí eu queria que você falasse pra mim ou se você não quiser... é... como que você se identifica, né, em relação ao gênero, **menina, menino ou nenhum** (...) o que você quiser... pode falar” (grifos nossos). A criança só poderia se afirmar como menino ou menina? O que cabe em nenhum? Haveria espaço para que a multiplicidade que cabe nesse “nenhum” apareça em nossa relação com as crianças?

Pesquisadora: Só? Você se identifica como menina ou como menino?

Anna Júlia (10 anos): Menina

Pesquisadora: **Menina?** (grifos nossos)

Anna Júlia: Uhum.

Pesquisadora: E pela cor, você se identifica como?

Anna Júlia: Eu acho... hahaha. Não sei hahaha.

Pesquisadora: Não sabe? ó **tem branca, parda, preta...** (grifos nossos)

Anna Júlia: **Eu sou preta.** (grifos nossos)

Pesquisadora: **É preta?** (grifos nossos)

Anna Júlia: Uhum.

Pesquisadora: Tá bom. Você se identifica como criança?

Anna Júlia: Sim.

Em alguns momentos, percebemos a necessidade de confirmação da resposta dada pela criança. Não foram raras as entrevistas em que a pesquisadora indaga a criança repetindo sua resposta. Outra interessante questão que se coloca em uma pesquisa é que nela, no seu fazer, também se

2 Atualmente, o IBGE utiliza, para fins estatísticos, a autoidentificação a partir de cinco classificações cor/raça: branco, pardo, preto, amarelo e indígena. O grupo social negro é composto por pessoas pretas e pardas.

aprende. Tanto quem faz a pesquisa como quem dela participa. Pode ser o que aconteceu na entrevista com a Anna Júlia, na qual entre uma pergunta e a apresentação de algumas opções, a menina muda sua resposta do “não sei” para o “eu sou preta”. Pode ser um aprendizado. Ou um momento de confiança, de afirmação, que na relação estabelecida com a pesquisadora levou a criança a se afirmar preta. Porém, ainda assim, como fez quando perguntou sobre gênero, a pesquisadora repete a resposta de Anna Júlia indagando-a novamente, como quem confirma.

Pesquisadora: Como você se identificaria? **Como você preencheria um desses boxes? Você já viu esses formulários para as pessoas, que aí vem escrito se você é preto, preto, branco, amarelo, indígena?** (grifos nossos)

Luna (9 anos): Nunca ouvi falar nisso. (pausa para pensar)

Pesquisadora: Nunca ouviu falar nisso? Tá. Como você se identificaria, se fosse se identificar? **Não tem resposta errada para isso.** (ela estava hesitando). (grifos nossos)

Luna: Eu me identificaria como... algumas pessoas da minha família são negras. Eu tenho cabelo loiro claro... Claro não, escuro. Olhos castanhos claros E mais nada mesmo, só isso. Eu sou bonita. (risos)

A entrevista de Luna explicita nossas tentativas de encontrar maneiras adequadas de perguntar para crianças sobre seu pertencimento racial. A pesquisadora recorre a uma imagem comum de questionário, indicando para a criança as opções que tem. Ao perceber que esse recurso não ajudou, ela afirma que não há resposta errada e, então, a criança fala de pessoas da sua família e descreve algumas de suas características físicas. Então, como será a melhor forma de fazer essa pergunta às crianças? Será que existe uma maneira ideal? Talvez devêssemos pensar sobre o que queremos saber.

A profusão de respostas diferentes ou de não respostas aponta que essa é uma questão ainda em construção para nossa sociedade e que, em muitos casos, a infância está alijada. De certa forma, como apontamos anteriormente, isso corrobora com o processo de constituição do Brasil enquanto nação, especialmente do fim do século XIX até meados do século XX com o racismo, a negação da cor, a pseudodemo-

cracia racial, os projetos de embranquecimento, enfim, o genocídio da população negra.

Uma questão que impõe reflexão é sobre o quanto a raça/cor e gênero de pesquisadoras/es podem influenciar na forma como as pessoas entrevistadas respondem às questões de pesquisa. Essa relação tem sido estudada no campo da paridade / assimetria racial ou de gênero, por exemplo. Embora ainda sejam poucos os estudos acerca desta questão no Brasil, Pereira e Siqueira (2022), ao analisar a bibliografia estadunidense, destacam que estes estudos indicam que há um esforço das/os participantes em responder de uma forma que não ofenda quem conduz a entrevista. Cabe ressaltar também que a identificação racial e de gênero dos entrevistadores não estava em questão. Entretanto, como apontam estudos sobre paridade ou assimetria racial em pesquisas, estes são marcadores que se relacionam diretamente na interação pesquisador/a-pesquisada/o.

Em nossa pesquisa, muitas pesquisadoras ou demais adultos que entrevistaram nas entrevistas se colocaram como exemplo ou parâmetro tanto na questão de gênero – “Eu sou menina, e você?” – quanto em relação à cor/raça – “Qual a cor que você tem? A minha é amarela”. Assim, fica mais evidente que a relação entre pesquisadora e criança está atravessada por quem conduz a entrevista.

Esboçando algumas reflexões finais

A compreensão das questões raciais, especialmente no Brasil, é fator importante que precisa ser considerado na produção de conhecimento, em nossas pesquisas. É preciso conhecer criticamente a situação da população negra. Mas também a branquitude de nossas pesquisadoras – em sua maioria, pessoas brancas – precisa ser questão em nossos processos de formação. Dessa forma, cabe ressaltar que as questões de gênero e de raça tanto quanto etária e de classe não se apresentam unicamente nas respostas dadas pelas crianças, elas se dispõem no encontro entre o pesquisador e a criança, nas formas de perguntar e nos modos de responder. Assim como pensamos na relação posta entre pesquisadora-criança, colocando em destaque as relações de poder que há na sociedade adultocêntrica, não podemos questio-

nar essas relações de poder ignorando os demais marcadores estruturais da nossa sociedade e como elas se articulam.

Raça impacta as interações sociais. Não é possível pensar a produção de conhecimentos ignorando o cenário histórico sociocultural brasileiro no qual o racismo, a democracia racial e a ideologia do branqueamento são pontos estruturais na distribuição de poder. De igual forma é necessário pensar sobre como o gênero tem estruturado nossas relações e nossas pesquisas. A ciência cartesiana, da qual somos herdeiras/os, é branca, eurocentrada e cisheteronormativa, e isso influencia não apenas na forma binária, racista e sexista como concebemos a vida, mas também na nossa produção de conhecimento.

A tarefa da pesquisa com crianças traz um amplo compromisso com uma parcela da sociedade muitas vezes silenciada e invisibilizada. Assim, perguntar às crianças como elas se identificam acerca de raça e gênero é uma decisão política da equipe de pesquisa, que consideramos como fundamental para suas questões metodológicas. Desconsiderar que crianças são marcadas por raça, gênero, classe social e outros é reafirmar uma ideia de infância única, universal. Sabemos que há questões que afetam todas as crianças – sua relação com adultos numa sociedade adultocêntrica. Mas sabemos também que, em sua diversidade de vidas, crianças têm pertencimento racial, têm gênero, vivem em determinados territórios etc.

Como afirma Pereira (2011, p. 228): “Toda pesquisa em ciências humanas, em última instância é uma pesquisa sobre o homem e sua cultura e, portanto, um trabalho em que o pesquisador, pesquisando o outro, pesquisa também a si mesmo.” De certa forma, para a realização de pesquisa, vamos sabendo quem somos nós. Conhecimento que é apenas ponto de partida e que vai se produzindo principalmente no fazer do/a pesquisador/a. Alguns estudos vêm problematizando a paridade ou a assimetria/dissemetria racial e de gênero. Refletir sobre quem faz a pergunta e quem a responde, observando as relações raciais e de gênero em um país marcado estruturalmente por raças e pelo patriarcado pode ser um bom caminho também para compreendermos melhor o que produzimos em nossas pesquisas.

Sob nenhuma perspectiva, buscamos a interdição de pesquisadoras/es, participantes de pesquisas. Ao contrário, apontamos a relevância para o campo de produção de conhecimentos das ciências sociais a reflexão sobre como fazemos nossas pesquisas, pois “a relação branco com branco, negro com branco, branco com negro, e negro com negro revelam dados de pesquisa a ser considerados” (SCHUCMAN; COSTA; CARDOSO, 2012, p. 17).

Na pesquisa desenvolvida por Cíntia Cardoso sobre a relação de professoras e crianças, a pesquisadora coloca que a paridade racial é uma das maneiras de fortalecimento da branquitude, buscando a manutenção de privilégios. Ela aponta: “Ao observar as relações que se estabelecem, percebo como elas se fortalecem, se autoalimentam, e a raça está presente” (2019, p. 185). Schucman, Costa e Cardoso (2012, p. 17) são categóricos ao afir-



Desenho de Gabriel, 7 anos.

marem que: “os fenótipos dos pesquisadores imprimem marcas (ou podem imprimir-las) em suas interações com os entrevistados e, por conseguinte, em suas pesquisas, especialmente quando seus estudos versam sobre temas ligados à categoria de raça, mas não exclusivamente nesses casos.”

Nossas análises gerais apontam alguns indícios para pensarmos sobre como se pergunta sobre gênero e sobre raça a crianças. Algumas vezes parece que o gênero é algo dado ou que apenas duas respostas são possíveis, marcando uma lógica binária cisheteronormativa. Dessa forma, é como se a pesquisa acontecesse com um pressuposto biológico sobre o corpo das crianças. No espectro dessa pesquisa se revelou também o descompasso entre as questões de gênero e de raça na relação com as crianças. O número de perguntas sobre gênero foi significativamente menor do que sobre raça. Isso pode demonstrar, por exemplo, um maior constrangimento em perguntar sobre gênero ou mesmo uma incerteza, pois não se tem termos já consolidados de autodeclaração como cor/raça já possui nas pesquisas do IBGE. Ainda assim, raça parece ser uma área que gera insegurança ou receio. Isso expressa a construção da sociedade brasileira e, mais especificamente, a nossa formação acadêmica. Muitas vezes, raça ainda é um tabu. É possível que ambas as temáticas ainda estejam ausentes na produção de conhecimentos nos diferentes campos da pesquisa em Educação. O fato de fazermos pesquisas com crianças pode acentuar essa ausência, negando-lhes o direito de declararem sua identidade de gênero e de raça.

Referências bibliográficas

- BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.
- CARDOSO, C. Paridade racial como chave para desvelar as expressões da branquitude na educação infantil. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 2, p. 178-192, jul./dez. 2019.
- CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e

- limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.
- FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos De Campo (São Paulo – 1991)**, 20 (20), p. 265-271, 2011.
- LEITE, C. D. P.; SILVA, P. R. da. Infância e corpos – blocos e devires: uma infância para a Educação Infantil. In: RODRIGUES, A. **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes. Salvador: Devires, 2018, p. 57-70.
- LOURO, Guarica Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guarica Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 7-42.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-53.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- PEREIRA, B. C. J.; SIQUEIRA, J. P. Efeitos da raça/cor e gênero da pesquisadora ou do pesquisador na pesquisa empírica: impactos na classificação racial de respondentes de um survey. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 24, n. 60, p. 302-329, maio/ago. 2022.
- PEREIRA, R. M. R. A pesquisa como experiência estética. In: PASSOS, M. C. P.; PEREIRA, R. M. R. (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011, p. 227-239.
- QUEIROZ, D. M. Quem são os negros? Classificação racial no Brasil. Aproximação e divergências. **25ª Reunião Anual da Anped**, 2002. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_05.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.
- SCHUCMAN, L. V.; COSTA, E. S.; CARDOSO, L. Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: Paridade e Assimetria Racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 15-29, 2012.
- SEGATO, R. **Cenas de um pensamento incômodo**: gênero, cárcere e cultura em uma virada decolonial. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2022.
- SENKEVICS, A. A cor e a raça nos censos demográficos nacionais. **Portal Geledés**. 23 fev. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cor-e-raca-nos-censos-demograficos-nacionais/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

“A PIOR COISA DO MUNDO”: OS DISCURSOS DAS CRIANÇAS SOBRE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Delma Marcelo dos Santos Costa
Luísa Côrtes Fonseca
Patrícia C. de Araújo
Patrícia Corsino

Considerações iniciais

Em uma perspectiva de análise discursiva, com fundamentação teórica bakhtiniana, este artigo busca conhecer o que as crianças entrevistadas na pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” dizem sobre o coronavírus. Segundo Bakhtin (2006), o conhecimento do outro exige de seu interlocutor uma postura exotópica, isto é, colocar-se num lugar exterior que permita ver do outro algo que ele próprio nunca poderá ver de si mesmo. O autor aponta que o excedente de visão, que só o outro pode oferecer, é o que completa o sujeito sempre inacabado e em constante processo alteritário constitutivo. Buscamos, assim, deslocar-nos para chegar até as crianças, tentar ver o que elas perceberam sobre o coronavírus a partir do diálogo que estabeleceram com as Pesquisadoras e voltar ao nosso lugar para analisar os seus enunciados.

Entendemos que os discursos das crianças, direcionados às Pesquisadoras, eram situados naquele determinado espaço-tempo dialógico da entrevista e também atravessados por um cronotopo (tempo-espaço) pandêmico social e politicamente determinado. Portanto, desde o grau de familiaridade, de confiança e intimidade entre Pesquisadoras e crianças entrevistadas, passando pelas interferências de adultos – geralmente mães – que acompanhavam as entrevistas – que puderam ser por meio presencial ou remoto –, chegando ao território e ao contexto sociocultural de cada

criança, tudo isso determinou o discurso delas e, conseqüentemente, o que foi possível apreender de suas falas a partir do lugar que nós ocupamos. Lugar de pesquisadoras, também construído nas interlocuções com o grupo de pesquisa e os referenciais teóricos que nos servem de base.

Para Bakhtin (2006), as Ciências Humanas são as ciências do homem e sua especificidade e “o homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria textos (ainda que potencial). (...) A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (...) unicamente no contexto dialógico da própria época” (p. 312). Nessa perspectiva, os relatos das crianças a respeito do coronavírus evidenciaram que elas, em sua condição social de seres históricos e políticos, inseridas na cultura e produtoras de cultura, trazem questões para se compreender o contexto em que vivem, visões específicas, a partir de seu pertencimento social.

Esses sujeitos recém-chegados (ARENDDT, 2007) ao mundo constroem um mundo particular a partir do que veem, ouvem e sentem do mundo ao seu redor. Benjamin (1996, p. 238) destaca que as crianças “não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo”. Neste espaço criativo, dão nova ordem às coisas. E “esse pequeno mundo dá a conhecer a forma ativa e genuína como as crianças percebem e recriam a cultura, a política, a economia, a educação etc.” (PEREIRA, 2012, p. 27). Assim é que as crianças recolhem estilhaços da sociedade como um todo e criam seus próprios sentidos sobre a realidade que as cerca. E nesse movimento de compreensão do mundo, produzem seus próprios enunciados nas interações sociais.

É ainda Bakhtin (2006, p. 326) que discute a relação entre o dado e o criado: “O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo novo que não existia antes dele.” Dessa forma, entendemos a singularidade dos enunciados das crianças em resposta às perguntas das Pesquisadoras como algo novo e também desencadeador de continuidades e novos enunciados. Uma singularidade que se expressa em palavras, gestos e entonações que se apresentam discursivamente em sua função de signo. Como afirma Bakhtin (1979, p. 34): “A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função,

nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social.” Assim, ao analisarmos os enunciados das crianças sobre o coronavírus no contexto das entrevistas, buscamos nas escolhas das palavras os sentidos por elas atribuídos ao vírus, em um momento em que já havia passado mais de um ano de pandemia, já que as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2021.

Ao serem questionadas sobre o coronavírus, todas as crianças entrevistadas se referiram aos cuidados necessários para evitar a doença: usar máscara, usar álcool em gel, lavar as mãos e se distanciar das pessoas, evidenciando saberem que tais cuidados poderiam protegê-las e proteger os outros. Entretanto, foi interessante observar que algumas delas se referiram à vacina como enfrentamento efetivo da doença – fato que já estava ocorrendo à época – e outras se referiram ao enfrentamento pessoal ou mágico: “eu quero dar um soco na cara do coronavírus” (Eduardo, 7 anos); “Se eu tivesse uma varinha mágica, assim, eu ia tirar o coronavírus de todas as cidades” (Rafaela, 7 anos).

Muitas crianças, ao falar o que sabiam sobre o coronavírus, fizeram referência à morte. “Eu sei que é um vírus e se alguém pegar a pessoa pode morrer” (Letícia, 9 anos), “uma doença muito má que está matando um montão de gente” (Malu, 9 anos), “tá matando geral” (Guilherme, 11 anos), “se as pessoas pegam covid, às vezes, ficam internadas ou morrem” (Maria Alice, 6 anos) e “eu sei que ele mata pessoas” (Manuela, 6 anos) são algumas falas que expressam o potencial letal da doença percebido pelas crianças.

Outras palavras utilizadas para descrever a pandemia foram: “perigosa” (Jefferson, 11 anos), “pior coisa do mundo” (Eduarda, 10 anos), “uma grande mudança no mundo” (Pedro, 10 anos), “ruim” (Mariana, 4 anos), “eu sei que é um vírus e se alguém pegar a pessoa pode morrer. É contagioso” (Letícia, 9 anos), “muito grave” (João Carlos, 12 anos), “doença muito má” (Malu, 9 anos), “chata” (Gabriel, 7 anos), “doença muito forte” (Luisa, 5 anos), “ele já matou um montão de gente” (Mirela, 9 anos), “é um feitição” (Maria Beatriz, 5 anos), “eles são bem pequenininhos, que tem germes e bactérias também” (Pedro, 11 anos).

Algumas crianças mostraram consciência sobre o alcance planetário do vírus e conhecimento sobre a origem da pandemia: “é uma doença

que se iniciou na China e matou milhões de pessoas” (Miguel, 13 anos) e “olha, eu sei que, é um germe, que se não me engano veio da China e ficou se espalhando por vários países, continentes, talvez até tenha se espalhado pelo mundo todo e tá afetando a gente aqui também” (Maria Clara, 12 anos).

A incerteza que ancorava a sociedade, em um momento inédito, quando não sabíamos ao certo quanto tempo duraria a pandemia e de que forma poderíamos superar o coronavírus, também é refletida na fala de um entrevistado: “hoje em dia a covid está sofrendo muitas mutações genéticas que estão deixando ele muito forte, que dá até uma perda de esperança, só que com certeza no futuro a gente vai conseguir vencer essa pandemia” (Serenio, 9 anos).

As crianças, assim como os adultos, nunca haviam passado por uma situação com tantos extremos, em escala mundial, como a pandemia trouxe. Este fato inédito foi palco de alterações das rotinas com o isolamento social, de suspensão das aulas presenciais, de ensino remoto, de circulação intensa de comentários e informações sobre o número de mortes, de contagiados, de imagens da pandemia, tudo isso possibilitou a produção de sentidos pelas crianças sobre o que estava acontecendo.

Entre as muitas falas das crianças, analisamos a seguir cinco eventos discursivos destacados das entrevistas, que trazem a singularidade das vozes infantis ao dizerem sobre a pandemia. Vale ressaltar que consideramos como evento discursivo um excerto da entrevista que encerre um sentido. “Um evento é um acontecimento irrepitível e único, mas ao ser organizado como discurso escrito e passar a fazer parte do *corpus* da pesquisa, se torna uma peça de uma coleção” (CORSINO, 2014, p. 14). Na perspectiva benjaminiana, “numa coleção, cada objeto tem sua história e seu valor, mas é no contexto da relação com os demais objetos que essa história e esse valor se potencializam e se revigoram” (PEREIRA, 2012, p. 34). Numa coleção o valor do objeto está justamente no que ele se diferencia dos outros, na sua particularidade dentro de um todo delimitado, mas aberto a novos objetos. Assim, na tensão entre o individual e o coletivo, o singular e o plural, trazemos a seguir a análise de cinco eventos discursivos da coleção que reúne eventos que trazem as falas das crianças sobre o coronavírus.

“É uma doença chata”

Trazemos a fala de Alana, de 8 anos:

Pesquisadora: (...) sobre a pandemia, o que você sabe me falar sobre ela?

Alana (8 anos): É uma doença chata, que me afastou da família e eu quase não via minha avó e é ruim.

Pesquisadora: Por que você acha que é ruim?

Alana: Porque ela trouxe a saudade. A saudade antes era pouca, era de alguns dias e com a pandemia foi de um ano e meio.

Pesquisadora: E isso está sendo chato pra você?

Alana: Sim.

Pesquisadora: Você quer falar um pouco da saudade?

Alana: A pandemia, quando estava tendo aula online, eu estava com saudade dos meus amigos, da minha família que mora longe e pessoas que eu não via mais.

Quando perguntada a respeito do coronavírus, a menina escolheu as palavras “chata” e “saudade”, além de enfatizar o período de duração da crise sanitária: “(...) a pandemia foi de um ano e meio.” A partir deste evento, observamos o testemunho de quem lidou com o isolamento social, o causador da saudade que perdurou por um longo tempo, causando restrições na dinâmica de sua vida.

Falar da pandemia à Pesquisadora como um momento chato que viveu possibilitou a Alana narrar parte de sua história na pandemia. Situação que dialoga com o conceito de experiência (*erfahrung*), de Benjamin (1997). Alana fala da saudade como um sentimento seu, mas que é simultaneamente individual e coletivo, pois abre a possibilidade de a Pesquisadora indagar e se implicar, podendo continuar a história de Alana na sua própria história. Ao destacarmos este evento, também nós, autoras, e vocês, leitores, implicamo-nos nesta narrativa. Quantas saudades sentimos neste tempo de suspensão e isolamento social? O universo particular de Alana traz estilhaços do mundo do qual nós também fazemos parte.

Ao perguntar às crianças sobre o que sabem a respeito do coronavírus, tivemos a oportunidade de escavar não um passado remoto, mas memórias de uma situação extraordinária. A enunciação de Alana mostra

como a língua e a linguagem se tornam meios potentes para nomear o que nos aconteceu. Sobre isso, Benjamin (1997, p. 239) aponta que: “A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas.” Alana, ao falar abertamente sobre o sentimento de saudade de conviver com amigos e familiares condensa o significado do vivido na palavra saudade e mobiliza a nossa memória, levando-nos ao solo onde muitas coisas foram soterradas no momento pandêmico, entre elas, a saudade. Assim, além de notarmos o acontecimento pandêmico, nos enunciados de Alana, percebemos a sensibilidade dela ao se referir à saudade. Uma saudade de um ano e meio, tempo demais para uma criança de 8 anos. O isolamento foi bastante mencionado pelas crianças entrevistadas, podendo ser compreendido como um dos desvios provocados pelo coronavírus.

Sabemos o quanto a convivência social nos constitui. Por isso, o distanciamento, necessário à época, que nos foi imposto, teve repercussões que ainda precisam de estudos e pesquisas para serem compreendidas. Vivemos algo inaugural culturalmente, ou seja, estivemos impedidos de nos agregar como de costume. E essa digressão comportamental, sem dúvida, afetou as crianças de modo muito particular e conforme seus contextos socioeconômicos e sociais. Ao estar reclusas, ficaram circunscritas a interações com um círculo bem restrito de pessoas, inclusive de outras crianças. Estudos da sociologia da infância apontam a importância da cultura de pares, na troca social, especialmente no brincar entre as crianças que permite que elas se apropriem, reinventem, reproduzam e reinterpretem o mundo que as rodeia, criando formas próprias de se relacionarem entre si. Segundo Sarmiento (2003, p. 14), “a convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas”. E todo este potencial relacional, para Alana e outras crianças, foi interrompido.

A sensibilidade de Alana nos faz lembrar que às crianças foram atribuídos diferentes lugares no contexto social pandêmico. Em relação à doença, inicialmente circulava a ideia de que elas não eram contaminadas

pelo coronavírus ou de que eram resistentes ao vírus; depois que eram assintomáticas e vetores de disseminação do vírus, o que as colocou em um difícil lugar junto aos idosos. Além disso, podemos afirmar que as crianças brasileiras não foram prioridade das políticas públicas, seja da assistência, seja da educação, seja da saúde, durante a pandemia. A rede de proteção às crianças foi esgarçada com a diminuição dos atendimentos das diferentes áreas e com o fechamento das escolas, deixando-as ainda mais vulneráveis, o acesso às mídias para o acompanhamento de atividades escolares remotas foi restrito e circunscrito às desigualdades sociais que se agudizaram, a vacinação delas foi tardia, entre outros, que contrastam com a forma sensível com que veem o mundo.

“É uma doença muito forte”

Ao ser questionada sobre a pandemia, Luísa, de 5 anos, utiliza a palavra “forte”:

Luísa (5 anos): Eu sei... poucas coisas.

Pesquisadora: O que você já ouviu falar?

Luísa: Eu já ouvi que o coronavírus é uma doença muito forte, que agora os velhinhos estão até tomando a terceira dose e tem que usar máscara, por isso que eu estou indo de máscara para a escola.

Luísa utiliza o adjetivo “forte” para qualificar a doença e dimensionar os seus efeitos. Ser forte significa ser resistente, de difícil domínio. Percebe-se que a criança significa o coronavírus como algo que pode gerar graves consequências à saúde, principalmente aos “velhinhos”, as primeiras vítimas da doença. O uso da palavra forte mostra que ela conhece o potencial destrutivo do vírus, assim como reconhece a necessidade de combater a doença com vacina e uso de máscara. Na fala de uma criança de 5 anos informações e preocupações de quem vivia em um período pandêmico estão presentes, evidenciando o quanto as crianças estão atentas ao que está acontecendo à sua volta. A menina, inicialmente, mostra-se receosa ao ser questionada sobre o coronavírus, dizendo que “sabe poucas coisas”. No entanto, em seguida, revela que está informada e inserida no contexto de pandemia.

De acordo com Bakhtin (1979), falantes ou ouvintes não são passivos, pois toda compreensão é uma réplica. No caso do evento acima, enquanto Luisa ouve a Pesquisadora, ela está avaliando a pergunta, fazendo diferentes conexões com informações, falas e conteúdos com os quais tenha se relacionado a respeito do assunto até compreendê-lo e, assim, desenvolver outro enunciado. Vale ressaltar que o mesmo ocorre com a Pesquisadora. Esse aspecto da interação verbal significa que os sujeitos envolvidos estão recebendo ativamente o enunciado e, por isso, ocupam uma posição responsiva porque todo enunciado contém o embrião da resposta, todo enunciado suscita novos discursos.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2016, p. 25).

“O coronavírus é coisa má”

Outra criança que também trouxe informações acerca do potencial destrutivo do coronavírus foi Eduardo, de 7 anos.

Pesquisadora: Como você soube desse vírus, quem te contou?

Eduardo (7 anos): Foi jornal da TV.

Pesquisadora: E o que você sentiu quando soube?

Eduardo: Coisa má

Pesquisadora: Por que o coronavírus é do mal?

Eduardo: Porque ele mata as pessoas que ficam sem máscara, na balada.

Pesquisadora: É mesmo, quem foi pra balada, sem máscara, se danou. E na sua escola falava de coronavírus?

Eduardo: Sim (logo se corrige). Não, não, não.

Pesquisadora: A professora nunca falou do coronavírus pra você?

Eduardo: Não, porque a tia sabe que a gente fica com medo.

Conforme a fala de Eduardo, as informações sobre o coronavírus chegaram via TV. Ao definir o coronavírus como “coisa má”, em poucas pa-

lavras, o menino coloca a maldade como uma característica de uma doença que mata as pessoas. A pesquisadora traduz a expressão “coisa má” por “ser do mal”, reiterando a carga negativa do vírus com uma expressão comumente usada em narrativas de heróis e vilões, geralmente, presentes no universo infantil. Eduardo associa a coisa má, do mal, à morte de pessoas que “ficam sem máscara na balada”. Neste enunciado, ele expressa uma informação sobre a participação em “baladas”, que durante a pandemia foram proibidas. A denúncia de festas clandestinas esteve na pauta de noticiários televisivos, fato que pode ter chamado a atenção de Eduardo. Neste caso, o referido enunciado poderia estar explicitando uma dupla transgressão – ir a uma festa, que burla o isolamento social, e não usar máscara. O menino associa esse comportamento às mortes causadas pelo coronavírus, generalizando um fato particular, já que o contágio pelo vírus não se restringiu a ir para a balada sem máscara. Como aponta Vigotski (2018, p. 82), “a criança relaciona as palavras aos mesmos objetos a que nós as relacionamos. Quando fala ‘tempo’ (balada) ou ‘pessoa’ (máscara), tem em vista as mesmas coisas que queremos dizer, mas as generaliza de maneira diferente da nossa”. Assim, Eduardo associa as mortes por covid-19 às pessoas que infringiram as regras e se aglomeraram nas baladas sem máscara.

Sarmento (2003, p. 2) afirma que “as crianças (...) transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível”. O uso da palavra “balada” traz, de certa forma, uma leveza pelo sentido renovado dado à festa pelo menino, mas a dupla transgressão que leva à morte carrega o peso da irresponsabilidade de adultos que parece ter sido sentida por Eduardo.

Outro aspecto deste evento foi a justificativa de Eduardo de que a professora não fala sobre o coronavírus porque “sabe que a gente fica com medo”. Seria uma interpretação do menino ou uma forma de não expor à Pesquisadora o fato de a professora não falar sobre o coronavírus com a turma? Inicialmente, é possível supor que a professora, em alguma situação, possa ter comentado sobre o coronavírus e ter gerado medo na turma. Mas também é possível considerar a justificativa do menino pela ausência da informação na escola: a professora não teria dado informações para não gerar medo nas crianças, para poupá-los. Esta interpretação de Eduardo

faz parte de uma lógica bastante comum de que é necessário poupar as crianças das agruras da vida. Entretanto, como as falas já evidenciaram, as crianças interpretam o que vivem e sentem, produzem sentido nas interações. Estão mergulhadas no mundo social, afetam e são afetadas por ele. Até onde é possível poupá-las?

Adiante na entrevista, Eduardo alterna os papéis, até então estabelecidos, quando se coloca na condição de entrevistador.

Eduardo: Quero perguntar o que você acha do coronavírus?

Pesquisadora: Um saco, um vírus enjoado.

Eduardo: Eu também acho um saco, eu quero dar um soco na cara do coronavírus... dar, assim, ó (começa a mostrar e a falar “ó, ó”), aí o coronavírus cai no chão... tá morto já.

Eduardo é bastante enfático no seu enunciado acompanhado de gestos, entonações, onomatopéias. Demonstra irritação com a presença do coronavírus, propõe uma solução para acabar com o vírus, que é dar um “soco” nele, deixando-o “caído no chão morto”. Eduardo com seus 7 anos busca na imaginação acabar com a “coisa má” e, por esta via, coloca-se numa posição de sujeito ativo em relação ao vírus e não na condição de refém. Ele age em função do que tem em mente e não do que vê (VIGOTSKI, 2008) e pode derrotar os inimigos com um soco, pois tem este poder na brincadeira. Ele brinca de luta com o coronavírus e por alguns momentos se vê livre do vírus que cai morto no chão. Benjamin (1997) afirma que brincar é um ato de libertação. Liberdade de imaginar, de decidir, de transformar a realidade. E esta parece ser a forma possível de Eduardo enfrentar o vírus.

“É a pior coisa do mundo”

Já Gustavo, de 6 anos, ao ser indagado sobre seus conhecimentos a respeito do coronavírus suspirou e depois prosseguiu:

Pesquisadora: Agora eu quero ver o que você sabe sobre a pandemia do coronavírus.

Gustavo (6 anos): (Suspiro).

Pesquisadora: O que você sabe sobre a pandemia?

Gustavo: É a pior coisa do mundo, a gente, as máscaras não deixam a gente respirar e o coronavírus é a pior coisa,

ele toca na gente, pega nosso sangue, ele vira vermelho, coisa chata, ele mata a gente, mas Deus, ele faz a coisa certa, ele consegue fazer tudo, ele consegue curar a gente do coronavírus.

Pesquisadora: É mesmo? E quem contou pra você sobre o coronavírus? Você ouviu alguém falar, você viu na televisão?
Gustavo: Na televisão, vi. Eles falaram há muito... eu não pensei nisso, não sei.

A primeira questão que surge na fala de Gustavo é que o coronavírus é a “pior coisa do mundo”. Essa pequena frase traz consigo uma imensidão. Realmente, a dimensão da pandemia no Brasil e no mundo foi grande. O número crescente de mortes foi assustador e isso foi percebido por Gustavo. A segunda, são informações referentes aos cuidados e ao comportamento do vírus ao entrar em contato com o corpo humano: “as máscaras não deixam a gente respirar e o coronavírus é a pior coisa, ele toca na gente, pega nosso sangue, ele vira vermelho, coisa chata.” O discurso procedimental sobre os cuidados contra o vírus, principalmente o uso da máscara, é uma constante nesta e em outras falas. Mas Gustavo descreve a invasão do vírus no nosso corpo: ele toca, pega o sangue das pessoas, vira vermelho e, por fim, “ele mata a gente”. Ou seja, a morte está à espreita e pode acometer qualquer um, a qualquer momento. Mas frente a esta ameaça, o menino traz a fé, evidenciando o contexto religioso em que vive: “mas Deus, ele faz a coisa certa, ele consegue fazer tudo, ele consegue curar a gente do coronavírus.” A Deus é atribuída a possibilidade de cura da doença. A dimensão religiosa, trazida por Gustavo, mostra a diversidade cultural das crianças entrevistadas e o quanto a religiosidade, para alguns grupos, foi uma aliada no enfrentamento das dificuldades causadas pelo vírus. A força da fé do menino num Deus que pode curar retrata a presença da religião na vida dele e provavelmente de muitas crianças que são introduzidas à religião.

“Isso é um feitição”

Passamos agora para um evento da entrevista com Maria Beatriz, de 5 anos:

Pesquisadora: E o que você sabe sobre a pandemia?

Maria Beatriz (5 anos): Os professores fazem rodízio, cada um vai no dia ontem e no outro.

Pesquisadora: Você sabe o que é coronavírus, o que é a pandemia? O que você sabe disso?

Maria Beatriz: Isso é um feitição.

Pesquisadora: E o que que acontece?

Maria Beatriz: Se a pessoa sair sem máscara pode ficar dodói.

Pesquisadora: E quem contou isso para você? Quem contou isso do coronavírus para você? Onde você aprendeu isso tudo?

Maria Beatriz: Na minha aula. Antes da minha turma chegar eu fazia toda aula online.

Pesquisadora: E você se protege para não pegar o coronavírus? O que você faz para se proteger?

Maria Beatriz: Quando chega o lanche eu tiro a máscara para comer, e quando eu acabo eu jogo no lixo e também boto a minha máscara. (...)

Maria Beatriz sintetiza o seu entendimento acerca do coronavírus definindo-o como um “feitição”. O uso do aumentativo não é uma escolha aleatória, visa mostrar a potência do vírus que tomou conta do tempo-espaço histórico como um grande feitiço. O critério de familiaridade nos permitiu saber que Maria Beatriz tem uma relação muito forte com a literatura, tanto em casa, quanto na escola, e foi por causa desta informação que entendemos a relação que fez do feitiço – um elemento mágico dos contos de fadas – com o coronavírus.

Ao elaborar a resposta para a Pesquisadora, Maria Beatriz relaciona enunciados anteriores, dos contos de fadas, e toma o signo “feitiço” do mundo ficcional para interpretar a realidade concreta. Portanto, seu enunciado expõe conexões dialógicas com outros enunciados, como Bakhtin (2016) esclarece e nos ajuda a entender a relação que Maria Beatriz estabeleceu:

(...) todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2016, P. 26).

Ao usar a palavra “feitição” para definir o coronavírus, a menina cria um elo entre ficção e realidade por perceber o extraordinário que estava acontecendo na vida real a partir de um vírus. O extraordinário da realidade mobilizou o poder do extraordinário ficcional. Cabe destacar que, em muitos contos, o feitiço é a própria enunciação de palavras mágicas, ou seja, não há uma concretude material. O vírus na sua dimensão microscópica também se faz invisível ao olho nu, podendo ser algo criado magicamente, tal qual um feitiço. A definição de Maria Beatriz nos ajuda a entender o quanto a literatura é um elo da corrente enunciativa que pode contribuir para a compreensão, ainda que provisória, da realidade.

Benjamin (1996, p. 238) também nos auxilia a entender esta ligação discursiva de elementos quando assevera que: “A criança lida com os elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar elementos.” Assim foi que, em uma articulação autoral, Maria Beatriz circulou entre o mundo do maravilhoso e a vida real, para atribuir sentido à experiência da pandemia.

Assim como nos outros eventos discursivos, Maria Beatriz também mostrou ter se apropriado das recomendações de como proceder para se proteger do vírus. A máscara está presente como elemento principal de proteção. O passo a passo narrado por ela durante o lanche em sala de aula marca de modo importante o papel da escola no compartilhamento das informações sobre a doença e de como lidar com ela.

Considerações finais

Neste texto nos propusemos a analisar os discursos das crianças sobre a pandemia do coronavírus. Os eventos discursivos recortados das entrevistas realizadas com as crianças de 04 a 12 anos moradoras da Região Metropolitana do Rio de Janeiro evidenciam que as crianças não são simples espectadoras da sociedade. Ao contrário, comportam-se de modo ativo e responsivo sobre tudo que as rodeia. Foram capazes de produzir sentidos singulares sobre a pandemia, percebendo e recriando relações culturais, econômicas, políticas, educacionais, artísticas, religiosas etc. Suas

definições sobre o coronavírus mostram suas visões peculiares do que viveram num período extraordinário da pandemia que teve início em março de 2020 e que se prolongou de forma aguda até 2021.

As entrevistas revelam a generosidade e a disponibilidade das crianças de falarem de si para as Pesquisadoras e o modo único como cada uma respondeu responsivamente ao que era perguntado. Pausas, reflexões, respostas ora curtas, ora mais desenvolvidas, ao definirem o coronavírus evidenciaram o que significaram da pandemia, mostrando parte dos seus microcosmos no macrocosmo. As falas mostram enunciados autorais que trazem informações, estilhaços do mundo maior e as singulares de cada um.

Cada enunciado das crianças se constitui como um elo da corrente de comunicação verbal na qual elas penetram e dão continuidade com suas respostas. Assim, no ato de significação do mundo, elas produzem cultura e são culturalmente produzidas.

Outra constatação importante a ser feita é que cada criança entrevistada, a seu modo, fez uso de seus repertórios sociais para conceituar o coronavírus. Seja valendo-se de recursos do universo religioso, seja do maravilhoso conto de fadas, seja da vida real, cada uma de um jeito bem particular, produziu um enunciado externalizando seu entendimento acerca da pandemia. Nesse sentido, observamos como informações e conhecimentos a respeito da proteção contra o coronavírus foram apropriados pelas crianças. Um elemento marcante presente nos fragmentos das falas classificadas como procedimentais foi o uso da máscara. Todas reconheceram esse objeto como sendo fundamental para proteção. Sem dúvidas será uma marca desse tempo pandêmico.

Quando as crianças definiram o coronavírus como “doença chata”, “coisa má”, “feitição”, “a pior coisa do mundo” e “doença muito forte” evidenciaram o quanto foram competentes em sintetizar em poucas palavras o significado do coronavírus. Imbricada à ideia de rompimento de curso, alteração da rotina, está a ameaça da vida, a presença marcante da morte e da incerteza. Cada criança entrevistada revelou o poder do vírus, que mesmo invisível aos olhos humanos foi capaz de provocar mudanças na vida, além de nos colocar de modo muito evidente de frente com a finitude.

Referências bibliográficas

- ARENDRT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas v. I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas v. II: Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- CORSINO, P. (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.
- PEREIRA, R. M. R. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 25-57.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2003, p. 9-34.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.
- VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. O problema do meio da pedologia. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski – sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- VOLOCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2016.

CONVERSAS COM CRIANÇAS DA ZONA OESTE DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: O QUE NOS CONTAM SOBRE SEUS DIREITOS BÁSICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Aline Buy dos Santos
Ana Carolina Campos de Menezes

Introdução

No Ocidente o debate sobre os direitos da criança ganhou força, no século XX, com a construção e a aprovação de dois importantes documentos na esfera mundial: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Declaração sobre os Direitos da Criança (1989). A preocupação com o tema está relacionada, inicialmente, às concepções de criança e de adolescente enquanto imaturos, seres humanos em condição especial de desenvolvimento e que, por isso, precisam ser protegidos (ARANTES, 2012).

No Brasil, a Constituição Federal, de 1988, prevê em seu artigo 227 como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar com absoluta prioridade, às crianças e aos adolescentes, os direitos à vida, educação, saúde e alimentação. Além disso, expôs a necessidade de colocar crianças e adolescentes a salvo de toda e qualquer forma de negligência (BRASIL, 1988). A década de 1990 representou um marco nesse sentido, em virtude da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), que, em seu artigo primeiro, declara como tema a proteção integral das crianças e dos adolescentes brasileiros.

Diante desse panorama sucinto, convém questionarmos por que, na dinâmica social, os direitos das crianças permanecem tão distantes da-

queles registrados nos papéis. Rosemberg (2006), ao realizar um breve estado da arte sobre a primeira infância no Brasil, ressalta que apesar de termos uma significativa organização política, as marcas do nosso passado escravocrata e a nossa posição ao sul global dificultam o cumprimento da nossa legislação de maior peso na garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, o ECA. Além disso, a autora destaca que o Estatuto, bem como a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) apresentam na sua constituição algumas contradições que merecem destaque: “a tensão entre os direitos à proteção e os direitos à autonomia, norteadas mais pelos direitos individuais que pelos coletivos” (ROSEMBERG, 2006, p. 3).

Em relação a esse tensionamento, trazemos à baila as contribuições de Arantes (2012), que afirma a necessidade de melhor compreensão acerca do direito à proteção e do direito à autonomia. Segundo a autora, resta o desafio de entender o caráter da legislação para além de seu aspecto jurídico, pensando os aspectos éticos, políticos e sociais dos direitos das crianças, e, aqui, ousamos um acréscimo: o de fazê-lo a partir das perspectivas que as próprias crianças nos apresentam. Essas questões permanecem latentes e nos provocam a refletir sobre o contexto pandêmico. É nesse sentido que buscamos compreender como as políticas implementadas no referido período afetaram um grupo de crianças da Zona Oeste do Rio de Janeiro, especialmente no que diz respeito à vida, à saúde e à educação. Será que o poder público assegurou absoluta prioridade às crianças participantes da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”?

O texto está dividido em três seções. A primeira apresenta o que as crianças dizem a respeito do vírus e dos protocolos sanitários, a segunda trata sobre o modo como suas vidas escolares foram afetadas no período de suspensão das atividades, por fim, retomamos a questão que motivou a nossa investigação, buscando refletir sobre o impacto das políticas públicas no período pandêmico na garantia – ou não – dos direitos das crianças.

Crianças da Zona Oeste do Rio de Janeiro: um recorte de território

O recorte estabelecido para este trabalho foi baseado na relação das autoras com a Zona Oeste do Rio de Janeiro enquanto território de vida: de nascimento, de infância, de trabalho e de moradia. A Zona Oeste da cidade possui uma larga extensão territorial e representa quase 50% da área total do município. Embora o termo Zona Oeste seja um termo antigo, cunhado em 1960, ainda é bastante recorrente no cotidiano da cidade.

Afirmamos a Zona Oeste como território em um sentido que vai além das fronteiras legalmente delimitadas. Trabalhamos com a ideia de que “diferentes territórios podem se amalgamar, se sobrepor, se cruzar, se diferenciar, revelando muitas vezes conflitos de diversos grupos sociais em suas espacialidades” (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p. 119). Assim, destacamos alguns aspectos em comum que atravessam os bairros das autoras e das crianças entrevistadas. Trata-se de um território marcado pelas desigualdades sociais e pela disputa que ocorre de maneira concreta nas ruas dos bairros entre o tráfico de drogas e a milícia.

Há ainda uma disputa política e de classe social com uma proposta parlamentar que previa a criação de uma nova região administrativa, separando os bairros mais ricos da região, como: Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes, Itanhangá, Jacarepaguá, dos bairros mais pobres como: Bangu, Campo Grande, Santa Cruz, e outros.¹ A proposta não foi aprovada pela Câmara dos Vereadores, mas o abismo que existe entre a Zona Oeste rica e a Zona Oeste pobre reflete uma pretensão pela divisão.

No período pandêmico, as contradições e desigualdades da Zona Oeste foram acentuadas e se revelaram num grande número de casos e óbitos. De acordo com o **Boletim Socioepidemiológico covid-19 nas Favelas**, publicado pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) (ANGELO; LEANDRO; PERISSÉ, 2020), alguns bairros como Campo Grande, Realengo, Bangu, Santa Cruz, Cosmos e Guaratiba apresentaram os maiores números de óbitos no período do relatório.

1 Dados retirados de <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/08/01/camara-do-rio-rejeita-criar-zona-leste-gerada-a-partir-da-separacao-de-alguns-bairros-da-zona-oeste.ghtml>. Acesso em: 09 jan. 2023.

Do total das 73 crianças da pesquisa, foram analisadas 17 entrevistas/conversas de meninos e meninas de idade entre 04 e 10 anos, residentes de bairros da Zona Oeste e sujeitos dessa realidade. Mais da metade destas crianças vive no bairro de Campo Grande, enquanto as outras residem nos bairros de Inhoaíba, Merck, Taquara, Santa Cruz e Jacarepaguá. Em relação à escola que frequentam, 11 declararam estudar em escolas particulares, 5 em escolas públicas e 1 não informou, conforme Tabela 1 abaixo.

TABELA 1: CRIANÇAS MORADORAS DA ZONA OESTE SEGUNDO NOME, IDADE, BAIRRO, CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA E INDICAÇÃO DA PESQUISADORA.

Nome	Idade	Bairro	Categoria administrativa escolar
Ana Clara	8	Inhoaíba	Pública
Bento	5	Campo Grande	Privada
Bruna	7	Taquara	Privada
Gabriel	7	Jacarepaguá	Privada
Giovana	9	Campo Grande	Privada
Gustavo	6	Campo Grande	Pública
Jefferson	10	Inhoaíba	Pública
Júlia	10	Campo Grande	Pública
Lorenzo	10	Campo Grande	Privada
Maria Alice	6	Campo Grande	Privada
Maria Fernanda	9	Campo Grande	Privada
Maria Júlia	5	Merck/Taquara	Privada
Mariana	4	Campo Grande	Privada
Miguel	10	Santa Cruz	Pública
Pedro Henrique	10	Campo Grande	Privada
Sofia	6	Santa Cruz	Não informado
Théo	7	Taquara	Privada

Fonte: Dados da pesquisa “Infância e Pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

“A gente não pode dar a mão”: crianças e protocolos sanitários

Durante o período pandêmico sob a gestão do Governo Bolsonaro, as discordâncias entre os governos federal, estaduais e municipais foram um entrave ao enfrentamento da covid-19. Enquanto Estados e municípios reivindicavam autonomia na adoção das medidas de enfren-

tamento à pandemia, o presidente enveredou discursos negacionistas contrários às medidas de isolamento. Diante desse cenário, perguntamos às crianças a respeito das suas percepções sobre o vírus e as medidas sanitárias que foram incluídas em suas rotinas. Duas crianças não responderam diretamente o que entendiam sobre o vírus, enquanto as demais destacaram diferentes aspectos e informações. Dentre estes, dois foram predominantes, um primeiro, a associação do vírus à morte, e o segundo, as medidas de prevenção.

As crianças demonstraram conhecer as consequências da doença, segundo Maria Alice (6 anos), “se as pessoas pegam covid, às vezes ficam internadas ou morrem”. Bento (5 anos), com perspectivas esperançosas para o futuro, afirmou que “ele mata as pessoas, mas ele está acabando”. Sofia (6 anos) também destaca as mortes e o tempo que se passou desde a chegada do vírus: “Que ele não sai (há) quase dois anos, que ele já matou muita gente.” Segundo Theo (7 anos), “é uma doença muito ruim, que está matando todo mundo”. Maria Fernanda (9 anos) também se aproxima dos anteriores: “a minha mãe fala que é pra mim tomar cuidado porque o coronavírus tá matando muita pessoa, que na rua também não é para falar com estranhos.” E o Gustavo (6 anos) traduziu o nosso sentimento: “o coronavírus é a pior coisa do mundo. A gente, as máscaras não deixam a gente respirar e o coronavírus é a pior coisa, ele toca na gente, pega nosso sangue, ele vira vermelho, coisa chata. Ele mata a gente.”

O segundo aspecto predominante sobre o que crianças disseram a respeito do vírus esteve relacionado às medidas de prevenção:

Miguel (10 anos): O que eu sei é que é muito perigoso, a gente tem que ficar de máscara, passar álcool em gel, lavar a mão frequentemente e tem que manter a quarentena.

Jefferson (10 anos): Que tem que usar máscara, passar álcool em gel, e que é muito perigoso, e que eu preciso me cuidar sempre.

Julia (10 anos): Eu sei que é uma pandemia muito forte, que não é para as pessoas saírem de casa, que tem que ficar em distanciamento, e que esse vírus é bem forte.



Desenho de Pedro Henrique, 10 anos.

Maria Júlia (5 anos): Não pode sair sem máscara na rua. (...) Não pode, mas tem que passar álcool e lavar a mão.

Gustavo (6 anos): A gente não pode dar a mão, sem máscara, sem passar álcool em gel. A gente não pode se abraçar, não pode dar a mão, não pode fazer nada de mal.

Duas crianças apresentaram de um modo generalizado que o vírus trouxe consequências negativas. Pedro Henrique (10 anos) disse que: “Bom, o que eu sei é que foi uma grande mudança no mundo e que foi ruim para todas as pessoas.” Nas palavras de Mariana (4 anos), “ele é ruim, deixa as pessoas doentes também, né”. Lorenzo (10 anos) pontuou alguns dos sintomas manifestados pelas pessoas infectadas: “É uma doença. É uma doença que tira o seu paladar, você fica sem paladar, fica com febre, pelo que parece, fica cansado e acho que sem apetite.”

Percebemos nas análises das entrevistas/conversas que o tema da morte de alguma forma sempre retornava. Quando perguntamos: você tem ficado preocupada/o com o coronavírus? O que mais preocupa você em relação a esta doença?, novamente o tema da morte esteve presente. “É que mata muita gente”, disse Jefferson (10 anos). Nas palavras de Miguel (10 anos), o que o preocupava naquele momento era a “covid, as mortes. Mais de 500 mil, né?” A doença gerou nas crianças receio que parentes morressem ou ficassem doentes, conforme os registros que seguem:

Maria Fernanda (9 anos): Fico com medo da minha mãe e da minha avó pegar, porque eu não vou ter com quem brincar, é... Ficar (na) verdade.

Mariana (4 anos): É por causa que o meu pai e a minha mãe, eu não quero que eles peguem, ele é suave para você pegar ele.

Julia (10 anos): Me preocupa que alguém da minha família muito próximo morra.

Theo (7 anos): Sim, porque tudo está morrendo, daqui a pouco é minha mãe que está morrendo. Fico preocupado que todo mundo da minha família morra.

Sofia (6 anos): Não, mas se ela pegar a minha família eu fico preocupada.

Bento (5 anos): Porque ele pode matar a minha família.

Ana Clara (8 anos): Eu estou mais ou menos preocupada com a minha família de pegar e dos meus amigos.

Se a maioria das crianças manifestou o medo de perder os familiares, pelo menos duas apresentaram preocupação com a própria vida. “Nós não sabemos o que vai acontecer, qualquer um de nós podemos pegar a qualquer momento”, disse Pedro Henrique (10 anos). Giovana (9 anos) mencionou o receio “de alguma pessoa importante da minha família que eu goste muito, inclusive eu, pegar esse vírus”. Maria Júlia (5 anos) demonstrou estar preocupada com as limitações impostas pela pandemia: “Porque eu quero brincar nos brinquedos do parque.” Enquanto Lorenzo (10 anos) não transpareceu preocupação, Gustavo (6 anos) recorreu ao

poder divino: “Não, não fiquei preocupado não. Pelo menos Deus me deu coragem de não ficar preocupado.”

Como já apontamos, foi grande o número de casos e óbitos na Zona Oeste e, desde o início da pandemia, as declarações públicas e conturbadas de agentes políticos aliados e membros do Governo Federal foram amplamente divulgadas pelos principais meios de comunicação no Brasil, contribuindo para o aumento das tensões internas e externas. A título de exemplo, em 18 de março de 2020, o deputado Eduardo Bolsonaro atribuiu à China a culpa pela crise sanitária.²Se, por um lado, a *fake news* provocou a imediata reação da embaixada chinesa no Brasil, por outro, colaborou para desinformar a população. O relato de Maria Alice (6 anos) reforça que as crianças, enquanto sujeitos históricos e sociais, não passaram incólumes por essa disputa:

Pesquisadora: Quais são os sentimentos que você tem? Por exemplo, tem alguma coisa na pandemia que deixa você triste?

Maria (6 anos): Sim.

Pesquisadora: O quê?

Maria: Porque criaram o coronavírus e quase não posso sair de casa, só para ir para a escola e para o jiu-jítsu. E também porque os chineses criaram o coronavírus.

Diante de tantas informações e desinformações, quando foi perguntado: “Quem falou sobre a doença?” e “Como você soube sobre a doença?”, a maior parte das crianças da Zona Oeste respondeu que os familiares foram responsáveis por conversarem com elas sobre o assunto. O grupo de pares também surgiu como informante: “meus amigos comentavam, mas eu não entendia muito bem. Aí eu cheguei em casa e meus pais me explicaram” (Lorenzo, 10 anos). Duas crianças não souberam explicar quem havia conversado com elas. Outras fontes de informação como a escola, meios de comunicação e a experiência de pessoas próximas afetadas pelo vírus também foram ressaltados, conforme os destaques a seguir:

2 Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/18/culpa-e-da-china-diz-eduardo-bolsonaro-embaxador-chines-repudia-e-exige-desculpas.ghtml>. Acesso em: 09 fev. 2023.

Mariana (4 anos): E eu aprendi na escola.

Gustavo (6 anos): Na televisão, vi. Eles falaram há muito... eu não pensei nisso, não sei.

Miguel (10 anos): Eu vejo pela televisão, internet, a minha mãe conversa comigo às vezes.

Sofia (6 anos): Meus pais, a Jeniffer e o anúncio.

Maria Fernanda (9 anos): Eu tenho uma tia que já pegou coronavírus e eu sei como é que é, porque a minha tia ela ficou trancada dentro da casa dela.

Quanto às medidas de prevenção adotadas, a maioria das crianças entrevistadas destacou o uso de máscaras de proteção, a higiene das mãos com sabão e álcool e o distanciamento/isolamento físico.

Jefferson (10 anos): Eu só lavo a mão com sabão e passo álcool em gel e uso máscara.

Mariana (4 anos): Olha, eu lavo as mãos, uso a máscara também.

Gustavo (6 anos): As máscaras, álcool em gel. Muita coisa que a gente usa para sobreviver ao coronavírus.

Maria Júlia (5 anos): E também não pode botar a mão na boca, nem o dedo no olho e nem no nariz. (...) Não pode é botar o pé, a mão no pé. Porque se a gente botar a mão no pé vai ficar sujo, aí, porque não tem água na casa. Aí, não vai poder lavar o pé.

Julia (10 anos): Ficar na escola distanciada dos colegas, ficando com máscara, passando álcool em gel.

Pedro Henrique (10 anos): Bom eu não saio muito para a rua, eu, sempre que saio uso máscara, mantenho o distanciamento, e não fico me abraçando com gente da rua ou que vem da rua.

Miguel (10 anos): Eu tenho ficado bastante em casa, colocado é... ficado de máscara, e lavo a mão frequentemente.

Theo (7 anos): Usando máscara, passando álcool em gel e ficando em casa.

Giovana (9 anos): Usei álcool em gel, lavei a mão toda hora e usei máscara perto de algumas pessoas.

Sofia (6 anos): Máscara, álcool em gel e menos (mais) ficando em casa e nas lojas.

Maria Alice, Lorenzo e Maria Fernanda comentaram os cuidados adotados em suas rotinas de modo mais relativo. Maria Alice pontuou: “Tem que ficar em casa e passar bastante álcool. Também quando vou para a escola, sempre vou de máscara. Mas, para o jiu-jítsu, não, porque no jiu-jítsu não precisa de máscara.” Lorenzo respondeu sobre o quanto vinha se prevenindo: “Não muito, não. De vez em quando minha mãe me obriga a colocar a máscara em alguns lugares e aí eu coloco. É só isso mesmo.” No caso de Maria Fernanda, a proximidade entre a criança e a pesquisadora modificou a resposta, conforme os registros da conversa:

Maria Fernanda (9 anos): Eu não tenho... É... Como é que se fala? Entrado em contato com os meus amigos, não encostei neles, e eu também usei máscara na escola, eu não tirei na sala de aula.

(Maria Fernanda, intimidada pela gravação, em silêncio e rindo, gesticula com a cabeça e as mãos dizendo que o que acabou de falar é mentira)³

Pesquisadora: Pera aí, não, você... Pode falar. Você vai... Você se protege assim? Você está isolada?

Maria Fernanda: Não!

Pesquisadora: Não está isolada. Você sempre, em todo lugar, você usa máscara?

Maria Fernanda: Sim, na rua.

Pesquisadora: Aí por exemplo na sua rua, você usa máscara? Para brincar...

Maria Fernanda: Não.

Parece ter havido inicialmente consenso na comunidade científica sobre o fato de o vírus ter atingido muito menos as crianças, que, salvo os casos específicos – fato que não viria a ser comprovado –, não constituí-

3 Conforme registro transcrito pela pesquisadora.

ram os grupos de risco e foram as últimas cidadãs a entrarem no tardio calendário de vacinação brasileiro. De acordo com Santos *et al.* (2022, p. 2), “em crianças e adolescentes, observa-se um padrão mais leve da covid-19, com poucos relatos de gravidade quando comparado ao observado na população adulta”. Contudo, em janeiro de 2022 o Instituto Butantan divulgou que, desde o início da pandemia a até dezembro de 2021, o Brasil somava 1.449 mortes de meninos e meninas até 11 anos em decorrência do novo coronavírus e mais de 2.400 casos da Síndrome Inflamatória Multissistêmica Pediátrica (SIM-P), associada à covid-19. Nesse sentido, algumas crianças entrevistadas trouxeram relatos de infecção, mesmo que sem a certeza do diagnóstico:

Pesquisadora: Você tem feito alguma coisa para não pegar o vírus?

Bento: Não, mas já peguei.

Pesquisadora: Você teve coronavírus? Como foi?

Bento: Eu vomitei e caguei muito. Ou peguei a gripe.

Pesquisadora: Então você não sabe se foi o coronavírus ou se foi aquela gripe?

Bento: É.

Mariana (4 anos): Ah, eu fiquei resfriada uma vez. Foi um resfriado. Minha mãe me levou no médico.

Pesquisadora: E quando você ficou resfriada, você acha que pegou o coronavírus ou acha que foi só um resfriado?

Mariana: Sim.

Pesquisadora: E você fez o teste?

Mariana: Não, ainda não.

Pesquisadora: Você teve coronavírus?

Maria Alice (6 anos): Sim.

“Não tem muito como brincar”: a pandemia e a escola que “não tem”

O Estado do Rio de Janeiro instituiu situação de emergência na saúde pública por meio do Decreto nº 46.973, de 16 de março de 2020, suspendendo as atividades presenciais em estabelecimentos de ensino como medida de enfrentamento à propagação do vírus. A Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020, no âmbito federal, estabeleceu normas excep-

cionais sobre a Educação Básica, desobrigando as instituições do cumprimento mínimo de dias letivos previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao passo que o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer CNE nº 5, de 2020, dispondo sobre a reorganização dos calendários escolares.

Por meio do referido documento, o CNE apresenta uma série de orientações às instituições e redes, das quais se esperava que fossem propostas capazes de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem, utilizando as tecnologias digitais, mitigando os impactos da pandemia na educação, diminuindo as desigualdades e preservando “o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB e no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal” (BRASIL, 2020, p. 5). Diante do exposto, corroboramos com as indagações de Santos e Azevedo (2021, p. 3):

Tendo em vista que as desigualdades socioeconômicas constituem fato anterior à pandemia, perguntamos: a educação escolar seria capaz de minimizar os efeitos do seu agravamento num estado de calamidade pública? A qualidade da Educação prevista pela Constituição de 88 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dadas as condições concretas anteriores à pandemia, eram tangíveis a todas as escolas brasileiras?

A resposta a esse pergunta é: não. Com a pandemia, as condições foram agravadas, com práticas diferenciadas entre escolas e entre as públicas e as privadas, em grande medida pela deficiência ou atraso de ações do Estado. Com uma divisão de classe tão marcada na Zona Oeste, as crianças perceberam as ações e as ausências das suas escolas, sobretudo para aquelas que tiveram menos acesso às tecnologias – principal ferramenta de contato desse período.

Maria Fernanda (9 anos) precisou mudar de escola em virtude da pandemia. Relatou que estudava em uma escola pública e do período em que as aulas presenciais foram suspensas até a matrícula em uma escola particular, não houve qualquer tipo de atividade remota, mas lembrou do que sentiu falta, das *brincadeiras que a tia fazia*. Sofia (6 anos) não mencionou se estudava em uma escola pública ou particular e nos contou que no período de suspensão das aulas presenciais teve “que fazer escola dentro do

meu quarto e que sentiu falta da minha amiga, do meu amigo e de muitos, da professora... E da sala também, um pouco”.

Julia (10 anos), estudante do 5º ano em uma escola pública, lembrou que o aplicativo de mensagem WhatsApp foi o primeiro meio de contato entre ela e a escola: “minha mãe estava num grupo e ela passava as tarefas para mim.” A menina também descreveu e questionou os encaminhamentos escolares: “Ano passado todo mundo passou de ano sem quase aprender nada, e não tem muito como brincar, porque a gente precisa aprender muito, para no 6º ano continuar (...) No remoto a professora só bota a página do livro. No presencial, tem “tudo” uma explicação... A gente acaba entendendo mais do que no remoto.”

Gustavo (6 anos) também participou de atividades remotas na escola pública e percebeu as mudanças que ocorreram no meio do caminho: “a gente ficava on-line. Ela falando e as outras crianças. (...). Agora ela está mandando vídeos pela escola. Agora não é mais igual “que antes”. Jefferson (10 anos) relatou que “fazia aula pelo telefone”, assim como Ana Clara (8 anos), que disse: “Minha professora ficou mandando deveres pelo celular e eu copiava no caderno, mas alguns deveres eu tive que pedir ajuda a minha avó.” Miguel (10 anos), também estudante da rede pública, relatou uma experiência diferente na forma, mas igual no conteúdo, visto que a atividade de cópia não foi alterada:

Miguel (10 anos): A professora da minha escola tem um bloco que ela coloca, tem um drive que ela coloca as coisas pra gente fazer num bloco. (...). É um bloco que a gente pega na escola. (...). Mas antes era um trabalho e aí a gente tinha que copiar num caderno, é... Minha mãe copiava, e aí eu respondia.

As crianças estudantes de escolas particulares – conforme Tabela 1 já mencionada – também descreveram situações diversas, embora a disposição de aparelhos eletrônicos tenha ampliado a possibilidade de participarem dessa experiência. Nas palavras de Gabriel (7 anos), “a gente não foi pra escola, a gente teve aula on-line, no meu computador”. Theo (7 anos) foi uma das poucas crianças que demonstrou satisfação por poder exercer suas atividades escolares em casa “pertinho da minha mãe”, disse.

Quando durante a entrevista a mãe ponderava que na aula on-line não era possível brincar com os colegas de turma, Theo (7 anos) rebateu: “mas posso interagir com eles.” Pedro Henrique (10 anos) também manifestou algum entusiasmo quando destacou o uso de redes e aplicativos:

Pedro Henrique (10 anos): Abriram um grupo lá no Facebook, que foi muito legal. A gente podia ficar conversando. (...). No dia que a professora mandou um link de um aplicativo chamado Google Meet, era um Google de vídeo que a gente podia entrar em contato com todos os nossos amigos.

Lorenzo (10 anos) também deu destaque ao uso de aplicativos e às plataformas virtuais e lembrou de algumas mudanças no percurso, sobretudo em virtude da pressão das famílias:

Minha professora ficava entrando em contato com a gente no Meet, na plataforma pra fazer aula on-line. (...). Teve um momento que era o seguinte, eu não tava fazendo aula on-line, fiquei uns dois dias mais ou menos sem fazer aula on-line... acho que quatro. Depois eu reclamei um pouco, porque eu não queria fazer aula on-line. Porque é chato. É mais chato você ter que ficar memorizando as coisas pela imagem do negócio. E, infelizmente, era uma aula gravada. Aí ela ficava só mandando vídeo, ela não entrava em *live*, lá, pessoalmente. Ela grava o vídeo. Aí depois disso os pais começaram a reclamar pra colocar todo mundo junto. Aí depois de um tempinho eu comecei a fazer aula.

Giovana (9 anos) não teve contatos síncronos com a turma pela rede, descrevendo um modelo híbrido entre as atividades remotas e sua presença eventual na escola: “ela mandava deveres de casa para eu fazer. (...). Só conversava com ela somente por mensagem. (...). Eu fazia em casa e, quando, às vezes, eu “ia” presencial pra escola, eu fazia junto com a professora.” Mariana (4 anos) descreveu uma experiência semelhante, embora não houvesse atividades presenciais. Em suas palavras, “fazia as atividades em casa. (...) ‘ia’ na escola buscar as atividades, a gente fazia aqui em casa e depois o papai ‘ia’ levar lá na escola”. A menina também incluiu, entre as atividades escolares, as que não eram mais possíveis na-

quelas circunstâncias: “eu não fiz ‘é... O parquinho, as brincadeiras... Não via os coleguinhas.”

As atividades virtuais também provocaram exclusão, conforme relataram Maria Júlia e Maria Alice. “Eu não entendi nada ‘o que’ era pra fazer, aí eu fiz. (...). Eu não entendi nada ‘o que’ ela falou”, contou Maria Júlia (5 anos). No caso de Maria Alice, o fato de não ter acompanhado as atividades remotas ocasionou a mudança de escola, o que fez Maria se afastar da melhor amiga. Quando a pesquisadora perguntou se a mudança de escola se deu em virtude da pandemia, a menina respondeu com a ajuda da mãe:

Maria Alice (6 anos): Sim, porque eu não estava fazendo aula on-line.

Pesquisadora: Entendi. Então você não estava fazendo aula on-line e aí mudaram você e sua amiga de turma?

Suelen (mãe de Maria): Ela passou de ano e você, não.

Maria Alice: Ela passou de ano, mas eu, não.

Conclusão

Este artigo foi motivado pela necessidade de compreender como as políticas públicas afetaram a vida de um grupo de crianças da Zona Oeste do Rio de Janeiro durante o período de pandemia, mais precisamente no que diz respeito aos seus direitos básicos: à vida, à saúde, à educação. Intentamos fazê-lo a partir da escuta das próprias crianças, o que constituiu um desafio, uma vez que, concordando com Qvortrup (2010), o modo protetor como as crianças vêm sendo submetidas nos dois últimos séculos tenta afastá-las de assuntos importantes como a política, mas nesta pesquisa elas nos indicaram aspectos importantes. As crianças têm ciência sobre a pandemia – “a pior coisa do mundo”, reiterando as palavras de Gustavo. As crianças sentiram seus efeitos e contaram suas perspectivas sobre as questões de saúde e educação. Existe um jeito de fazer escola presencialmente que nos permite outra experiência de aprendizado e interação, como pondera Julia.

As crianças não foram consultadas sobre a construção dos protocolos sanitários, nem das políticas de educação e saúde, o que não significa que não sejam capazes de pensar em alternativas cuidadosas. Possivelmen-

te, se fossem as crianças desta pesquisa as responsáveis pelos rumos de suas vidas durante a pandemia, elas encontrariam formas acolhedoras para as atividades escolares, para os encontros com seus amigos na escola, um dos espaços sociais de convívio de crianças da Região Metropolitana do Rio.

Esta reflexão, longe de nos trazer qualquer afirmação categórica como conclusão, permite-nos pensar sobre a atualidade de um antigo dilema, aquele que diz respeito às tensões entre proteção e autonomia das crianças, considerando que elas não estão isoladas da sociedade, mas fazem parte dela. A propósito, a análise das entrevistas nos permitiu reiterar essa afirmação, uma vez que as crianças demonstraram estar a par dos acontecimentos, assim como os adultos, elas também estavam sujeitas às *fake news* a respeito do vírus e da vacina. Ao mesmo tempo, revelaram aspectos próprios do seu grupo geracional, como o medo de perder os seus pais e outros familiares, a falta que sentiram da escola, dos amigos, das brincadeiras e da crítica às novas propostas pedagógicas.

De modo geral, as principais medidas adotadas e mencionadas pelas crianças coadunam com aquelas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde e pelo Ministério da Saúde – apesar do discurso negacionista do presidente da República e sua base aliada –, dentre elas se destacam o uso de máscara de proteção, a higienização das mãos e o distanciamento/isolamento físico. Alguns poucos relatos indicaram que as crianças burlaram essas medidas em algum momento, fosse na escola ou em outros contextos de interação.

Analisando a conjuntura política brasileira no período pandêmico, foi possível constatar alguns descompassos e a reprodução de desinformações, que, aliados à inexistência de uma política sólida de proteção para os cidadãos, expôs a população, portanto expôs as crianças, à revelia da necessidade de prioridade absoluta para este grupo, conforme afirma nossa Constituição Federal e o ECA. Pelo menos três crianças, das 17 da Zona Oeste, relataram ter manifestado sintomas de gripe ou covid no referido período, embora não tivessem certeza do diagnóstico.

A falta de atuação política também se infere quando analisamos o direito à educação. Ainda que a maioria tenha se mantido em atividades remotas durante o período de suspensão das atividades presenciais, o tem-

po de resposta das instituições variou. A falta de equidade no acesso às atividades propostas se expressa não apenas na comparação entre as escolas particulares e privadas, mas entre instituições da mesma categoria administrativa. Nesse sentido, essa diversidade que poderia, à primeira vista, ser interpretada como consequência do respeito à autonomia das escolas pelo poder público, ao considerarmos as dificuldades relatadas pelas crianças, ela se traduz em desigualdade na garantia do acesso à educação.

As crianças destacaram aspectos positivos quanto à possibilidade de interagir através de recursos tecnológicos e também desfrutaram do tempo que passaram mais perto da família, entretanto, observamos que o período pandêmico se apresentou para elas como um tempo de impossibilidades, medos e ausências. Na vida e nas falas das crianças, predominou a percepção do que “não teve”. Não teve parquinho, brincadeira, encontro, assim como “não teve” política pública capaz de assegurar, conforme a nossa legislação preconiza, absoluta prioridade de seus direitos.

Referências bibliográficas

- ANGELO, J.; LEANDRO, B.; PERISSÉ, A. **2º Boletim Socioepidemiológico Covid-19 nas Favelas**. Fiocruz, 2020 Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim2_covid19_favelas.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.
- ARANTES, E. M. M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. **Psicologia Clínica**, v. 24, n° 1, p. 45-56, 2012.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer /CP Nº. 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar, dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União** de 1º/6/2020, seção 1, p. 32, 2020.
- LOPES, J. J. M.; VASCONCELOS, T. de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127. jan./jun. 2006.
- QVORTRUP, J. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010.

- ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. *In*: FREITAS, M. C. de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, A. B.; AZEVEDO, J. C. M. Educação Infantil em tempo de pandemia: políticas, práticas e narrativas de crianças. III CONGRESSO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA. **Anais** [...].Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.
- SANTOS, A. O. R. *et al.* Infecção pelo SARS-CoV-2 em crianças e adolescentes: uma experiência brasileira. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 40, p. 1-7, 2022.

UMA MARÉ DE SENTIMENTOS: A PANDEMIA EM CONTEXTOS DE FAVELA

Fabiana Pedreira Gelard
Irani Ribeiro Lima

Olhar de dentro

As autoras deste texto possuem forte relação com favelas do Município do Rio de Janeiro. Fabiana é moradora da Favela da Vila Joaniza, no Complexo do Barbante, na Ilha do Governador. Irani é moradora do bairro de Bonsucesso, circunvizinho do Complexo da Maré, que foi também seu local de moradia por cerca de 17 anos.

Não dá para saber ao certo os números da covid na Vila Joaniza, diferente do Complexo da Maré, em que havia uma intensa mobilização dos movimentos sociais das suas diferentes favelas, na Vila Joaniza era cada um por si. Com exceção das crianças que não mais estavam indo e vindo para a escola como acontece todos os dias, o trânsito de pessoas pouco mudou nas ruas da comunidade, uma vez que uma grande massa de trabalhadores e trabalhadoras precisava descer para trabalhar e continuar a manter o sustento de suas famílias. Demorou para que as pessoas entendessem a importância do uso de máscaras, afinal, se o presidente do país minimizava os efeitos da covid, como fazer as pessoas entenderem a importância de se protegerem? Como conversar sobre a importância de se manter em casa, ainda que apenas quando, e se, possível, com pessoas que eram obrigadas a sair para trabalhar? A dinâmica social na Vila Joaniza não podia parar. Algumas crianças ainda brincavam na rua, que na favela se torna o quintal de casa. Umas com máscaras, outras não, a pandemia e a covid eram assunto nas suas conversas e brincadeiras. Na família da Fabiana, ninguém morreu pela

covid, tentou-se ao máximo manter o isolamento social, sobretudo porque a família convive com uma avó bem idosa, então todo cuidado era pouco, mas uma vez ou outra, ouvia-se dizer de pessoas que se infectaram e ficaram gravemente debilitadas, e de algumas mortes.

Irani também percebeu a circulação constante de pessoas no cotidiano. Ela e seus filhos tiveram covid. Encontrou na favela um espaço de apoio e acolhimento durante o período da pandemia, a partir de projetos realizados entre a Fiocruz e a ONG Redes da Maré. Foi lá que ela e sua família conseguiram realizar os testes de covid, onde tiveram atendimento clínico e psicológico de forma remota.

Por essa razão nos interessa estar atentas para a especificidade da pandemia em contextos de favela e também apresentar o nosso olhar singular – o olhar de quem vive a comunidade no cotidiano – como afirmação política desse lugar. Assim, este texto tem por objetivo falar da pandemia em contexto de favela, recortando, para isso, a experiência narrada por crianças residentes no Complexo da Maré que participaram da Pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

O Complexo da Maré é composto por 16 comunidades: Marcílio Dias, Piscinão de Ramos, Roquete Pinto, Parque União, Rubens Vaz, Nova Holanda, Parque Maré, Nova Maré, Baixa do Sapateiro, Morro do Timbau, Bento Ribeiro Dantas, Conjunto Pinheiros, Vila dos Pinheiros, Salsa e Merengue, Vila do João e Conjunto Esperança. Suas delimitações geográficas são definidas pela Baía de Guanabara e três vias expressas: Avenida Brasil, Linha Amarela e Linha Vermelha (BRITO, 2021). Passou a ser bairro em janeiro de 1994, alterando seus limites com outros bairros, entre os quais estão os bairros Benfica, Bonsucesso, Olaria e Ramos. De acordo com dados obtidos pelo Censo Populacional da Maré (2019), a população mareense conta com cerca de 139.073 habitantes, distribuídos em 47.758 domicílios; 61,4% da população é constituída por pessoas autodeclaradas negras, e a maioria da população é composta por mulheres (51%), sendo elas responsáveis únicas ou principais pelo domicílio; 24,5% dos moradores do Complexo da Maré são menores de 14 anos, somando cerca de 34.034 crianças e adolescentes.¹

1 <https://apublica.org/wp-content/uploads/2020/07/censomare-web-04mai.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

A chegada da pandemia

Ainda era Carnaval quando chegaram as primeiras notícias de um vírus perigoso que estava infectando as pessoas em Wuhan, na China. Por aqui, muito samba, suor e alegria. O coronavírus para nós parecia distante quando começaram a chegar as notícias das primeiras pessoas infectadas no Brasil. Em março de 2020, foi confirmada a primeira morte por covid-19 no Rio de Janeiro, uma empregada doméstica de 57 anos que contraiu a doença na casa da patroa que havia voltado da Itália recentemente e estava infectada com a doença.

Em pouco tempo a doença se espalhou por todo o país ocasionando medo na população, enquanto na perspectiva negacionista do então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (2019-2022), a covid não passava de “uma gripezinha”.² O controle de enfrentamento do vírus e das medidas de proteção sanitárias, negligenciadas pelo Governo Federal, passaram em 15 de abril de 2020, por determinação do Supremo Tribunal Federal, a ser de competência concorrente para Estados e municípios.³ Nesse momento de início da pandemia, em março de 2020, Wilson Witzel respondia pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, desde 2019, sendo afastado em agosto de 2020 e vindo a sofrer *impeachment* em abril de 2021, motivado por crime de responsabilidade no que se refere à gestão de contratos na área da saúde. Claudio Castro, então vice-governador, assumiu interinamente o Governo em agosto de 2020 e, definitivamente, em maio de 2021. No que se refere à cidade do Rio de Janeiro, capital do estado, a Prefeitura era ocupada por Marcelo Crivella (2017-2020) e, em 2021, Eduardo Paes tomou posse como prefeito.

Em 11 de março de 2020, o então governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, sancionou o Decreto 46.966, publicado em 13 de março (RIO DE JANEIRO, 2020), que dispunha sobre as medidas necessárias que poderiam ser adotadas para o enfrentamento da pandemia: o

2 Pronunciamentos com esse teor podem ser conferidos em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso em: 12 jul. 2023.

3 Supremo Tribunal Federal. STF reconhece competência concorrente de Estados, DF, municípios e União no combate à covid-19. <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=441447>. Acesso em: 30 jan. 23.

isolamento de separação de pessoas e bens contaminados, transportes e bagagens no âmbito intermunicipal, mercadorias e outros, com o objetivo de evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; a quarentena, com restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes. Além disso, em várias partes do país o *lockdown* foi uma das medidas tomadas para se evitar a propagação do vírus. Campanhas com a “#fiqueemcasa” estavam espalhadas pelas redes sociais, uma série de *lives* eram realizadas por artistas de forma a entreter quem não podia sair. No âmbito municipal é publicado o Decreto 47.246, de 13/03/2020, que estabelece medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus no âmbito do Município do Rio de Janeiro.⁴

De acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) 2020, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 98% dos municípios brasileiros adotaram medidas voltadas ao isolamento social. O estudo de Lara Lúvia da Silva e equipe (2020, p. 1) menciona seis tipos de medidas de isolamento social, já utilizadas em outras crises sanitárias, em âmbito nacional e internacional: “suspensão de eventos, suspensão de aulas, quarentena para grupos de risco, paralisação econômica (parcial ou plena), restrição de transporte e quarentena para a população.” O artigo reforça a importância de “uma avaliação cuidadosa do momento epidemiológico mais adequado para a aplicação dessas medidas, assim como a sua vigência, com o objetivo de maximizar os efeitos desejáveis na saúde enquanto minimiza os danos sociais e econômicos”. Os autores concluem que pelo menos quatro dessas medidas foram adotadas na totalidade de municípios brasileiros, variando o momento da tomada de decisão pela sua aplicação e a ordem da adoção das medidas (SILVA *et al.*, 2020, p. 5).

O estudo de Lara Silva *et al.* (2020) nos levou à pesquisa feita por Darlan Candido (2020) e equipe sobre a evolução da pandemia no contexto brasileiro focando as medidas de isolamento nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. A pesquisa afirma que os índices de contaminação

4 http://www.rio.rj.gov.br/documents/8822216/11086083/DECRETO_47246_2020.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

diminuíram com a adoção das medidas de isolamento e que aumentaram quando essas medidas foram flexibilizadas. Sabemos o quanto é difícil encontrar dados, tanto setorializados, quanto unificados, sobre a covid, mas queremos mostrar o contraste que existe entre estes dados que consideram a cidade como um todo e o caso mais específico das favelas, contexto que escolhemos para falar neste texto.

A não realização regular do Censo em 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), motivada pela pandemia e pela inércia do Governo Federal do então, dificulta a lida com dados mais atualizados e precisos. No entanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2020-2021 aponta que o Município do Rio de Janeiro possui atualmente uma população estimada em 6.776.000 habitantes, com quase 500 mil habitantes a mais que no ano de realização do último Censo, em 2010. Ainda que sem dados mais precisos e atualizados, interessa-nos destacar esse crescimento populacional. De acordo com o Censo de 2010, cerca de 22% da população do Município do Rio de Janeiro, naquele momento, morava em favelas.

O Censo Populacional da Maré (2019) menciona uma revisão posterior feita pela Prefeitura do Rio de Janeiro, em 2012, das formas de identificar os espaços favelados que alteram esse número. Com base nos números do IBGE, a Prefeitura contabilizou uma população de 1.443.773 habitantes, representando 22,8% do total da cidade, distribuídos em 1.018 favelas.⁵ O Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, ligado à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, sinalizava que a população do Rio de Janeiro havia crescido 8% entre 2000 e 2010. No entanto, a variação da população residente em favelas foi de 19%, enquanto da população não favelada foi de apenas 5%. Em outras palavras, a população da favela cresceu em um ritmo quase quatro vezes maior que a do restante da cidade.⁶

A Cartografia Social da covid-19 na Cidade do Rio de Janeiro, uma iniciativa realizada pelo Observatório de Favelas, evidenciou a radical pro-

5 <https://apublica.org/wp-content/uploads/2020/07/censomare-web-04mai.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

6 http://urbecarioca.com.br/wp-content/uploads/2019/04/download-3190_FavelasnacidadedoRiodeJaneiro_Censo_2010.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

gressão da covid na cidade, prolongando-se dos bairros de classe média com maior renda econômica para os subúrbios, favelas e periferias cariocas.

É justamente nos territórios populares que os maiores impactos da desigualdade socioespacial se fazem presentes na dinâmica de contágio. As condições de moradia, de infraestrutura básica, de circulação na cidade, entre outros, aliados à desigual distribuição de renda que empurram as populações de subúrbios, favelas periféricas para o trabalho – impossibilitando o isolamento – acentuam a já acelerada velocidade de contágio na direção de territórios populares (OBSERVATÓRIO DE FAVELAS, 2020, n./p.).

Que estatísticas marcam as favelas na chegada da pandemia? Que histórias são representadas por esses números? Cabe um mundo inteiro dentro da favela, um mundo que não pôde parar por conta da pandemia. Muitas mulheres tiveram que deixar seus filhos e filhas em casa para colocar o café dos filhos da patroa, para lavar a roupa do patrão. Um mundo de pessoas que voltava para casa no ônibus lotado e que poderia estar levando para casa um vírus mortal.

No primeiro ano da pandemia, o Complexo da Maré, especificamente, teve o dobro da letalidade por covid que a vivenciada na totalidade da cidade do Rio de Janeiro. Em junho de 2020, a Maré tinha 592 casos confirmados de covid-19 e chegou a 93 mortes. “E teria sido maior se não fossem os projetos sociais.” Estes dados são do “Projeto Conexão Saúde”, que é um projeto que reuniu a Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, o Redes da Maré, o Conselho Comunitário de Manguinhos, o SAS Brasil, o Dados do Bem e Todos pela Saúde.⁷ Os pesquisadores atribuem essa maior letalidade às condições de vida nas favelas, que concentram alta densidade populacional associada à baixa renda, fatores que tanto dificultam o isolamento, quanto facilitam a transmissão. Muitas moradias pequenas se tornam superlotadas no intuito de agregar pessoas de diferentes parentescos. É comum morar avó, mãe, filhos e netos distribuídos em cômodos minúsculos. Certamente tal situação colaborou ainda mais para a propagação da covid-19.

⁷ <https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-apresenta-resultados-de-pesquisas-sobre-covid-19-na-mare>. Acesso em: 12 jul. 2023.

Na apresentação dos resultados da pesquisa que acompanhou o “Projeto Conexão Saúde”, foi destacada a importância do envolvimento e, sobretudo, da organização da comunidade em seus diversos coletivos, o que possibilitou efetivar uma rede de proteção que envolvia tanto cuidados pontuais relativos à covid, como realização constante de testagens, distribuição de máscaras e álcool em gel, acesso à medicina remota etc., quanto de cuidados básicos que a extrapolam, como distribuição de cestas básicas, produtos de higiene e acompanhamento médico e psicológico. Como resultado dessa iniciativa, os pesquisadores do Conexão Saúde sinalizam que, embora as taxas de contaminação tivessem crescido, acompanhando as taxas nacionais, houve um crescimento relativamente menor, se comparadas à realidade de outras favelas, e no que se refere aos casos de morte, houve uma redução significativa de 48%. A larga campanha atingiu 93,4% da população mareense em idade adulta, com duas doses de vacinação.⁸

Isso reforça que as medidas sanitárias precisam ser vistas como direitos que, se não são garantidos a toda a população, tornam-se um privilégio para quem pode cumprir com as determinações. Quem foram as pessoas que tiveram o privilégio de ficar em casa durante a pandemia?

O aglomerado de favelas tem escassez de investimento público. Tal realidade contribuiu para acontecer no local um mutirão de ações de combate à covid. Cabe destacar que, infelizmente, essa não é uma realidade comum a todas as favelas do Rio de Janeiro, que, sem investimento público e ações sociais de impacto, estiveram abandonadas durante o período da covid. Nesse sentido, ainda não há como saber de forma segura os impactos reais do coronavírus nesses territórios.

Necessário dizer também que as favelas do Rio tiveram que lidar com a pandemia e com as ações truculentas da polícia militar que não cessaram mesmo após a emissão da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 635 (FACHIN, 2020), que previa a redução das operações policiais nas favelas do Rio durante a pandemia, havendo a necessidade de comunicação e justificativa da excepcionalidade da medida ao

8 <https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-apresenta-resultados-de-pesquisas-sobre-covid-19-na-mare>. Acesso em: 12 jul. 2023.

Ministério Público. Segundo dados do Relatório Anual (2022) do Instituto Fogo Cruzado, entre os anos de 2020 e 2022 ocorreram no Rio de Janeiro 156 chacinas, destas, 120 foram decorrentes de ações e operações policiais, deixando um rastro de 523 mortos. Nesse mesmo período foram vítimas da violência armada (mortas e feridas) 77 crianças entre 0 e 14 anos, destas, cerca de 54% foram vitimadas em ações e operações policiais.

Esses números demonstram que as pessoas moradoras das favelas, em especial as crianças, tiveram que lidar com a covid-19 que lhes impedia de sair de casa, estudar e brincar livremente, em concomitância com as violentas ações e operações policiais que não cessaram no período pandêmico e que são uma constante nas favelas e periferias.

Narrativas das crianças da Maré sobre a covid-19

A pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” entrevistou 73 crianças com idades entre 04 e 12 anos. O objetivo principal era saber dos sentimentos das crianças sobre a pandemia e as expectativas de mudança que elas tinham para quando a pandemia acabasse. A escolha das crianças que participaram da pesquisa foi pelo critério de familiaridade e a maioria aconteceu de forma individual remota. Apenas duas entrevistas foram feitas de forma coletiva. Uma delas, realizada com crianças do/no Complexo da Maré, que foi escolhida para compor este texto.

Essa entrevista foi uma conversa realizada com quatro crianças, sendo duas moradoras da favela Nova Holanda e duas do Conjunto Esperança. Inicialmente, estava previsto que a entrevista aconteceria com apenas três crianças da mesma família, cuja avó era conhecida da pesquisadora e ofereceu sua casa para o encontro. Thales e Laís são irmãos, primos de Guilherme. Uma quarta criança – Ana Caroliny (9 anos) –, que é vizinha e amiga das demais, voluntariou-se a participar e solicitou autorização da pesquisadora, que a acolheu. A entrevista foi realizada de forma presencial, estando todos, crianças e pesquisadora, usando máscaras. Para o diálogo foi usado um celular com objetivo de tirar fotos do encontro, e um tablet para gravar o áudio enquanto as crianças falavam.

Foram usadas também folhas para desenho como forma de registrar algo que remetesse ao momento vivenciado pelo grupo entrevistado.

Esta contextualização do momento da entrevista já apresenta certa especificidade no que diz respeito à pandemia nas favelas e até mesmo sobre a realização das entrevistas da pesquisa, que no geral se deram de forma individual e remota. Dada a familiaridade e a proximidade das casas e das pessoas, estavam ali, no momento da entrevista, todas juntas, aquilombadas. Aquilombamento é coisa antiga na favela, as pessoas, por necessidade, aprenderam a cuidar umas das outras do jeito que dá, e permanecer juntas sempre foi estratégia.

E por falar em movimentos de aquilombamento, vejamos o trecho da entrevista abaixo:

Pesquisadora: Quero que vocês se apresentem, cada um diga seu nome e onde mora.

Guilherme (11 anos): Meu nome é Guilherme e tenho 11 anos.

Pesquisadora: Mora onde?

Guilherme: **moro na principal**. (grifos nossos)

Pesquisadora: A principal fica onde?

Guilherme, Ana Caroliny e Laís (respondem juntos): fica na Nova Holanda.

Thales (12 anos): eu sou Thales. Tenho 12 anos e moro na Maré, Conjunto Esperança.

Ana Caroliny (9 anos): eu sou Ana Caroliny, tenho 9 anos e **moro na principal**. Eu falo igualzinho a ele (Guilherme). (grifos nossos)

Guilherme: **na principal**. (grifos nossos)

Laís (8 anos): meu nome é Laís, eu tenho 8 anos e moro na Maré e Conjunto Esperança.

Podemos perceber na fala das crianças o pertencimento ao lugar. Assim, dizer “morar na Principal” não precisa de maiores explicações para aqueles e aquelas que vivem “porta à dentro” – crianças e pesquisadores são pessoas do lugar. A rua Principal, citada por elas, fica localizada na favela da Nova Holanda. Uma rua formada por casas pequenas de alguns andares estreitos e que possui fluxo intenso de pessoas e trânsito. É composta por comércio intenso e tem acessos diversos, inclusive as principais vias

expressas da cidade aqui já citadas. Para o “estrangeiro”, as ruas da favela podem parecer um imenso e complexo labirinto de ruas, becos e vielas, que exigiria maiores explicações.

Além de formar de fato um labirinto formal, os caminhos internos da favela provocam a sensação labiríntica ao visitante, principalmente pela falta de referências espaciais urbanas habituais, pelas perspectivas sempre fragmentárias que causam estranhamento. Se perder-se faz parte da experiência espacial do labirinto-favela, para não correr esse risco é preciso ter um guia (morador), um fio de Ariadne (JACQUES, 2002, p. 53-54).

Na favela, muitas vezes, a rua é extensão do quintal de casa, quintal esse que em várias moradias locais não existe, dada a mudança acelerada do espaço da favela. Glauci Coelho, Cristiane Rose Duarte e Vera M. R. Vasconcellos (2006) destacam que na favela as fronteiras entre a casa e a rua oscilam e mudam a partir dos usos e dos significados que podem variar ao longo do dia.

É brincando nas ruas, com seus amigos e amigas, que as crianças vão, aos poucos, dominando esse grande labirinto-favela, transformando-o em um lugar permeado de afetos, pertencimento e identificação. Como podemos ver no excerto abaixo, a falta do brincar livre esteve presente em todas as falas:

Pesquisadora: O que vocês faziam antes da pandemia e não fazem agora?

Laís: Eu brincava, eu saía, se divertia muito...

Guilherme: A mesma coisa que ela.

Laís: Brincava com minha família.

Guilherme: Eu brincava e me machucava igual hoje...

Pesquisadora: Quer dizer que mesmo se machucando era mais feliz, né?

Thales: Eu brincava.

Guilherme: É, aí você tem uma cicatriz de alegria.

Thales: Eu brincava, eu me divertia, eu ficava em casa, eu assistia *Netflix*, assistia desenho, e é isso aí...

Laís complementa: Ficava feliz.

Ainda que as crianças estivessem juntas, como destacamos outrora, quando perguntadas sobre o que mudou em suas vidas com a pande-

mia, em suas falas aparece: “falta da vida social”; “parei de ir na rua”, o que relacionam com o passado, o que faziam quando “eram livres”. Em todo momento, é nítido em suas a falta do brincar, do estar na rua e por consequência a falta do contato com outras crianças, que não aquelas do seu grupo familiar.

A experiência da brincadeira guarda, assim, um sentido de domínio do espaço, fazendo que a criança conheça melhor a si mesma, o que lhe possibilita desenvolver sua autoestima e estabilidade emocional. O espaço, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas possibilidades de apropriação vividas em brincadeiras, e que são despertadas no imaginário infantil (COELHO; DUARTE; VASCONCELLOS, 2006, p. 77).

As crianças contaram um pouco sobre sua casa e as pessoas com quem moram:

Pesquisadora: Agora cada um de vocês vai falar com quem moram, como é a casa de vocês. Vão dando características do espaço. Com quem moram, se tem irmãos, tios...

Guilherme: **Eu moro tipo num prédio, onde embaixo mora meu tio, minha tia e meus dois primos. Aí na casa do meio mora eu, minha mãe e meu pai. Em cima mora minha avó.** (grifos nossos)

Pesquisadora: E na sua casa quem mora?

Guilherme: Eu, minha mãe e meu pai.

Pesquisadora: E como é sua casa, o que tem?

Guilherme: A minha casa tem banheiro, cozinha, tem um corredor pequeno, uma sala e um quarto.

Pesquisadora: Agora é o Thales, né?

Thales: **moro num prédio, no condomínio**, tem banheiro, cozinha, sala, televisão. Moro com minha mãe, meu pai e com minha irmã. (grifos nossos)

Ana Carolyn: Eu? **Eu tenho uma casa de três andares.** Então, embaixo é a cozinha e o banheiro. Lá tem fogão, pia, geladeira. Aí no andar de cima é a sala e o quarto da minha avó. No quarto da avó tem uma cama, roupa, essas coisas... guarda-roupa. (...). Lá é a sala, às vezes fico deitada vendo televisão. Aí, lá em cima, na laje, tem o quarto da minha mãe onde eu e minha mãe dorme. Aí na casa tem guarda-roupa, cama, cômoda, tem mais uma pia e

banheiro. Aí mora a minha avó, o namorado dela, eu e minha mãe. (grifos nossos)

Laís: oi, meu nome é Laís.

Thales: (sussurrando) todo mundo já sabe...

Laís: Tenho 8 anos, eu moro com meu irmão, minha mãe e meu pai. Na minha casa tem dois banheiros, dois quartos, uma sala e uma cozinha. Na sala tem uma geladeira.

Thales: na sala?

Pesquisadora: fale do jeito que der para falar.

Laís: Desculpa. Na cozinha tem uma geladeira, um forno, uma geladeira de novo, uma pia, pratos, comida...

Thales: hum... (ri) carne...

Laís: é, tem um armário, uma máquina.

Thales: é, a máquina de lavar.

Laís: e na sala tem uma TV, uma cômoda, uns negócios de colocar na parede.

As falas de Guilherme e Ana Caroliny sobre suas moradias vão ao encontro do que Rodrigo Torquato da Silva (2012) relata sobre a importância das lajes para a reprodução intergeracional das famílias. Assim, além de um importante patrimônio familiar, a laje representa a constante transformação do espaço da favela que nunca para de crescer.

Geralmente, os primeiros andares são construídos pelos pais (primeira geração); na laje acima desse primeiro andar, os filhos constroem outra residência (segunda geração); e quando não é vendido o imóvel, o primeiro andar que inicialmente era dos pais, passa para os netos (terceira geração). Assim, nessa estratégia de sobrevivência urbana, é garantida a reprodução existencial-territorial de alguns moradores da favela (SILVA, 2012, p. 35).

Há uma sutil diferença na fala das crianças que demarca os diferentes lugares de moradia, Guilherme destaca que mora em um prédio que pertence a sua família e Thales destaca que mora “num prédio, no condomínio”. Esse condomínio destacado pelo menino é o Conjunto Esperança. Sua história data de 1979, quando o Ministério do Interior criou o Projeto Rio, que tinha por objetivo remover as palafitas da Baía da Guanabara para posterior aterramento da região. A população local, a partir dos conselhos de moradores, resistiu à sua expulsão da região e embora o governo tenha

recuado e permitido aos moradores permanecerem no local, removeu as palafitas, sendo as pessoas realocadas em conjuntos habitacionais construídos em aterros próximos. Dessa forma, surgiu o Conjunto Esperança, a Vila do João, a Vila dos Pinheiros e o Conjunto Pinheiro.⁹

As falas das crianças acerca da ocupação de seus familiares apontam que a maioria deles trabalha no setor de serviços – que foi um dos setores mais demandados na pandemia, não podendo ter o privilégio do isolamento social. Por isso, esse grupo se tornou mais vulnerável a contrair a doença e disseminá-la, uma vez que precisavam trabalhar por medo de serem mandados embora e por medo de deixarem faltar comida na mesa. Em geral, são os trabalhadores invisibilizados que tornaram possível a outras pessoas permanecerem em isolamento.

Pesquisadora: Quem dos familiares que mora junto com vocês trabalham?

Thales: Meu pai e minha mãe trabalham.

Lais: Minha mãe e meu pai trabalham. Minha mãe trabalha, ela está desempregada.

Thales: (sussurrando) Desempregada...

Lais: Meu pai trabalha como *sushiman*.

Ana Caroliny: Minha avó trabalha como faxineira, o marido dela trabalha como aquele homem que faz o prédio, essas coisas.

Pesquisadora: Pedreiro?

Ana Caroliny: Não, não, calma aí, aqueles que trabalham de guarda no prédio.

Pesquisadora: Segurança?

Ana Caroliny: Isso, é segurança, e minha mãe é cabeleireira.

Thales: Eu sou a mesma coisa que ela (a irmã, Lais). Meu pai é *sushiman* e minha mãe está desempregada.

Guilherme: Esqueci de falar do que meus pais é... Meu pai é eletricitista e minha mãe é vendedora de uma loja que é perto de onde minha avó trabalha.

Ana Caroliny: De móveis.

No que se refere especificamente à percepção do contexto da pandemia, a pergunta feita de modo aberto pela pesquisadora ajudou a observar o olhar das crianças ao seu entorno:

9 <https://mareonline.com.br/o-nome-e-esperanca-mas-podia-ser-resistencia/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

Pesquisadora: Qual problema que nós estamos tendo hoje aí?

Ana Carolyn: Covid!

Laís: Covid, poluição...

Thales: Poluição!

Guilherme: Desmatamento, extinção de animais, muita coisa, né?

Durante a entrevista com as crianças, percebemos como elas, além de se preocuparem com a pandemia, também estavam atentas a outras situações referentes à qualidade do meio ambiente. Talvez um possível reflexo das mediações escolares, das várias ações sociais no Complexo da Maré e pela facilidade de estarmos conectados ao mundo virtual, tendo cotidianamente acesso a diferentes informações. Além disso, como veremos abaixo, as crianças relataram suas preocupações com o vírus e a possibilidade de contágio:

Pesquisadora: Mas vocês ficaram preocupados? Que tipo de preocupação?

Guilherme: Fiquei um pouquinho.

Laís: Eu também.

Pesquisadora: Contem!

Guilherme: **Eu fiquei tipo preocupado em contrair a doença na escola e levar ela pra casa, passar para meus pais.** (grifos nossos)

Pesquisadora: Como é que você tem feito para se proteger?

Guilherme: Eu sempre usei máscaras e só tirei a máscara para lancha e beber água.

Ana Carolyn: Eu sempre passo álcool em gel.

Pesquisadora: E os outros, também ficaram preocupados?

Ana Carolyn: Sim, bastante!

Thales: **Sim, eu fiquei preocupado, mas feliz e um pouco com medo porque já perdi um parente.** (grifos nossos)

Pesquisadora: Você perdeu quem, Thales?

Thales: Meu padrinho.

Laís: E o primo do meu pai.

Thales: É.

Pesquisadora: Perderam pessoas por conta da covid?

Laís: Sim.

Pesquisadora: Qual é esse sentimento que você sente de ter uma doença que mata as pessoas assim do nada?

Guilherme: Tristeza.

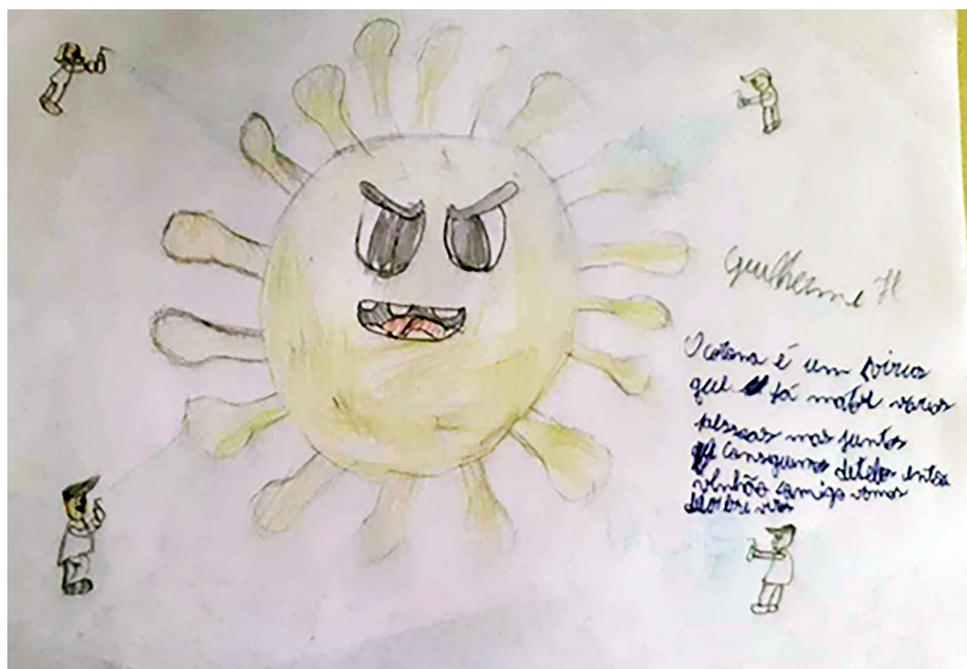
Ana Carolyny: Tristeza.

Thales: Tristeza.

Lais: Tristeza demais. Eu fico solitária.

Guilherme: Tristeza e mais ou menos um pouco de ódio da doença.

Ana Carolyny: Verdade!



Desenho de Guilherme, 11 anos.

Guilherme destaca que “eu fiquei tipo preocupado em contrair a doença na escola e levar ela pra casa, passar para meus pais”. Isso demonstra o quanto a covid-19 trouxe para as crianças uma preocupação com a doença, algo que antes da pandemia não existia na realidade infantil. A preocupação em perder um familiar também passou a ser um monstro que espreita o imaginário das crianças. Thales e Laís chegaram a perder duas pessoas da família, o padrinho de Thales e o primo do pai deles. Quando perguntadas sobre o que sentem “de ter uma doença que mata pessoas assim do nada” todas as crianças citaram a tristeza como o sentimento despertado pela morte inesperada.

Atualmente, o Complexo da Maré possui 46 unidades escolares da Rede Municipal de ensino, mas, apesar disso, todas as crianças que participaram dessa entrevista estudam distantes das suas residências. Os irmãos Thales e Laís estudam em uma escola pública municipal no bairro de Ramos e para chegar à escola necessitam usar o transporte público. Ana Carolyny estuda em uma escola municipal situada no bairro de Bonsucesso e para chegar ela relata: “Eu vou a pé para andar mais, ficar forte.” Guilherme recebeu uma bolsa de 100% em uma escola privada no bairro do Cachambi e dada a distância ele vai de transporte privado.

Durante a entrevista, uma das responsáveis pelas crianças relatou os motivos que levam as famílias a matricularem as crianças em escolas fora do complexo de favelas. Segundo ela, no momento da matrícula não encontrou vagas nas escolas perto de casa, isso se dá porque a quantidade de escolas na Maré não comporta todas as crianças da região. No entanto, hoje ela agradece a falta de vaga porque compreendeu os desafios em relação à violência serem rotineiros no local. Disse que saindo de dentro do Complexo, as crianças não se prejudicam tanto quanto quando tem confronto com policiais.

No momento de realização das entrevistas, em 2021, as aulas de todas as crianças já haviam retornado, mas comentaram sobre seus sentimentos quanto ao distanciamento da escola e dos colegas:

Pesquisadora: Vocês estão há muito tempo sem ir para escola ou já retornaram?

Todos: Já retornaram!

Pesquisadora: Mas como foi ficar em casa sem ir para a escola?

Guilherme: Tô um mês sim, um mês não. Antes? Foi meio ruim.

Thales: Foi ruim porque eu não podia ficar perto dos meus amigos, aí era meio chato ficar em casa. É, a gente não podia se comunicar com ninguém no início da pandemia, era perigoso.

Guilherme: Perigoso demais.

Ana Carolyny: Era tudo em vídeo né, não fazia a menor graça...

Pesquisadora: Vocês não gostavam de estudar em vídeo?

Laís: Não, não era a mesma coisa que estudar na escola.

É verdade!

Pesquisadora: Vocês acham que aprende mais ou aprende menos?

Laís: Sim!

Ana Caroliny: Sim, aprende mais!

Pesquisadora: Em vídeo?

Ana Caroliny: Não, aprende menos em vídeo.

Guilherme: Aprende mais na escola porque a professora fala. Você se distrai com qualquer coisa. Na escola você já está ali para estudar, prestar atenção na aula e aprender as coisas.

Lais: Eu fico com saudade da minha professora, meus amigos, e lá é muito legal. (Suspiros)

Pesquisadora: E agora, como foi voltar para a escola?

Ana Caroliny: É muito legal por causa dos amigos.

Guilherme: Maneiro demais.

As crianças relataram não terem gostado de estudar de maneira remota. Para Guilherme, “(A gente) aprende mais na escola porque a professora fala (on-line). Você se distrai com qualquer coisa. Na escola você já está ali para estudar, prestar atenção na aula e aprender as coisas.”. A fala do menino nos leva a pensar no quanto crianças e jovens, sobretudo das camadas populares, sentiram-se prejudicadas e prejudicados com o ensino remoto. A pesquisa “Covid-19 e o acesso à educação nas 16 favelas da Maré: impactos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio”, realizada pelas organizações da sociedade civil das favelas do Complexo da Maré, evidenciou os efeitos danosos da pandemia no que se refere à educação dos estudantes mareenses: 48% dos estudantes entrevistados declararam ter aprendido pouco durante os dois anos da pandemia, 26%, ou seja, um em cada quatro estudantes, declararam não ter aprendido nada. Entre os problemas relatados estavam a não adaptação ao ensino remoto (35%) e problemas de aprendizagem (28%). Além disso, “41% dos estudantes afirmaram ter enfrentado algum tipo de sofrimento psíquico, enquanto 69% relataram impactos na própria saúde mental e 72% dos profissionais da educação afirmaram sentir o agravamento de problemas psíquicos e emocionais” (MONTERASTELLI, 2022). Some-se a isso as desigualdades no que se refere ao acesso às tecnologias e as condições de conexão – sobretudo em moradias com mais de uma criança, em diferentes anos escolares.

É importante lembrar que o retorno às aulas aconteceu antes de as crianças terem acesso à vacina. Thales, que tem 12 anos, pôde se vacinar em setembro de 2021, quando se estabeleceu o calendário de vacinação para adolescentes de 12 a 17 anos. Já a vacinação para as crianças de 5 a 11 anos só iniciou em janeiro de 2022, um ano após ter iniciado a vacinação dos adultos.

Para concluir

Escrever um texto que trata as especificidades da pandemia em contextos de favela relatadas pelas crianças demarca um importante posicionamento político das suas autoras no que se refere aos estudos da infância: o de visibilizar as vivências, experiências e dinâmicas sociais das crianças moradoras de favela. É comum a sociedade olhar para os territórios favelados como espaços de carência, falta de estrutura, excesso de violência. Por muito tempo, também as ciências se ocuparam de olhar as crianças da favela pelo olhar da inadequação e da falta. Suas potencialidades, a concretude de suas realidades não eram consideradas.

Durante o início da pandemia da covid-19, o complexo da Maré chegou a ter um índice de letalidade duas vezes maior do que toda a cidade do Rio de Janeiro. Mas graças à atuação dos movimentos sociais das favelas, capitaneados pela Redes da Maré em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz, os impactos da doença começaram a ser atenuados já a partir de setembro de 2020. O projeto Vacina Maré obteve taxas de imunização superiores à média da cidade. Após um ano de execução do projeto foi possível reduzir cerca de 86% da mortalidade no Complexo da Maré. Mas para resguardar a memória, a Redes da Maré criou o Memorial da Favela da Maré, um painel de 18 metros quadrados com azulejos com os nomes das 60 vítimas fatais da covid-19 que residiam nas 16 favelas da Maré.

É necessário reafirmar que as crianças moradoras de favela sofreram os impactos da pandemia de formas diferentes entre si, devido aos múltiplos e diferentes contextos de cada favela. E talvez nunca saibamos de fato os impactos reais da pandemia para os moradores e moradoras das cerca de 763 favelas da Região Metropolitana do Rio.¹⁰ Cada favela é um mundo, já dissemos por aqui. Um mundo que precisa ser narrado para que não

10 Dados do censo de 2010 do IBGE.

caia no esquecimento. Essa geração de crianças leva a marca desse acontecimento e, por isso, tem algo a dizer que só pode vir da sua experiência singular da pandemia e dos arranjos que se tornaram possíveis.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Jorge; TEIXEIRA, Lino; BRAGA, Aruan. **Cartografia Social da Covid 19 na Cidade do Rio de Janeiro**. Observatório de Favelas, 2020. Disponível em: <https://observatoriodefavelas.org.br/cartografia-social-da-covid-19-na-cidade-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 10 ma. 2023.
- BRITO, A. R. C. de. **Trajatórias de mulheres negras**: traduções transatlânticas entre mares e Marés. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.
- CANDIDO, D. S. *et al.* Evolution and epidemic spread of SARS-CoV-2 in Brazil. **MedRxiv**, 2020. Disponível em: <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.06.11.20128249v2>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- CENSO POPULACIONAL DA MARÉ. **Redes da Maré**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019.
- COELHO, G.; DUARTE, C. R.; VASCONCELLOS, V. M. R. A criança e o espaço vivido favela: a complexidade do espaço nas interações da infância. **Oculum Ensaios**, Campinas, n. 6, p. 74-87, 2006
- FACHIN, E. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 635**. Rio de Janeiro, RJ: Supremo Tribunal Federal, 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5816502>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic)**, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html?edicao=32141&t=destaques> Acesso 30 jan. 2023.
- INSTITUTO FOGO CRUZADO. **Relatório Anual – 2022 Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://fogocruzado.org.br/dados/relatorios/relatorio-anual-2022>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- JACQUES, P. B. Cartografia da Maré. *In*: VARELA, D.; BERTAZZO, I.; JACQUES, P. B. **Maré, vida na favela**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002, p. 13-57.
- LISBOA, V. Complexo da Maré teve letalidade por covid duas vezes maior que o Rio. **Agência Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-08/complexo-da-mare-teve-letalidade-por-covid-duas-vezes-maior-que-o-rio>. Acesso em: 02 mar. 2023.
- MONTERASTELLI, A. Covid compromete educação nas favelas da Maré. **Outras palavras**. 2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasaude/co>

- vid-compromete-educacao-nas-favelas-da-mare/. Acesso em: 02 mar. 2023.
- RIO DE JANEIRO. Decreto 46.966. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 13 de março de 2020, p. 24.
- SILVA, L. L. S. da *et al.* Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 9, p. 1-15, set. 2020.
- SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-Favela; Favela-Escola**. Rio de Janeiro: DP et alii, 2012.

A PANDEMIA E O “INSETO DA SORTE”: AS MUDANÇAS E OS DESLOCAMENTOS SUBJETIVOS E COLETIVOS REALIZADOS PELAS CRIANÇAS

Conceição Firmina Seixas Silva
Giullia Cristine de Oliveira Luciano

Os “insetos da sorte” não são uma espécie, mas um inseto que pousa justamente no lugar em que a vida toma um curso diferente. Esse espaço de tempo no qual decidimos se vamos por um caminho ou outro, se saímos ou não de uma casa, se dizemos algo ou não. É uma fração de segundo tão minúscula que nela só cabe a passagem de um inseto. Um inseto que, quando passa, divide para sempre a vida em duas.

(FERRADA, 2020, p. 71)

Um acontecimento

María José Ferrada (2020), em seu livro *Kramp*, narra a história de M., uma criança de 7 anos de idade que não percorre os caminhos previstos de uma infância normatizada e idealizada. M. viaja com seu pai D., caixeiro viajante, pelos povoados do Chile vendendo produtos para serralharia da marca *Kramp* – a única que possui nome próprio e que não é descrita pela letra inicial –, experimentando, nesta aventura, o mundo dos adultos, dos caixeiros viajantes, dos gerentes de lojas e das cafeterias e pensões por onde passava. M. trabalhava, dividia cigarro com seu pai que, segundo ela, não era um grande pai, mas um bom patrão e, com sua ajuda, arrumava um jeito de faltar às aulas e não frequentar a escola – fato desconhecido por sua mãe, descrita por M. como uma pessoa ausente, alheia ao mundo, aos outros e a si própria; o que M. não considera como irresponsabilidade, pois desconfia que a vida é que tenha se desresponsabilizado da sua mãe.

Fora da escola, M. utiliza os produtos da marca *Kramp* para entender o funcionamento do mundo por meio de uma pedagogia própria que consistia em um plano de aprendizagem de classificar e categorizar as coisas do mundo, menos os pirilampos, que, para ela, são inclassificáveis. Um pouco de fagulhas do sentido das infâncias construídas pelo paradigma Moderno aparecem sutilmente em algumas passagens: M. não podia frequentar bares, recebia como salário presentes e brinquedos e sua função se fazia mais importante quando os negócios não iam bem e, então, sua imagem de menina, com um olhar que evocava a fragilidade construído por meio de um intenso treinamento, era utilizada para aquebrantar o coração dos compradores, que viam nela “a própria debilidade” (FERRADA, 2020, p. 57). M. parecia ter noção da ideia de infância que o mundo havia construído em torno da imagem da ingenuidade e candura, pois fazia bom uso dela para sensibilizar o adulto capitalista.

A vida corria e o mundo de M. ia se expandindo por meio das viagens e do princípio de aprendizagem que foi construindo na convivência com D. e alguns caixeiros que foi conhecendo. Até que um fato inesperado permite a entrada do “inseto da sorte”. Este fato foi a descoberta de uma “cidade fantasma” que guardava os restos mortais de militantes desaparecidos pela ditadura militar do Chile. Desvela-se com essa descoberta a razão da ausência de sua mãe, ela própria uma militante, e, entre os mortos, muitos de seus companheiros e seu grande amor. Uma ruptura se dá naquele momento – o desvelamento de um pesado momento da história do Chile e também da América Latina. Sua pedagogia, seu ofício como ajudante de caixeiro viajante já não se sustentariam e, assim como D. e M. tomam conhecimento da vida da mãe, esta também descobre as ausências de M. da escola, e as viagens para vender produtos *Kramp* já não aconteceriam. *De repente*, as consequências de um pesado legado histórico é revelado e eles já não podiam permanecer como antes, pois sabiam que aquela história impactava seu presente, assim como seu futuro.

Inspiradas pela narrativa de M. e também da María José Ferrada, já que compartilha com a personagem principal do seu livro a herança da ditadura militar, problematizamos, neste texto, as possíveis rupturas pro-

duzidas pela pandemia provocada pelo novo covid-19 na vida das crianças entrevistadas. De outro modo, buscamos refletir sobre como as crianças e infâncias vivem em momentos de crise, seja ela política, no caso da ditadura, seja ela sanitária, que, no Brasil, foi também acompanhada por uma crise econômica, social e política avassaladora.

Sabemos que a pandemia impactou a vida das pessoas de diferentes formas e, para algumas, o sentido de ruptura não necessariamente se deu quando suas atividades econômicas, de lazer permaneceram como antes. O mesmo podemos dizer para aqueles/as que negaram e permanecem negando os efeitos da contaminação do novo covid-19 e o rastro de morte deixado pelo caminho. Entendendo ruptura como uma tomada de consciência, ainda que não totalmente racionalizada, de um fato inesperado, isso não é possível no território do negacionismo, do afastamento (alienado) da realidade. A ruptura é mais que uma simples mudança, mas se refere a um impacto na produção de sentidos ontológicos, epistemológicos, políticos e também subjetivos.

Como o “inseto da sorte” que descortinou a barbárie produzida pela ditadura militar e nomeou os seus mortos do passado, a pandemia anuncia a morte no presente e no futuro. Vivida como ruptura para muitos/as, ela não apenas anuncia o inesperado, mas acentua as crises sociais, políticas e educacionais encarnadas na história deste país, dividindo a vida, como a passagem de tempo-espço criada pelo inseto da sorte, entre aqueles/as que podem viver, respirar, comer, brincar e estudar e os/as que não podem. Presenciamos, por meio das entrevistas, crianças vivendo em condições precárias, lamentando o aumento do desemprego, a carestia dos alimentos que foi sentida por suas famílias; crianças cujo ensino remoto se deu de forma muito precária e, para algumas, sequer aconteceu. Além disso, não podemos deixar de considerar o aumento significativo da quantidade de crianças órfãs e famílias esfaceladas pelas perdas causadas pela pandemia.

Analisando a conquista europeia da América Latina e o posterior processo violento de colonização deste território e do seu povo, além da diáspora e escravização de vasta população africana, Lopez (2008) tece a noção de “acontecimento” que, para ele, não é um conceito, mas um “evento” que transforma de modo singular e radical o mundo (de alguns sujeitos). Não se

trata de um conceito, pois, segundo o autor, não há nome que dê conta de representar uma ruptura porque esta escapa à linguagem, à consciência e à representação. Tampouco se configura como acontecimento para todos/as. A colonização da América, por exemplo, foi um acontecimento para os povos originários e para a população escravizada vinda de África, pois reestrutura de modo radical suas vidas e experiência neste mundo. Para a Europa, representa não apenas a concretização do seu projeto de modernização como também consolida os princípios que sustentam seus paradigmas.

No Brasil, em que a crise sanitária veio acompanhada de uma drástica crise política e social, a pandemia foi vivida como um evento, uma ruptura por boa parte da população, incluindo a infantil, pondo-as no limite da morte, da fome, da solidão, da loucura. As políticas sociais foram significativamente enfraquecidas nos últimos anos, ou mesmo extinguidas, deixando muitos indivíduos em condições extremamente vulneráveis. Guiado por uma lógica neoliberal e necropolítica – que institui a partir de um projeto de Estado os corpos vivíveis e os matáveis –, o governo brasileiro durante a pandemia apostou em medidas que desestruturaram de modo significativo o sistema de saúde, de assistência social e da educação pública. Dessa forma, as consequências sociais e econômicas da crise sanitária refletem de diferentes maneiras na população infantil brasileira, acirrando uma desigualdade que já se fazia extrema em nosso país, interpondo-se como um verdadeiro acontecimento para a população pobre. Concordamos com Moretti (2021, p. 12) que “a pandemia não é responsável pela crise econômica, mas é reveladora das entranhas do capitalismo em crise. O capitalismo não tem limites e opera com a lógica da morte e não da vida, da desumanização e não da humanização, da desigualdade e injustiça e não da igualdade e da justiça; atua na lógica da dominação e não da libertação”.

Mais como forma de interrogação, tentamos dialogar com as falas das crianças com o intuito de apreender de suas experiências os acontecimentos – ainda que os mais sutis – acarretados pela pandemia em suas vidas. Não é nosso objetivo atribuir o que é ou não um acontecimento no sentido de dualizar o conjunto de experiências das crianças entre acontecimento e não acontecimento, mas tentar capturar – a partir do olhar da criança para esse momento vivido por ela e pelo mundo e com profundo respeito à confiança

destinada a nós para falar de questões tão importantes – este campo de forças de que fala Lopez (2008), que escapa a uma tentativa de racionalização, mas que porta um quê de ruptura, como expressam Vicente e Valentina:

Pesquisadora: O que que você acha, Vicente, que mais mudou na sua vida com a essa pandemia? Se você percebe se tem uma diferença entre a vida que você tinha antes e agora?

Vicente (10 anos): Antes eu era mais alegre, entendeu? Agora minha vida é uma bate-bate.

Pesquisadora: O que que é um bate-bate?

Vicente: Tipo eu dei um giro de 68 graus.

Pesquisadora: E como que é esse giro?

Vicente: 180 (graus) que eu quis dizer. Esse giro é tipo assim, a gente estava mó feliz, aí aconteceu uma coisa e a gente foi pra outro lado.

Pesquisadora: Tem diferença entre a vida que você tinha antes da pandemia e a que está tendo agora?

Valentina (9 anos): Eu tenho sentido muita tristeza porque algumas pessoas da minha família já morreram por causa da covid e eu fico muito triste por causa disso.

“De repente”: as rupturas experimentadas pelas crianças no contexto da pandemia

Que a pandemia pegou todos/as de surpresa, isso não foi novidade, ainda que os epidemiologistas venham alertando para o fato de que a forma como vivemos no contemporâneo favoreça o aparecimento de mutações de microrganismos e seu rápido contágio para várias partes do globo. No entanto, o anúncio da Organização Mundial de Saúde (OMS) da classificação da situação sanitária como pandêmica e a necessidade de se fazer quarentena abriram espaço para muitas perguntas cujas respostas não se faziam possíveis durante algum tempo. Entre a população infantil, o silenciamento para muitos questionamentos se acentua, pois, vivendo em uma sociedade adultocêntrica, nem sempre consideramos a importância de explicar para as crianças algumas questões, ainda que estas as afetem direta e radicalmente. Sob a pretensa ideia de proteção, vamos, enquanto adultos e especialistas, decidindo o que as crianças de-

vem ou não saber (QVORTRUP, 2011). Neste caso, o silenciamento é posto para as crianças, tendo elas que encontrar respostas para suas perguntas, às vezes, de forma solitária:

Pesquisadora: Alguém falou pra você sobre o coronavírus? Quem te falou?

Luna (9 anos): Então, eu já tinha descobrido que o coronavírus tinha chegado em alguns lugares. Então, minha família não me contou que o covid-19 tinha chegado no Brasil e eu só descobri porque tinha umas meninas muito loucas no banheiro passando água até aqui (aponta o ombro) e álcool até ali (na cara). Aí eu perguntei o que aconteceu, vocês estão bem? Aí elas me contaram que o covid-19 já tinha parado no Brasil. Aí eu meu Jesus! Aí eu fui falar com a minha mãe pra saber por que não tinham me contado que a covid tava no Brasil. Aí eu fiquei meio triste porque eu queria saber.

Quando perguntadas sobre o que sabiam da pandemia, expressões como “de repente” e “a qualquer momento” apareciam em várias entrevistas, cumprindo o lugar de algo que elas não conseguiam alcançar o sentido da causalidade, do que realmente era e, o mais importante, quais desdobramentos teriam – quando iria acabar, o que aconteceria no futuro:

Pesquisadora: Quando começou a pandemia as escolas fecharam. A sua professora falou com você que a escola estava fechando? Ou falou com sua mãe e o seu pai?

Luna (9 anos): Uhm... quando começou a... a pandemia, a professora avisou que as férias iam ser adiadas por causa da pandemia. As férias duraram muito mais do que era o normal e aí depois, **de repente**, meu pai disse: “ah, agora você vai ter aula online”. (grifos nossos)

Pesquisadora: Mas, então, o que mudou quando veio a pandemia, então? O que vc deixou de fazer quando veio a pandemia? Porque você já me disse que quando veio a pandemia você teve que ficar mais em casa, que você teve que fazer aula e foi chato, então... (Gabriel interrompe)

Gabriel (12 anos): Ah, quando veio a pandemia a escola paralisou totalmente, demorou uns 5 meses mais ou menos. Nesse primeiro ano de pandemia, foi pior em todos os quesitos do que 2021 porque a escola tava bem mais

desorganizada, porque era tudo muito novo, ninguém sabia fazer direito as coisas, os professores... acabou que foi mais difícil porque também o isolamento tava mais forte e tudo... **isso é um limite.** (...). Assim, algumas coisas deixaram de acontecer... (grifos nossos)

Pesquisadora: Então dá pra dizer que você sentiu falta dessas coisas na pandemia?

Gabriel: Senti falta, mas, assim, foi mais mudança do que sentimento de falta. Também, obviamente, mas entende?

Pesquisadora: Sim, você sentiu mais a mudança. (Gabriel interrompe)

Gabriel: A mudança do que qualquer outra coisa. **Também foi muito rápido.** (grifos nossos)

Pesquisadora: O que te deixou triste?

Brenda (8 anos): Porque ele (coronavírus) veio sem motivo. Só.

Pesquisadora: Como soube da doença?

Letícia (9 anos): Eu fiquei sabendo pela minha mãe. Na verdade eu ouvi no rádio que ia ter aqueles negócio de 15 dias e tal. Só que era pra ser só 15 dias e no final está quase sendo 3 anos.

Pesquisadora: E você ficou preocupado com o coronavírus?

Pedro (11 anos): Fiquei. Quando todo mundo começou a falar de coronavírus. Eu nem sabia que o coronavírus tava aí. Aí que meus amigos começou a falar do corona. Eles só falaram que agora **o coronavírus está rodeando a rua, os países.** (grifos nossos)

O tom de assombro contido em algumas falas acompanha a experiência de incerteza e angústia diante do inesperado vivido por algumas crianças, como sinaliza Eduarda ao ser perguntada sobre o que aconteceu quando chegou a pandemia:

Pesquisadora: E, me diz outra coisa, quando parou de ter escola na pandemia, o que mais parou de ter, o que você deixou de fazer?

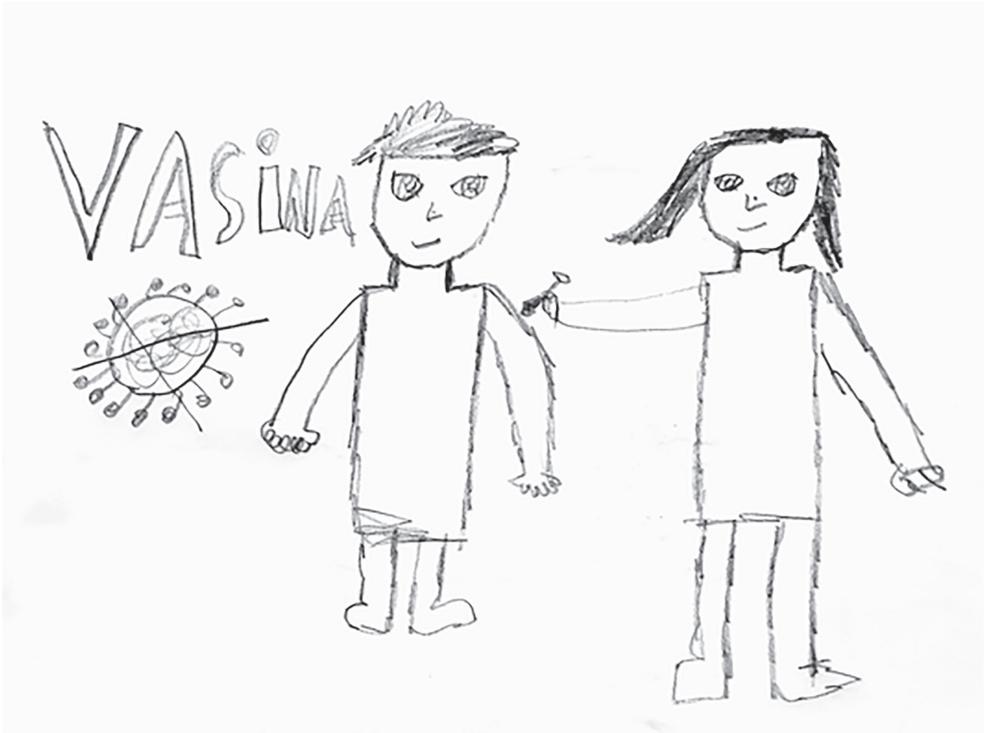
Eduarda (10 anos): Parou tudo! Acabou tudo!

Pesquisadora: Me dá um exemplo.

Eduarda: Ah, parou tudo, não tinha aula, não podia ir na escola.

Pesquisadora: Agora me diz uma coisa. O que é a pande-

mia? O que você saberia me dizer sobre a pandemia.
Eduarda: É a pior coisa do mundo! (...) Quando pega um,
pega todo mundo.



Desenho de Pedro, 11 anos.

Diante das várias mudanças experimentadas pelas crianças – mudança de casa, escola, turma, professora, morte de parente, separação dos pais, rompimento de laços de amizade, entre outras –, também interrogamos se não ter aula foi como uma ruptura para as crianças. Na nossa sociedade, a escola ocupa um lugar importante no processo de subjetivação de crianças de diferentes segmentos socioeconômicos do país. Para os adultos que sustentam que lugar de criança é na escola (e somente aí), não poder contar, durante a pandemia, com este espaço no compartilhamento da responsabilidade do cuidado e educação das crianças, é talvez admitir que elas tenham ficado sem lugar. As crianças entrevistadas falam do impacto do fechamento das escolas durante a pandemia, como algo importante:

Pesquisadora: O que mudou na sua vida por causa da pandemia?

Miguel (10 anos): Quase tudo, né. Como eu sou criança, minha vida é praticamente a escola.

Pesquisadora: O que você fazia antes da pandemia e que não faz agora?

Maria Clara (12 anos): Hum... é, sim, não, é não, acho que não, porque isso é o que eu mais faço, antes na minha vida eu sempre fazia essas duas coisas: ir pra escola e ver meus amigos, então não.

Pesquisadora: Você falou que suas aulas presenciais ainda não voltaram, né? Nesse momento, que tem mais de um ano que a gente tá nessa, o que que você fez pra preencher esse tempo, o que que você fazia, qual a sua rotina?

Vicente (10 anos): Minha rotina era ir pra escola, fazer o dever, voltar, comer, tomar banho, brincar com a minha irmã, fazer dever de casa e dormir.

Pesquisadora: Você falou que foi muito ruim, a pior coisa que aconteceu na sua vida esse momento de pandemia e tal. Mas qual foi a mudança que teve que você mais não gostou?

Vicente: É o seguinte: antes eu ia pra escola e tinha aquela rotina que eu te disse. O que eu mais não gostei é não poder ir pra escola. No primeiro dia eu fiquei feliz, mas, tipo, uma semana depois eu fiquei bem triste. Entende, né? Não é muito bom esse tempo de quarentena.

Mas também trazem uma outra dimensão de falta da escola que talvez não seja a mesma que é valorizada pelos adultos – os/as amigos/as, a merenda, brincar no recreio, o pátio, o cheiro, o toque, sentar perto, tomar Guaravita, compartilhar o lanche, abraçar, entre outras coisas. Muitas delas podem ser feitas fora da escola, porém se trata de gestos que situados naquele espaço (e não em outro) vão compondo a experiência escolar e estudantil (OLARIETA, 2017). Gestos que não consistem em um fazer ou agir simplesmente, mas “suportar a comunicação de algo incomunicável que viaja na linguagem” (p. 22), que fornece elementos situados nas pequenas coisas e nos detalhes e informam singularidades que nem sempre são tomadas como importantes ao olhar do outro; gestos que profanam o sentido comum, linear e antecipatório, que instauram, na miudeza, a complexidade do que é a escola para as crianças.

Pesquisadora: Do que sentiu falta quando ficou sem ir à escola?

Mirela (9 anos): Comer merenda, merenda boa com Guaravita.

Um acontecimento escapa à linguagem, à racionalização, rompe com certa dinâmica do presente de modo abrupto. No entanto, também abre caminho para formas de construções de sentidos individuais e compartilhados, a partir do que Lopez chamou de “um campo de forças, no qual a palavra é posta em funcionamento” (LOPEZ, 2017, p. 21). Assim, também foi do nosso interesse percorrer nas narrativas das crianças os deslocamentos que foram possíveis de serem feitos para dar conta ao que viviam, ao que não puderam viver e às suas expectativas em relação ao mundo, suas vidas e suas escolas.

“Eu acho que vou mudar, porque não é toda pessoa que vive uma pandemia”: processo de elaboração e ações possíveis experimentadas pelas crianças

Esta é primeira vez que as gerações mais novas enfrentam uma pandemia avassaladora que exigiu de todos/as – guardadas as devidas proporções, pois sabemos que as diferentes condições de vida dos sujeitos e das populações infantis, principalmente em um país desigual como o Brasil, impactam diretamente no direito a estudar, comer, brincar ou mesmo viver – dar sentido, ainda que de forma precária, às rápidas mudanças que nos foram atravessadas. Nesta seção, analisamos as possibilidades que as crianças encontraram para lidar com situações inesperadas, como o fechamento das escolas em escala mundial, e (re)criar um sentido para suas experiências, a fim de, neste processo, reinventar a si e o mundo que as cerca.

Buscamos saber quais estratégias criaram para manter contato com seus amigos e familiares no momento de isolamento social, quais ferramentas construíram para aprender novas maneiras de estudar, brincar e se relacionar em meio a muitos desafios, novidades e adversidades. Como Miguel (10 anos) responde sobre as expectativas de mudanças em sua vida, nesta fala que intitula a seção, os deslocamentos se fizeram necessários por aqueles/as que *viveram* (de fato) uma pandemia, pois como passar por crise sanitária – também

social, política e econômica, no caso do nosso país – sem ser afetado?

No entanto, buscamos também refletir sobre o que não pôde ser feito pelas crianças, ou seja, sobre as impossibilidades que se apresentaram a elas, pois nem sempre foi possível encontrar soluções e respostas para o que se colocava. Por um lado, não podiam fazer as coisas que faziam antes, por outro, também não podiam fazer nada em relação ao que estava acontecendo, por não saber o que fazer ou por saber que, muitas vezes, nada poderia ser feito por elas diretamente. Ao longo da sua entrevista, Gustavo, uma criança de 11 anos, remarca a expressão “não poder fazer nada” tanto em relação a não fazer o que fazia antes – brincar, sair, ir para escola, encontrar os amigos etc. – como em relação a encontrar solução para o que acontecia. “Meu nome é Gustavo, eu tenho 11 anos, eu sou menino e durante a pandemia **não podia fazer nada**, brincar, **fazer nada**. Quando eu tinha, eu acho que 08 anos, aí **não podia fazer nada**, não podia sair, se eu sair só podia ir de máscara, aí foi difícil” (Gustavo, 11 anos – grifos nossos). Também assinala as condições difíceis de moradia em que ele, sua mãe e seu irmão enfrentaram, em uma casa muito pequena que mal dava para sua mãe cozinhar, situada próximo a um lixão que possuía um cheiro horrível, segundo ele, além da presença de ratos. Ao falar do lugar onde morava, enfatiza, mais uma vez, a expressão “não poder fazer” nada para transformar essa situação precária, que só se acirrou com a pandemia. “Eu morava no Cachambi. É no Cachambi, numa casa na favela, morava lá, **não podia fazer nada**, minha mãe ficava muito no sufoco, aí depois ela pediu ajuda pra minha avó, aí eu vim morar aqui agora e minha mãe tá trabalhando esses dias aí” (Gustavo, 11 anos – grifos nossos). Assim como Eduarda que diz ter preocupações diferentes das de adulto, conectando o ato de se preocupar ao de responder pelo que faz, pelo que gosta, mas não pelo que não pode fazer e, talvez até por isso, não se assusta:

Pesquisadora: Ah... Gostei desse assunto que você trouxe. Fiquei curiosa com uma coisa: você acha que as crianças e os adultos ficam preocupados? Será que é uma preocupação do mesmo jeito?

Eduarda (10 anos): (pensa) não. Adulto tem preocupação de adulto. Criança tem preocupação de criança.

Pesquisadora: Então me conta: como que é a preocupação

de criança? Me dá um exemplo.

Eduarda: (pensa) Ah, se preocupa com as coisas que faz. As coisas que gosta. Se assusta menos.

Também experiências novas foram relatadas pelas crianças como estratégia para dar conta da situação em que estavam vivendo. Assim, falam das brincadeiras que inventaram frente à impossibilidade de frequentar os lugares que costumavam brincar e ao esgotamento das brincadeiras em casa: “Acho que sim... eu parei muito de ir para os parques, para brincar... aí eu inventei o jogo do chão, pombo-correio... e também... o pombo-correio já foi quando eu podia sair de casa com máscara. Aí, depois, já que a minha escada é de corrimão, ela é de cobrinha, tem duas barras debaixo num lugar... aí eu ficava escalando a escada, só que tipo um macaquinho. Eu não usava os degraus, eu escalava a escada” (Luísa, 5 anos). Sobre as brincadeiras que já realizavam e que sentiam mais falta, como o pique-pega, que aparece de forma recorrente nas falas de muitas crianças ao situar sua saudade, estas apareciam relacionadas à falta das brincadeiras em si, mas, sobretudo, à falta do toque, do movimento dos corpos, dos esbarrões que elas proporcionam. Manu, ao falar sobre suas expectativas para quando o tempo da pandemia estiver no passado, enumera, entre o abraço e o beijo, uma quantidade de piques proporcional a seu desejo de ter contato com os/as amigos/as: “O que eu acho que vai ser diferente é que a gente vai poder abraçar, beijar na bochecha, a gente vai poder brincar de pique, pique-pega, pique-ajuda, pique-alto, pique-baixo, pique-gelo” (Manu, 10 anos). O retorno às aulas presenciais para as crianças foi realizado com algumas regras, sobretudo, a do distanciamento social. Assim como marcam o que não podiam fazer – abraçar o/a colega, compartilhar merenda, ficar junto, sentar perto etc. –, enfatizam coisas que sentem falta na escola que permitiam isso que foi interditado. Na impossibilidade de brincar de pique-pega, Eduardo e seus amigos criam estratégias para executá-la, “tocar bem longe”, como se tentasse conciliar a necessidade de brincar, matar a saudade do contato e atender às normas sanitárias, representada aqui pelo “bem longe” e, assim, inventam um pique-pega com distanciamento.

Pesquisadora: E isso tem distanciamento? Como é que brinca de pique-pega se a pessoa não pode pegar?

Eduardo (7 anos): Pique-pega a pessoa vai correndo muito longe, mas aí a gente tem que tocar na pessoa.

Pesquisadora a: E pode tocar na pessoa?

Eduardo: Pode... Tem que tocar bem longe

Pesquisadora: (Risos)

Eduardo: Tem uma criança, a criança está correndo atrás de mim... aí eu estou correndo, e a criança pode me tocar bem longe... Aí depois eu tenho que tocar na criança, bem longe... pronto, toquei.

O mundo lúdico sempre foi um grande aliado dos seres humanos para escapar dos constrangimentos da realidade. Por meio do faz de conta, de rituais e da arte de modo geral, criamos um espaço-tempo que, ao mesmo tempo que se conecta e dialoga com a realidade, possibilita a experimentação de outros mundos e experiências que tensionam com os interditos, o inimaginável, driblam a impossibilidade. Trata-se de experiências importantes que, ainda que estejam fora do campo da realidade, não existem sem esta (HUIZINGA, 2014), ou seja, fundamentam-se na realidade, podendo, inclusive, transformá-la, interrogá-la, fazer ser vista a partir de outros parâmetros e outras formas. Podemos dizer que é nos interstícios da realidade (MONTES, 1999) que reside a potência de deformação/interrogação do real, desde um fora-dentro, fazendo-o experimentar possibilidades infinitas, que, como alerta Freud (1976), são possibilidades criativas de diálogo/tensionamento com a realidade e não um escape total desta, pois, neste caso, tratar-se-ia de um delírio ou devaneio.

Em momentos de maiores opressões, silenciamentos e dificuldades, o mundo – talvez mais as crianças – sempre contou com a ludicidade como forma de esgarçamento do que se coloca como impossível, permitindo a (sobre)vivência diante da dureza dos tempos. E a brincadeira carrega esta potência e se mostra como fundamental para a existência humana, pois sucumbiríamos diante de um real assolapado que nos retira a capacidade de imaginar, sonhar, criar. No cenário duro, permeado por interditos, morte e ausência de explicações para muitos questionamentos, as crianças falam da necessidade de (re)aprender a brincar (BROUGÈRE,

1995). Se antes podiam brincar mais livremente com seus amigos na escola, em casa e na rua, em pouco tempo se viram tendo que repensar suas brincadeiras e formas de contato, como Letícia: “Mesmo a gente online eu pude ficar falando com meus amigos e brincando com eles. A gente descobriu joguinhos para jogar online, aí a gente se liga e joga” (Letícia, 9 anos) Partindo do pressuposto de que a brincadeira é produto de um contexto histórico e social no qual as crianças estão inseridas, os novos pique-pegas, novas regras e formas de contato se inserem no campo de uma cultura lúdica a ser aprendida e construída pelas crianças; e este território do brincar foi um importante campo para as elaborações e deslocamentos subjetivos e coletivos das crianças.

Pequenos gestos e conquistas também compuseram as experiências das crianças, ajudando-as a dar sentido a esse momento. Como Vicente, que relaciona a pandemia a um dos piores momentos da sua vida, mas destaca a ida a um terreno próximo a sua casa para brincar com uns amigos e a relação de parceria com seu pai, que estava lhe ensinando a andar pelo bairro e pela cidade sozinho, como acontecimentos importantes. “Sim, por causa que eu posso encontrar meus amigos no terreno, assim, posso encontrar meus amigos no terreno aberto, mas a gente tem que ficar de máscara, claro (...) Eu vou (pro terreno) com meu pai, só que eu vou na frente do meu pai, aí um dia meu pai vai me largar, aí eu vou até lá sozinho.” Também Elis, que até o momento da entrevista se encontrava em quarentena e havia saído de casa poucas vezes, uma delas para se vacinar, fala com encantamento, entusiasmo e orgulho do fato de ter aprendido a ler como uma experiência marcante durante a pandemia. Ela narra com precisão, como uma experiência de ruptura, o exato momento em que as primeiras palavras foram decodificadas. Ela foi “de cabeça e no sustinho”, com muita coragem, juntando as letras para alcançar aquilo que queria.

Pesquisadora: Elis me conta como é que foi isso, foi fácil aprender a ler sem ir pra escola?!

Elis (7 anos): Foi! Eu tava no Youtube pra ir, **quando eu fui de cabeça, aprendi a ler**. Numa hora, quando eu tava arrumando o meu quarto, quer vê? Meu quarto vive bagunçado tipo agora, meu quarto ainda tá bagunçado... (riso), então... (grifos nossos)

Mãe: Mas conta como é que foi que você aprendeu a ler...
 Elis: É isso que eu ia contar... (a mãe de Elis se desculpa), quando eu tava arrumando o meu quarto, **eu fui de cabeça e fui pá, tipo, um sustinho**. Aí eu falando, a minha avó tava num sofá antigo, tinha um sofá antigo aqui, ficava pra esse lado de cá (ela mostra a direção que ficava o sofá), num tem essa planta aqui linda? (grifos nossos)

(...)

Elis: Com o dedo! Com o dedo pra desenhar o rosto. Só tocar! Então, aí **eu fui de cabeça**, aí eu fui pra sala e escrevi algumas palavras, eco, eu, até meu próprio nome... algumas coisas... só que eu não vou lembrar agora que eu tinha 6 anos ou 5 anos. (grifos nossos)

Mãe: E aí, foi o grande... foi ali que ela foi alfabetizada, porque ela queria procurar os vídeos e aí ela perguntava, mãe, como é que escreve *Frozen*? Aí eu ia soletrando pra ela, depois eu fui descobrindo, eu fui vendo as buscas dela, e ela tava escrevendo o que ela queria tentar ver.

Pesquisadora: Muito legal esse jeito de aprender a escrever! Você aprendeu a escrever porque você precisava escrever pra ver os seus vídeos, né?!

Elis: Eu fui e pof! Aí tudo entrou, algumas letras entraram na minha cabeça eu consegui escrever.

Por último, destacamos as próprias entrevistas como espaço-tempo de elaboração para as crianças, que foram convidadas à reflexão e a falar sobre seus sentimentos e suas perspectivas do contexto de pandemia e suas expectativas em relação ao mundo e suas vidas. Neste processo, entraram em contato com questões que talvez nunca haviam pensado e com sentimentos que lhes escaparam de forma catártica. Foi no processo de entrevistas que muitas crianças se interrogaram (talvez pela primeira vez) e interrogaram as suas mães sobre sua condição racial – como visto no capítulo IV deste livro –, ou sobre o fato de serem ou não criança e por quê. Foi ali, onde quase tudo aparentemente parecia correr bem, que a emoção encontrou espaço e acolhimento:

Pedro (11 anos): Quando eu peguei coronavírus eu não podia usar máscara. Eu senti fraco.

Pesquisadora: Se sentiu fraco? O que mais sentiu?

Pedro: É, mais nada, só fraco e...

Pesquisadora: Só fraqueza? E quando você tava com coronavírus você ficou com medo de alguma coisa?

Pedro: Fiquei, que eu morresse.

Pesquisadora: Você ficou com medo de morrer? E quando passou o coronavírus, como é que foi?

Pedro: Fiquei feliz

Pesquisadora: Tá emocionado? (Pedro chora)

Pedro: Tô.

Pesquisadora: Foi muito difícil?

Pedro: Foi.

A conversa também foi palco para o acolhimento de um sentimento que necessitava ser exposto e que se apresentou a despeito do que estava sendo perguntado, como Maria, que fala do seu medo de forma inesperada em meio às análises do que gostou de fazer:

Pesquisadora: E teve alguma mudança que você gostou? Uma mudança boa com a pandemia?

Maria (6 anos): Ir na pracinha. Mas, às vezes, eu vou. De vez em quando. Né, mãe?

(silêncio)

Maria: Quando eu tive covid eu fiquei com medo de morrer.

Assim, as crianças foram compartilhando suas opiniões, sentimentos, choros inesperados, medos, insegurança, perguntas no lugar de respostas. Como Castro e Besset (2008), assentimos que uma pesquisa pode ser também espaço de intervenção quando permite deslocamentos subjetivos e coletivos capazes de transformar o tema que se deseja pesquisar. Este processo é caro à produção de subjetivação, pois se coloca como um convite para a reflexão de determinadas situações que atravessam os indivíduos e possibilita uma autoescuta a partir do contexto singular fundado pela pesquisa e da escuta do/a pesquisador/a. É a dimensão da alteridade ali posta que exige das duas partes envolvidas – pesquisador/a e criança – certos deslocamentos. Sem isso o conhecimento – no sentido da descoberta e da novidade, e não aquele dos moldes positivistas que apenas se verifica o que supostamente e pretensamente já se sabe – não é possível. Arriscamos dizer que o diálogo com as crianças também possibilitou, para nós, não apenas um potente espaço de produção de conhecimento contido neste texto e neste livro todo, como também, de modo pessoal,

forneceu-nos terreno para a vivência de muitos sentimentos. Assim que agradecemos a todas por este encontro!

Pesquisadora: Não quer me perguntar nada? Nada, nada, nada?

Pedro (11 anos): Se você tá bem.

Considerações finais

Neste texto, aproximamos a ideia de ruptura com a noção de acontecimento descrita por Lopez (2008) como um evento que transforma de modo radical o mundo de alguns sujeitos, para interrogar como a pandemia foi vivida pelas crianças, e quais deslocamentos – subjetivos e coletivos – foram possíveis de serem tecidos por elas para dar sentido às rupturas vividas e experimentadas, ao que não entendiam, ao que não digeriam.

Muitas crianças entrevistadas não nomearam como ruptura o que viveram, mas falam de suas angústias diante do limite que foi posto entre a vida e a morte de alguns familiares que contraíram a doença, do medo de perder seus pais e de elas próprias morrerem, do desamparo provocado pela falta de explicação para muitas perguntas que surgiam, do impacto sentido por elas e por suas famílias diante do encarecimento do custo de vida e do aumento do desemprego. Para muitas crianças, como Vicente, a vida tomou um curso diferente e se dividiu em duas, como se a pandemia tivesse permitido a passagem do “inseto da sorte”, e de um estado de felicidade passasse a experimentar uma profunda tristeza.

Nas narrativas sobre as mudanças acarretadas pela pandemia em suas vidas, muitas crianças traçam de forma clara um “antes” com muitas possibilidades e um “depois” cheios de interditos. Falam de uma mesma vida dividida em duas, a segunda carregada de marcas de um tempo sem abraço, sem escola, sem a presença dos colegas e pessoas queridas, de muitas despedidas sem os devidos rituais. A morte, que em nossa sociedade sempre foi posta como um tabu para (algumas) infâncias, ficou presentificada de tal modo que não foi possível esconder das crianças.

Pesquisadora: Você ouviu falar de alguém conhecido que pegou o coronavírus?

Eduardo (7 anos): Minha tia morreu.

Pesquisadora: Puxa... como era o nome dela?

Eduardo: A Pina... ela morava na Paraíba. Eles ficaram falando escondido de mim pra eu não saber, para eu não chorar. Mas eu fui no quarto e escutei.

Pesquisadora: E acabou sabendo...

Eduardo: Mas a minha mãe não me viu... quando ela foi olhar para trás, logo eu me mexi e fui pra dentro do meu baú e me escondi.

Diante da precariedade das informações e de algumas condições de vida, algumas elaborações possíveis – às vezes também precárias – foram produzidas pelas crianças, ou de forma isolada ou com parceria de amigos/as e outros adultos – pai, mãe, tia, professora, entre outros. Como lembra Castro e Besset (2008), no processo de dar sentido a algo, principalmente quando o que se rompe é de ordem coletiva, como a crise sanitária vivenciada pelo mundo, dois movimentos se fazem importantes: um é construção de caminhos a partir de uma pluralidade que alimente, com base no mal-estar que afeta os indivíduos, a produção de uma subjetivação política; o segundo diz respeito à inexorável precipitação e descontinuidade que envolve tal processo, quase “um ato de loucura” (p. 5), como enfatiza a autora (CASTRO, 2008), para tratar da não racionalidade, linearidade e complexidade que acompanham esta ação. Vimos nas falas das crianças uma profundidade de sentimentos em relação ao tempo em que vida tensionou com muitos limites de forma intensa. Destacamos dois importantes canais – claro que as elaborações acontecem de formas variadas – que evidenciaram possibilidades de elaboração aos muitos sentimentos: o espaço da ludicidade e o espaço-tempo da conversa, da palavra, do encontro da alteridade proporcionada pela entrevista. Sobre o primeiro canal e para fechar o texto, trazemos a dimensão da ludicidade de Montes (1999), para quem o “de repente” (“de pronto”) assume um papel fundamental na manutenção da fronteira indômita que sustenta o ato de brincar. O “de repente” recorda a precariedade do jogo e também da vida. É nessa estreita e dramática fronteira traçada pelo “de repente” que podem ser serencializadas muitas construções humanas. Pois se trata de um



Desenho de Eduarda, 10 anos.

instante que retira o sujeito de um território supostamente dominado, conquistado, exigindo dele elaborações e um fazer. A fronteira traçada pela ruptura de um acontecimento se interpõe entre um dentro e um fora, entre o indivíduo e o mundo. Sua criação de sonhos e utopias se fundamentam necessariamente no mundo dado, mas escapa dele para tensioná-lo, imaginá-lo de outras formas. Aqui as palavras de Montes (1999) encontram a de Lopez, para quem “um acontecimento é sempre vivido como uma suspensão do tempo, uma reconfiguração do espaço e uma alteração da causalidade. Um acontecimento inaugura outra forma de pensar e de perceber. É vivido como a criação de outro mundo, dentro do mesmo mundo” (LOPEZ, 2008, p. 24-25). Com a parceria destes

autores, buscamos capturar, nas narrativas das crianças, o não dizível em palavras, mas contido nas emoções, nas linhas tortas, nas palavras desencontradas, ou seja, tudo que não conflui para a cristalização das experiências de dominação das fronteiras. O fora, às vezes, foi mais o nosso aliado para capturar as experiências das crianças que a cadeia organizada de palavra que conforma um dentro de significados estáveis. Assombro, estranhamento, o não saber o porquê, não entender, não saber nomear encontraram acolhimento neste encontro entre pesquisadora e crianças para falar de algo que atravessou ambos – o tempo da pandemia. Com Miguel (10 anos) concluímos: “Está todo mundo diferente, mas eu não sei explicar essa pergunta” (Miguel).

Referências bibliográficas

- BROUGÈRE, G. Que possibilidades tem a brincadeira. *In*: BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Editora Cortez, 1995, p. 89-107.
- CASTRO, L. R. de; BESSET, V. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008.
- FERRADA, M. J. **Kramp**. Editora Moinhos, 2020.
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneios (1908). *In*: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 79-85.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LÓPEZ, M. Infância e colonialidade. *In*: VASCONCELLOS, T. (Org.) **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008, p. 21-37.
- MARCHI, R. de C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, 23 (1), p. 183-202, 2010.
- MONTES, G. La frontera indómita. *In*: MONTES, G. **En torno a la construcción y defensa del espacio poético**. México: FCE, 1999, n./p.
- MORETTI, C. Lições da Pandemia: a experiência do lugar e o lugar da experiência. *In*: GOUDARD, T.; CARVALHO, R. **Lições da Pandemia**: movimentos sociais e lutas por direito no Brasil. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021, p. 9-14.
- OLARIETA, B. F. **Gestos de escrita**: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, v. 22, n. 64, p. 199-211, 2011.

AS CRIANÇAS E SEUS SENTIMENTOS NA PANDEMIA

Anna Rosa Amâncio
Carina Oliveira Silva
Denise Barreto de Resende
Maria Lúcia Lara
Patrícia Corsino

Introdução

*Ai que saudades que tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais...
Me sentia rejeitada,
Tão feia, desajeitada,
Tão frágil, tola, impotente,
Apesar dos laranjais.*

(Ruth Rocha, “Ai que saudades”)

O poema “Ai que saudades”, de Ruth Rocha, é uma paródia do “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, no qual o escritor resgata de sua infância lembranças “que os anos não trazem mais” de forma romântica. A autora faz um contraponto ao “mito da infância feliz”, desconstruindo a ideia de inocência presente no poema de Casimiro de Abreu. No verso “Tão frágil, tola, impotente” Rocha ironiza a visão de criança e o romantismo que idealiza uma infância única. Esta paródia, dentre outras, provoca-nos e convida a refletir sobre as diversas infâncias, inclusive as nossas. As crianças, embora muitas vezes silenciadas, são sujeitos sociais, que pertencem a grupos distintos e que vivenciam toda sorte de problemas do contexto em que vivem. Sujeitos que, mesmo quando não são chamados a participar, pertencem aos seus grupos e atuam com suas formas singulares de dizer.

Seja diante da inclusão, seja da exclusão social, as crianças criam, interpretam, recriam, imaginam, produzem, sentem, interagem, dialogam, desenvolvem-se, resistem.

O momento inicial da pandemia covid-19 representou o isolamento social ou, ao menos, a diminuição do contato social. As crianças, como todos nós, viram-se e se perceberam dentro do contexto pandêmico e foram afetadas pela falta de convívio com familiares e amigos, pelo fechamento das escolas, pelo ensino remoto, pela circulação restrita no território que habitam, pelas questões socioeconômicas, sanitárias, políticas etc. Diante de tudo isso, que sentimentos as crianças vivenciaram na pandemia?

Este texto discute parte dos resultados da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” e tem como objetivo compreender os sentimentos das crianças entrevistadas na pesquisa frente à pandemia e como elas os expressaram nas entrevistas.

Ancoradas em uma perspectiva bakhtiniana, entendemos que os discursos se dirigem e são profundamente situados no tempo e no espaço. Assim, os diálogos que se estabeleceram entre as crianças e as Pesquisadoras ganharam diferentes contornos. Observamos diálogos densos entre as crianças e as pesquisadoras. Densos no sentido de que as crianças puderam falar e serem ouvidas em seus anseios, medos, contradições e expectativas. Mas falar de sentimentos exigiu delas recorrer à memória, à emoção e a buscar formas de dizer para o outro, alguém nem sempre próximo. Dizer algo que muitas vezes ninguém tinha perguntado antes ou que não tinha sido pensado ou, ainda, falado para o outro. Denso também no sentido de que as pesquisadoras estavam carregadas de anseios, inseguranças e expectativas. Outro ponto foi a interferência de familiares, especialmente de mães, diante das perguntas direcionadas às crianças. Por vezes, não só respondiam como também pareciam esperar uma resposta adequada de seus filhos.

Metodologicamente, em um primeiro momento, nós ouvimos os áudios e lemos as transcrições. Depois, cada uma de nós se concentrou em um grupo de crianças. Novamente ouvimos as entrevistas e fizemos leituras das transcrições, direcionando o olhar para eventos discursivos que pudes-

sem trazer os sentimentos das crianças. A escolha dos eventos envolveu conversas e negociações. Em geral, deparamo-nos com possibilidades diversas de análise dos eventos. Algumas questões direcionaram nossas escolhas: Quais sentimentos estão mais presentes nas falas das crianças? Como elas expressam seus sentimentos? Que sentidos elas estão dando ao que está acontecendo com o mundo e com elas? Após as escolhas, nos detivemos à escrita coletiva do texto.

Vale destacar que consideramos com Bakhtin (1992) eventos discursivos, excertos das entrevistas transcritas que encerram um sentido. São momentos singulares constituídos pela ação de dois ou mais sujeitos que respondem um ao outro do lugar que ocupam. “O evento é um acontecimento irrepetível e único, mas pode ser agrupado por semelhanças junto a outros, constituindo-se como uma peça de uma coleção” (CORSINO, 2014, p. 14). Foi nossa preocupação trazer eventos que pudessem evidenciar a singularidade das enunciações, mas que também remetessem à coleção, ou seja, ao coletivo.

Crianças e vivências

Foram entrevistadas 73 crianças moradoras de diversos territórios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Cada uma delas expressou seus sentimentos a partir do que viveram e significaram durante a pandemia nos seus meios sociais.

Vigotski (2010), ao estudar o papel do meio no desenvolvimento das crianças, traz a necessidade de abordá-lo a partir de parâmetros relativos e não absolutos. Para o autor, o que está em questão na vivência (*pereživânie*) de uma situação qualquer “não é esse ou aquele elemento (do meio) tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (p. 684). Portanto, é a interpretação das crianças do vivido que evidencia a influência do meio e não o meio por si mesmo. O meio não é, assim, uma condição estática e exterior à criança, mas variável e dinâmica. “O meio, a situação de alguma forma influenciam a criança (...). E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio

para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira” (VIGOTSKI, 2010, p. 691). Nessa perspectiva, há um movimento de alterações mútuas, evidenciando a potência da ação/interpretação da criança na relação com o meio.

Vale destacar que ao colocarmos lado a lado o conceito de vivência (*pereživánie*) de Vigotski com o de vivência de Benjamin, deparamo-nos com referências bastante distintas, mas que têm inter-relações. Benjamin, ao fazer uma crítica à Modernidade, refere-se a duas modalidades de conhecimento: a vivência (*erlebnis*), como o conhecimento do indivíduo privado, isolado, impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos; e experiência (*erfahrung*), que seria o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (KONDER, 1999, p. 83). Entendemos que há vivência (*pereživánie*) em ambas as formas de conhecimento apontadas por Benjamin. Entretanto, cada uma delas apresenta desdobramentos diferentes na relação entre criança e meio. Não é à toa que Konder (*idem*) afirma que “Não podemos deixar de reconhecer que, nas condições atuais, estamos vivendo, com crescente intensidade, sob o signo da *erlebnis*”. Benjamin faz um alerta para as relações com o outro, com a cultura, com a linguagem que se estabeleceram sob este *signo*. Com a Modernidade, as mudanças econômicas, sociais, de organização do trabalho, de rompimento com a linguagem expressiva, com a narrativa, com os elos de coletividade etc., ocorridas no meio, alteraram as relações dos sujeitos e os próprios sujeitos. Tais mudanças o autor considerou como uma “nova *barbárie*” e, ao fazê-lo, abriu possibilidades de crítica e de “escová-las à contrapelo”. É com e neste novo meio que se dão as vivências (*pereživánie*) de cada um. Como o meio está em constante movimento pelas ações/interpretações dos sujeitos, há sempre possibilidade de insurgência do novo.

Quando nos propomos a entrevistar as crianças para ouvir delas o que só elas poderiam nos dizer sobre sentimentos que tiveram no cronotopo pandêmico – “espécie de matriz espaço-temporal de onde várias histórias se contam ou se escrevem” (AMORIM, 2006, p.105) –, entendemos que havia um tempo-espaço que perpassou cada pessoa na perspectiva coletiva e histórica, mas que cada situação foi interpretada individualmente. Nesse sentido, compreendemos a tensão entre a singularidade e a dimensão so-

cial/coletiva que percorreu os depoimentos das crianças sobre os sentimentos que tiveram na pandemia. Embora tenhamos observado algumas falas semelhantes, a vivência de cada criança foi única e a pesquisa procurou não apagar esta tensão.

Observamos que nas entrevistas as crianças trouxeram sentimentos contraditórios, como tristeza – por se sentirem isoladas, não poderem abraçar, brincar com os amigos – e alegria/felicidade – por ficarem mais tempo em casa com a família, não precisarem acordar cedo etc. Muitas vezes a tristeza se confundia com a saudade e o isolamento com o tédio – por não terem amigos para brincar, por estarem cansados de ficar em casa ou de brincar com o irmão. Em oposição ao tédio, algumas crianças relataram que inventaram brincadeiras, aprenderam coisas novas, jogaram, entraram na internet para diversas finalidades, ou seja, reinventaram o cotidiano.

Entre os sentimentos recorrentes nas entrevistas, destacamos neste texto o medo e a tristeza, pois foram citados pela maioria das crianças. Separamos seis eventos discursivos desta coleção que serão analisados a seguir.

“Aí eu fiquei toda medrosa assim...”

Na entrevista com Elis, 7 anos, estava presente a mãe, que pontuou para a Pesquisadora o período de isolamento social da menina:

Mãe: (...) a Elis ficou assim, quase, pelo menos 9 meses em casa mesmo. Ela só saiu de casa quando teve a campanha de vacinação pra gripe e aí foi o primeiro dia que ela desceu as escadas aqui de casa.

Elis (7 anos): Aí eu fiquei toda medrosa assim...

Em seguida, a pesquisadora a provoca:

Pesquisadora: Fala um pouco desse medo Elis. Como é que você sentiu a primeira vez que você saiu? Você falou que ficou com muito medo, você ficou com medo de quê?

Elis: De descer a escada, às vezes eu tenho medo de altura.

Elis ficou nove meses sem sair de casa. Um tempo demasiado longo para uma criança de 7 anos ficar dentro de um apartamento. Ao falar do que sentiu na pandemia, usa os termos: medo e medrosa. Foi tanto tempo que ficou confinada, que a menina passou a sentir medo de descer as

escadas do local onde mora. Seria medo de circular em um outro espaço? O medo de altura estaria relacionado ao seu corpo, que desacostumou de descer escadas? O que este sentimento que se objetivou como medo de altura estaria dizendo? No depoimento de Elis fica evidente que o tempo de confinamento trouxe consequências ao ter que se defrontar fisicamente com novos deslocamentos, como descer escadas. Enfrentar a mudança de altura passou a ser algo que a deixou medrosa, insegura, com medo. Observamos neste evento o reflexo do confinamento no corpo de Elis. A menina diz que ficou “toda medrosa”. Usa uma expressão que a adjetiva de forma ampla, ou seja, a palavra toda podendo denotar intensidade e/ou diversidade de medos.

“Eu sinto medo de passar coronavírus”

A entrevista com Letícia (5 anos) levanta uma questão importante para o critério da familiaridade e a questão discursiva, já que as falas se dirigem e são sempre situadas. Ela é filha de uma professora e quem a entrevistou foi a orientadora pedagógica da escola. Letícia foi escolhida para ser entrevistada justamente por se tratar de uma criança conhecida, filha de uma mãe conhecida e também por ser uma criança extrovertida e falante. Entretanto, a expectativa da entrevista com a orientadora da escola deixou a criança mais tímida e inibida durante a entrevista, que foi online. Letícia se deteve a respostas curtas e objetivas. O contexto da entrevista e as perguntas feitas trouxeram um tom formal à conversa, incomum na sua vida e na sua relação com a coordenadora. Perguntamos, haveria uma preocupação da criança em atender às expectativas dos adultos presentes – mãe e orientadora – ou a menina não queria conversar sobre o tema da covid?

Pesquisadora: Letícia, me diz uma coisa, o que você sente quando você tira a máscara?

Letícia (5 anos): Eu sinto medo de passar coronavírus.

Pesquisadora: Aí você falou que não fica alegre com o corona logo no início da nossa conversa, né? Tem mais alguma coisa que você sente? Pode contar pra mim? Como você está sentindo?

Letícia: Ahm... Isolada.

Pesquisadora: Por que você está isolada?

Letícia: Por causa que o coronavírus não é legal.

Ao ser perguntada sobre o que sentia quando retirava a máscara, Letícia não falou do alívio ao conseguir respirar melhor, como foi mencionado por outras crianças, nem do receio de adoecer, ela disse sentir medo de ser a responsável por outra pessoa ficar doente: “eu sinto medo de passar coronavírus.” Ela sabia, como foi divulgado na época, que a maior parte das crianças eram assintomáticas em relação à doença, mas poderiam transmiti-la. Esta fala nos fez refletir sobre dois aspectos. Por um lado, o sofrimento e o peso da responsabilidade assumida por uma menina de 5 anos. Por outro, poderia ser uma forma de responsabilidade social diante do contexto que se apresentava, ou seja, a menina sentindo que poderia fazer alguma coisa diante da transmissão da covid-19. Este medo de Letícia evidencia o quanto ela estava atenta às questões que estavam sendo discutidas na mídia e no seu meio social e o quanto se sentia partícipe da situação.

“Não fiquei preocupado não. Pelo menos Deus me deu coragem...”

Ao ser perguntado se tinha ficado preocupado com a pandemia do coronavírus, Gustavo (6 anos) respondeu que não, por Deus ter lhe dado coragem.

Gustavo (6 anos): Não, não fiquei preocupado não. Pelo menos Deus me deu coragem de não ficar preocupado.

(...)

Pesquisadora: Então você não tem preocupação com o coronavírus?

Gustavo: Não.

Pesquisadora: Mas você sabe que você está me dizendo aí que você está usando máscara, usando álcool em gel...

Gustavo: Algumas vezes eu fico com um pouco de medo do coronavírus.

Pesquisadora: Mas por quê?

Gustavo: Quando a gente não está de máscaras, mas pelo menos, ajuda a gente (...)

Pesquisadora: Então você acha que, você me disse que não ficou preocupado, mas que você se cuida. Não é isso? Você e sua família.

Gustavo: É, eu também fico um pouco com medo, algumas vezes, mas o medo, isso aí é uma coisa.

(...)

Pesquisadora: Você quer tomar a vacina do coronavírus?

Gustavo: Sim, mas isso dói! Mas eu já tomei uma aqui, aqui, aqui (aponta para os braços).

Pesquisadora: Mas não foi de coronavírus.

Gustavo: Né! Mas do coronavírus pode me salvar! Ah! (suspiro). Eu não quero morrer!

Em vários momentos da entrevista, Gustavo recorre a Deus, mostrando sua relação com a religiosidade e o conforto com sua crença. Mas também segue os procedimentos orientados pela ciência: usa máscaras, álcool gel e se refere à vacina.

Gustavo explica que não tem preocupação, mas sente medo, algumas vezes, inclusive medo de tomar vacina porque dói. Mas apesar do medo e da dor que enfrentará com a vacina, ele parece ceder porque logo depois diz não querer morrer. A pandemia trouxe o tema da morte para dentro das residências. No Brasil, muitas pessoas morreram e as crianças, além de assistirem e acompanharem pela mídia diariamente o número crescente de mortes, perceberam que também as crianças corriam risco de morrer. Um tema, muitas vezes tabu, passou a fazer parte das preocupações das crianças: “Eu não quero morrer.” Não temos como saber sobre a intensidade que esta frase de Gustavo representava para ele no momento da entrevista. Mas entendemos que veio à tona como um sentimento que de alguma forma o afetava. Diante da afirmação de uma criança de 6 anos que diz não querer morrer, perguntamo-nos: quantas crianças, como Gustavo, sentiram medo de morrer na pandemia? Quantas tiveram a oportunidade de dizer sobre este medo? Quantas perderam seus pais e avós e viram suas vidas também em risco?

Segundo estimativas do Conselho Nacional de Saúde-CNS¹ mais de 113 mil menores de idade brasileiros perderam o pai, a mãe ou ambos para a covid-19 entre março de 2020 e abril de 2021. Se consideradas as crianças e adolescentes que tinham como principal cuidador os avós/avôs, esse

1 <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2235-orfaos-da-covid-19-mais-de-113-mil-menores-de-idade-perderam-os-pais-na-pandemia-denuncia-relatorio-do-cns-e-cndh>. Acesso em: 12 jul. 2023.

número salta para 130 mil no país. Se ponderarmos que estes dados não incluem os óbitos que ocorreram depois de maio de 2021, os números mostram um cenário que impõe a necessidade de políticas públicas capazes de acolher as necessidades destas crianças. Fato que sabemos que até o final de 2022 muito pouco foi feito.

**“Criança também morre. Cachorro também.
Um montão de pessoas morrem, até animais e bichos”**

Lucca (7 anos): Ele quer, o covid quer que o planeta seja dele! Ele quer dominar o mundo!

Pesquisadora: É verdade!

Lucca: Mas, a gente não pode deixar. Tem trilhões de pessoas morando nessa cidade. Ninguém vai mais morrer. Mas, criança também morre. Cachorro tb. Um montão de pessoas morrem, até animais e bichos.

Pesquisadora: É verdade.

Lucca: Então, a gente tem que cuidar muito dos nossos bichinhos ou animais pra gente ficar protegido.

Pesquisadora: É verdade, Lucca. Você tem toda razão. Mas, assim, o que que te deixou triste nessa pandemia? Tem alguma coisa que te deixou triste? Conta pra mim.

Lucca: Me deixou triste pelas pessoas que do covid... O covid está matando todas as pessoas. Eu acho isso triste. E eu não concordo com o covid.

Pesquisadora: Eu também não, meu filho. Eu também não gosto nada disso.

Lucca: Ele só mente. Ele não quer morrer. Alguém já foi, que eu já vi no TikTok,² uma pessoa sendo, sendo, sendo uma pessoa do mal de covid. Tipo, um apocalipse zumbi. É, uma pessoa pode virar igual, igual o corona.

Pesquisadora: Cruzes!

Lucca: Eu já vi isso no TikTok várias vezes.

Pesquisadora: Cruzes, que medo! Ai, eu tenho medo!

Lucca: Eu tenho mais medo!

Pesquisadora: É, eu também. Agora, assim, e o que que te deixou feliz. (...) Assim, têm coisas que deixam a gente triste na pandemia, mas outras coisas podem deixar a gente feliz. (...) Você ficou feliz com alguma coisa durante

2 Trata-se de uma rede social de vídeos curtos que permite compartilhar clipes divertidos com duração entre 15 e 60 segundos. O app também possibilita seguir perfis, compartilhar e postar vídeos e interagir com outros adeptos.

esse tempo de pandemia? O que que te deixou feliz?
Lucca: Me deixou feliz se o covid sair daqui! Só é para os outros países. A gente pode ficar em paz sem morrer.
Pesquisadora: Isso ia te deixar feliz, né?
Lucca: É. E todo mundo ia ficar orgulhoso. Todo mundo... Quando o Bolsonaro, o Bolsonaro ia descobrir que o... Ia descobrir que o, que o... que o covid foi embora. Aí, ele vai chamar todas as pessoas e falar que o covid foi embora. E todo mundo indo pra rua e vendo todas as máscaras no chão.
Pesquisadora: Nossa, vai ser lindo!
Lucca: As máscaras vão ficar no chão!
Pesquisadora: É.
Lucca: Ia botar uma bandeira do Brasil falando que o corona foi embora...

Neste evento da entrevista com Lucca, 7 anos, tristeza e alegria se inter-relacionam à presença da covid e sua ação letal. Lucca se refere ao covid como alguém que quer dominar o mundo e, nesta perspectiva de guerra, própria das histórias de super-heróis, ele diz que “nós não vamos deixar. Tem trilhões de pessoas morando nesta cidade”. Estas pessoas vão enfrentar o coronavírus e ninguém vai mais morrer. Mas logo depois de imaginar um final feliz, parece fazer uma reflexão e chega à conclusão de que criança também morre, bichos, um montão de gente morre. Mas se a morte das pessoas deixa o menino triste, a felicidade é “se o covid sair daqui” e “a gente ficar em paz sem morrer”. Uma resposta que aponta para o futuro, que logo adiante é narrada como uma vitória triunfal. Uma cena intensa é imaginada a partir do desejo da covid ir embora e de poder jogar as máscaras no chão. Intensidade na proporção da tensão da presença das mortes das pessoas.

No evento é possível perceber nas falas de Lucca rastros do cronotopo pandêmico somado ao ambiente turbulento e tenso de uma política caótica e à exposição às mídias, com bombardeio de informações, desinformações, imagens, *fake news*. Assim, no TikTok o menino diz que viu uma pessoa do mal, um apocalipse zumbi, que personaliza o coronavírus e que pode fazer as pessoas ficarem iguais a ele; no relato a presença do ex-presidente, bandeira do Brasil, pessoas na rua, máscaras no chão e todo mundo orgulhoso porque o coronavírus foi embora. Lucca, cheio de esperança, imagina uma grande festa para celebrar o fim da covid.

“Fui pra dentro do meu baú e me escondi”

Eduardo, 7 anos, mantém um diálogo animado com a Pesquisadora. Seleccionamos dois eventos da entrevista nos quais aparece o tema da morte de formas diferente:

Pesquisadora: (...) falando nisso... eu conheço o tal do coronavírus... queria saber se ele passou pela tua rua, pela sua casa?

Eduardo: Passou, passou... eu tinha pegado uma vez, mas aí eu tomei a vacina. Eu tomei a vacina pra saber se eu tinha coronavírus. Eu tinha pegado uma vez. Mas eu não morri, estou vivo. Se eu tivesse morto, estaria no céu, seria um fantasma.

(...)

Pesquisadora: Você ouviu falar de alguém conhecido que pegou o coronavírus?

Eduardo: Minha tia morreu.

Pesquisadora: Puxa... como era o nome dela?

Eduardo: A Pina... ela morava na Paraíba... eles ficaram falando escondido de mim pra eu não saber, para eu não chorar. Mas eu fui no quarto e escutei.

Pesquisadora: E acabou sabendo.

Eduardo: Mas a minha mãe não me viu... quando ela foi olhar para trás, logo eu me mexi e fui pra dentro do meu baú e me escondi.

Pesquisadora: E como ela ficou, ao saber que você tinha escutado? E como você ficou?

Eduardo: Triste. Os dois.

No primeiro evento a Pesquisadora pergunta ao Eduardo se o coronavírus havia passado pela rua ou pela casa dele. Pela resposta, o menino teve covid, e acrescenta: “mas não morri, estou vivo.” Eduardo, ironicamente, diz que não está morto, se tivesse, não estaria ali ou seria um fantasma. Escapou da morte e, de certa forma, parece brincar com isso, mas outras pessoas não escaparam da morte e ele sabe disso e tem outra postura quando soube na morte de sua tia Pina.

No segundo evento, Eduardo conta que escutou a notícia da morte da tia e se escondeu no baú porque percebeu que a mãe falava escondido para ele não ouvir e chorar. Com sensibilidade, parece compreender esta postura da mãe de querer resguardá-lo da tristeza. Um movimento muito comum

dos adultos, de alguns grupos sociais, em relação às crianças. Ao se esconder no baú, Eduardo parece nos dizer que desejou proteger tanto a sua mãe, evitando que ela descobrisse que ele tinha ouvido a notícia, quanto a ele mesmo, pela tristeza que sentiu. O menino, animado durante a entrevista, fala sucintamente de como se sentiu: “Triste. Os dois.” Mãe e filho ficaram tristes.

A experiência vivida na pandemia, aproximou, não só Eduardo, mas as crianças da percepção da finitude da vida humana. O que fazemos com o que nos atravessa? Medo, tristeza, morte. Inevitavelmente, como relatou Eduardo, mãe e filho não puderam se esconder, cada um em seu baú, teriam de enfrentar juntos o luto.

“Tinha medo de tossir e as pessoas acharem que é covid”

Durante a conversa, a Pesquisadora pergunta a Júlia (10 anos) se ela tem alguma perspectiva de melhora, diante do contexto da pandemia.

Pesquisadora: Você consegue achar, dentro desse contexto todo, dentro disso tudo que está acontecendo, tem alguma coisa que te deixa feliz ou você não consegue ver um pinguinho de esperança?

Júlia (10 anos): Então, na esperança tem a vacina. (inaudível) Já está nos 13 anos de idade, então essa é a minha esperança, o único ponto feliz da pandemia.

Pesquisadora: A pandemia mudou alguma coisa na sua vida?

Júlia: mudou.

Pesquisadora: O que mudou? O que você fazia antes que não pode fazer agora?

Júlia: Não posso ficar perto dos colegas, não posso mais encostar neles. Eu falei esses dias que eu tinha medo de tossir e as pessoas acharem que é covid (...).

Júlia discorre sobre a esperança da vacina, em suas palavras, a felicidade única diante do contexto do vírus seria a esperança de que o vírus seja superado. A menina não apenas sabe sobre a importância da vacina frente à pandemia, como também tem acompanhado o calendário da vacinação que já estava nos 13 anos de idade, ou seja, próximo da sua vez chegar. Mais uma vez, destacamos a participação e vivências das crianças no contexto em que estão inseridas.

Para Júlia, o medo dela na pandemia não esbarra apenas no contágio do coronavírus. Mas também no medo de tossir e “as pessoas acharem que é covid”, ou seja, de ser um vetor do vírus. Assim, expressa o medo de quem pode ser contagiado e o medo de que o outro possa pensar que ela é quem está contagiando, só porque tossiu.

“Me preocupo porque algumas pessoas, elas não têm aquele, aquele, distanciamento”

A pesquisadora indaga Alice (12 anos) sobre preocupação diante de contexto pandêmico e seu desdobramento:

Pesquisadora: É... o que tem mais te preocupado em relação à doença...?

Alice (12 anos): Bom, o que me preocupa é que são muitos mortos e, tipo, acaba é... elevando esse número de óbitos a, é, cada dia maior. E isso que eu me, me preocupo porque algumas pessoas, elas não têm aquele, aquele, distanciamento. Elas vão para bailes, vão para festas e não se, e não se cuidam e, aí, acaba espalhando para outras pessoas e acaba tendo essa doença horrível!

Alice discorre sobre o quantitativo de mortes, bem como a possibilidade de elevação de contágio devido à circulação inapropriada das pessoas. Segundo Alice, muitas pessoas não mantêm distanciamento social. Além disso, frequentam festas, ou seja, aglomeram-se.

A preocupação de Alice diante da elevação de contágio vai ao encontro, dentre outros, das informações às quais têm acesso. Destacamos também a preocupação no sentido social. Pois Alice relaciona a possibilidade de contágio no sentido coletivo. Não apenas a si ou a sua família. Também é uma questão social ao destacar que tal ato (ir a festas) é comum para algumas pessoas.

“É uma preocupação que eu tenho, passar para os meus avós”

Rara (12 anos) discorre sobre o avanço do contágio do coronavírus. Trata da preocupação com sua família diante de possível contágio.

Pesquisadora: O que mais preocupa você em relação a essa doença?

Rara (12 anos): (...) se eu pegar, por mais que eu seja uma criança, criança não tem muitos casos assim, tem, já teve morte, mas em criança não pega muito forte, não tem muita chance, mas eu tenho preocupação com meus pais, por que por exemplo eu pegar, não sentir nada e passar para eles, é uma preocupação que eu tenho, passar para os meus avós também, então sempre que eu vejo eles tento tomar o máximo de cuidado, a gente sempre está lavando tudo que chega lá na casa deles, sei lá, quando eu vou comprar um pão, eu limpo a sacola, e aí sempre que estou perto deles procuro lavar as mãos, eu entro lavo as mãos, depois eu vou falar com eles e é basicamente isso.

Pesquisadora: Entendi, muito bem! Eu tenho tido muitos sentimentos nessa pandemia e você, o que tem sentido? Que sentimentos essa pandemia tem despertado em você?

Rara: Então no começo da pandemia minha mãe tinha ficado em casa e meu pai estava trabalhando, além do sentimento de preocupação dele pegar, graças a Deus ele não pegou até hoje e espero que não pegue. Aí eu ficava com medo dele pegar o vírus, não só por trazer para gente, mas por ele mesmo, e também eu ficava conversando muito com a minha mãe sobre a escola, porque eu sentia muita falta das minhas amigas.

A fala de Rara destaca a preocupação em transmitir a doença aos familiares, pais e avós. Importante destaque para as informações sobre a pandemia que Rara trata: “Criança não pega muito forte”, “eu pegar, não sentir nada e passar para eles” e “tento tomar o máximo de cuidado”. Tais destaques apontam, primeiro, para o pertencimento da criança àquilo que a cerca. Para sua vivência frente a um contexto que pulsa.

Informações como o perigo do vírus aos mais velhos foram difundidas com intensidade no início da pandemia no Brasil. Quando Rara trata da possibilidade de transmissão do vírus à família, toca também na possibilidade de ser ‘assintomática’. Ou seja, de estar contaminada, porém, não ter sintomas e, ainda assim, contaminar outras pessoas. Em seguida, Rara discorre sobre o cuidado diante da pandemia. Destaca a importância de higienizar as compras, por exemplo. Pontuamos que a preocupação, sentimento de que Rara trata, e as informações que tem vão ao encontro dos cuidados para a segurança própria e de sua família.

“Eu não usava os degraus, eu escalava a escada”

A pesquisadora pergunta a Luísa (5 anos) sobre suas preocupações e sentimentos durante a pandemia,

Pesquisadora: E o que mais te preocupa?

Luísa (5 anos): De vez em quando, com a morte... e também... só isso...

Pesquisadora: A gente fica preocupada, né... E, assim, eu tenho tido vários sentimentos na pandemia. Às vezes a gente fica triste, às vezes um pouco nervosa, e o que você sentiu? Você tem sentido alguma coisa diferente nesse período?

Luísa: Acho que sim... eu parei muito de ir para os parques, para brincar... aí eu inventei o jogo do chão, pombo-correio... e também... o pombo-correio já foi quando eu podia sair de casa com máscara. Aí, depois, já que a minha escada é de corrimão, ela é de cobrinha, tem duas barras debaixo num lugar... aí eu ficava escalando a escada, só que tipo um macaquinho. Eu não usava os degraus, eu escalava a escada.

Pesquisadora: Ah... então esse foi um dos jogos que você inventou durante a pandemia?

Luísa: Aham...

Pesquisadora: Esse... qual é o nome desse?

Luísa: É... esse não tem nome.

Pesquisadora: Os outros que têm (um nome)?

Luísa: É... o jogo do chão... já que a minha casa tem um chão quadrado, eu não posso pisar na linha que faz os quadrados, eu só posso pisar no quadrado... e também não pode se apoiar, se perder o equilíbrio, não pode pisar no tapete.

Pesquisadora: Entendi... já que você não estava podendo brincar no parque, sair, você acabou inventando os seus jogos...

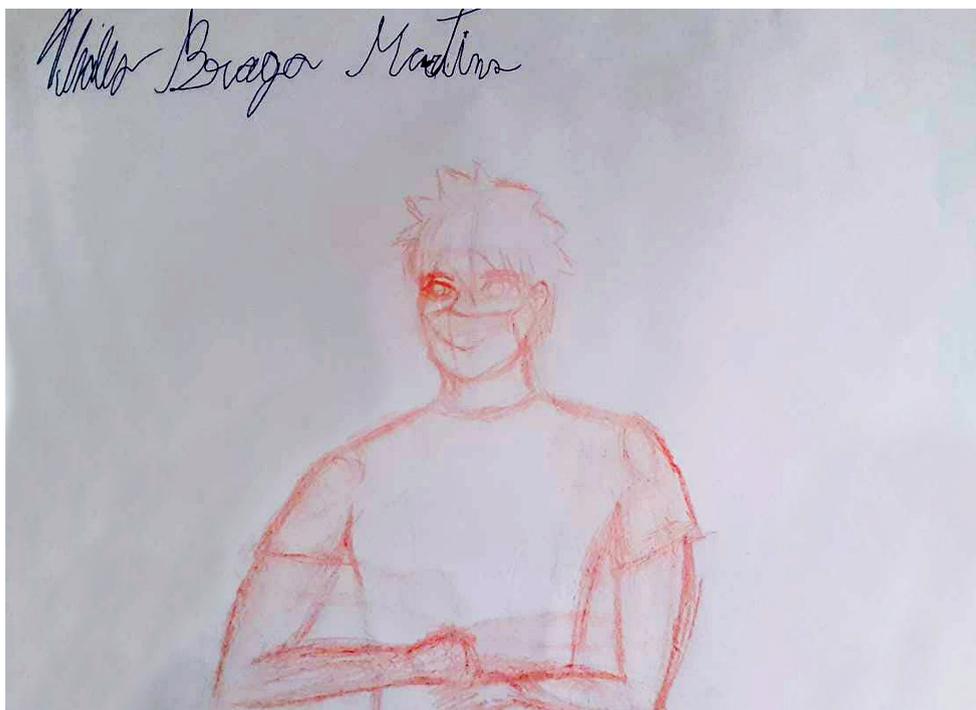
Luísa: É...

A menina fala da morte como uma preocupação e a seguir, quando indagada sobre outros sentimentos, parece confirmar a fala da Pesquisadora que disse que ficava triste, nervosa. Menciona que parou de ir ao parque e ao mesmo tempo revela as descobertas feitas durante o isolamento social, “aí eu inventei o jogo do chão, pombo-correio”. O corrimão, a escada, as linhas e formas do chão, o tapete viraram elementos das brincadeiras criadas por Luísa. Ela nem subia mais os degraus da escada, escalava. Parece

que Luísa encontrou um modo de seguir, inventando brincadeiras mesmo diante da preocupação com a morte. Imaginar, fantasiar, criar, brincar sozinha, escalar ao invés de subir, parece ter sido o recurso explorado por ela.

Considerações finais

A pesquisa favoreceu espaço para as crianças pensarem sobre o que sentiram durante a pandemia, diante de meses afastadas da escola e com o início de retorno às atividades presenciais. Ao pensar sobre os sentimentos vividos, associaram, lembraram, estabeleceram relações, produziram sentidos. Nas entrevistas identificamos pausas, momentos em que as crianças paravam para pensar sobre as perguntas feitas, reorganizavam suas falas, ressignificavam o que sentiam para poder expressar os sentimentos às Pesquisadoras. Podemos afirmar que levaram muito a sério as entrevistas e que foram muito receptivas e generosas.



Desenho de Thales, 12 anos.

A partir das análises das transcrições, foi possível observar sentimentos presentes nas falas das crianças e sentimentos não ditos. Dentre os mencionados, destacamos o medo. Desde o medo de descer as escadas, até o medo de perder um familiar, de ser contagiada e de contagiar os outros. Também observamos os sentimentos contraditórios com a ausência/presença da escola. Ao mesmo tempo que é tratado como “bom” “ficar entocado na cama” e/ou com os pais, é ruim não brincar com os amigos da escola. O distanciamento social levou ao sentimento de isolamento, a tristeza por conta das mortes, a saudade por estar longe dos amigos e o desânimo por não ter com quem brincar.

Os eventos selecionados evidenciaram as vivências das crianças, no sentido dado por Vigotski, ou seja, de suas interpretações do vivido frente à pandemia. As crianças expressaram seus sentimentos com a voz e com o corpo todo. Tais considerações expressam como as crianças deram sentido ao que viveram na pandemia, em especial, à transição do ensino remoto ao presencial.

Cada criança parece ter encontrado um modo de resistir, sobreviver, persistir, solidarizar-se com o outro, foram capazes de sustentar a aposta na vida com base em algo que dispunham antes.

Referências bibliográficas

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CORSINO, P. **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2014.
- KONDER, L. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- VIGOTSKI, L. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia, USP**, São Paulo, 21(4), p. 681-701, 2010.

**“FIQUEI COM MEDO DE QUE A MINHA
MELHOR AMIGA FOSSE ME ESQUECER,
MAS ALELUIA QUE ELA NÃO ME ESQUECEU”:
PREOCUPAÇÕES DA INFÂNCIA NA PANDEMIA**

Camila da Silva Perrota
Fernanda de Azevedo Milanez

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas 15 visões, nossas poéticas sobre a existência.

(KRENAK, 2020, p.15)

A citação que inicia este artigo é do livro **Ideias para adiar o fim do mundo**, de Ailton Krenak (2020). Durante a pandemia, o contato com o mundo, daqueles que tiveram o privilégio do isolamento, foi pela janela, o céu em sua infinita extensão, grandioso, lembrava através de outras janelas que não estávamos sós, que o universo era maior do que as paredes de casa e do que a televisão revelava naquele momento. Olhar para fora foi alargar o olhar, ver o outro em sua casa-mundo, em suas muitas e diferentes buscas e lutas de sobrevivência. Mas o que é o fim do mundo? A morte? A falta da vida?

Benjamin (1984) diz que as crianças criam um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. Quais os sentimentos vividos pelas crianças na pandemia, relatados por elas, em suas diferentes experiências de infância? Essa pergunta motivou a realização de uma pesquisa interinstitucional chamada “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” – UERJ-UFRJ, que conversou com 73 crianças, trazendo diversas respostas e conversas, que, num tom benjaminiano, falavam sobre uma ampla diversidade de sentimentos que denotavam, entre outras coisas, suas preocupações. Temas como morte, tristeza, falta de comida, desejo de viajar, a tristeza por não ter festa de aniversário, o isolamento como uma nova palavra e realidade, inspiraram a escrita deste texto.

A produção textual se desenvolveu por meio de fragmentos recolhidos nas entrevistas, que aqui foram propositalmente tratados de forma semideslocada de seus contextos, permitindo-nos olhar tais termos e por meio deles refletir sobre a construção de sentidos das crianças. Acreditamos que tal estratégia possibilitou uma visada alinhada com os pensamentos de Ailton Krenak e Walter Benjamin, conduzindo-nos na contramão de uma imagem adultocêntrica e hegemônica daquilo que se valida – ou não – enquanto sentimentos passíveis de serem vividos por crianças.

No contexto da pandemia, ao ouvir expressões como: “fiquei muito preocupado” (Pedro, 10 anos); “me sinto nervosa” (Malu, 09 anos); “fico triste” (Gabriel, 07 anos); “estou morrendo de saudade” (Malu, 09 anos); “eu sentia muita tristeza” (Maria Clara, 12 anos); “eu vou ficar feliz” (Lorenzo, 10 anos); “tava muito triste” (Manuella, 10 anos); e “fiquei com medo que a minha melhor amiga fosse me esquecer, mas aleluia que ela não me esqueceu” (Luna, 10 anos) – frase que dá nome ao título do texto – podemos supor uma vasta gama de pensamentos e reflexões carregados de sentidos sobre as experiências vividas, que poderiam ter sido proferidas por pessoas de qualquer idade, em qualquer ponto do planeta e, portanto, cabe-nos a construção de uma crítica que legitime uma pluralidade de percepções e pensamentos das crianças na pandemia.

O objetivo aqui é olhar para a pandemia por meio das preocupações expressas pelas crianças, ou seja, abordar aspectos trazidos à superfície

no diálogo com elas, na tentativa de melhor compreender as experiências vividas por pessoas de pouca idade. A forma como nomearam seus sentimentos nos pareceu importante, como reconhecimento, identificação, relação com o outro que sente a mesma coisa, ou que sente diferente. Essa nomeação pode acontecer pela fala, pela relação com o outro, como em uma conversa que dizia assim: “no começo eu sentia muita tristeza, porque eu achava que eu nunca ia sair de casa, mas depois eu vi que isso realmente era só saudade, então eu tenho só saudade de fazer as coisas que eu fazia, ver meus amigos, de ir pra escola e tudo mais”, disse Maria Clara (12 anos) mergulhada na experiência do nomear sentimentos enquanto passeava no tempo. Sua reflexão nos fez perceber o tempo que habitou a saudade e a saudade enquanto memória.

Estar criança na experiência de uma pandemia em que a principal restrição foi o contato com o outro provocou um tipo de saudade cuja função principal foi alimentar a vida do presente por meio do passado. Nesse sentido, a lembrança de passagens vividas restauraria e de certa forma rechearia um tempo inicialmente de poucos fazeres. Acontece que a vida se ajusta e aos poucos a rotina temporária do isolamento total foi tomando outros contornos, transformando-se em muitos fazeres: para uns, aulas online, atividades em plataformas, comunicação nas redes sociais; para outros, novos compromissos com afazeres domésticos – aqui incluindo muitas vezes os cuidados com irmãos mais novos –; e para quase todos, novas rotinas envolvendo, entre outras coisas, o uso das máscaras e do álcool em gel, trazendo além das preocupações vitais existentes, outras que se colocavam como condicionais à nova experiência de vida.

Estaria a saudade provocada pelo isolamento dando lugar às preocupações? Havia preocupações entre as crianças antes da pandemia? Talvez nem elas mesmas percebessem, como disse Anna Julia (10 anos): “É, a gente era bem leve e solto, assim, sem (se) preocupar com nada” ou/e lidam com naturalidade em relação às preocupações, como Maria Clara (12 anos): “Sim porque é normal ficar preocupada, principalmente quando é uma coisa que muda totalmente o seu país, onde é que cê mora né, a sua vida praticamente. E não porque eu sei que isso um dia vai passar, as pessoas já tão sendo vacinadas e tudo mais, então mais ou menos.”

Embora Pedro (10 anos) também tenha dito algo semelhante, “Ah, de vez em quando eu saio com os meus amigos pra brincar um pouco. E antigamente eu saía bastante porque eu não precisava me preocupar com nada”, a ausência de preocupação a que se referem parece estar relacionada ao tempo da vida sem a covid. Antes, o ir e vir da escola, a convivência com familiares ou responsáveis, as brincadeiras e tarefas do cotidiano – ações mais ou menos complexas, de acordo com as diferentes realidades socioculturais –, poderiam de certa forma camuflar ou mesmo naturalizar o sentimento de preocupação presente na/da vida das crianças.

Uma concepção de infância que assume ser possível o compartilhamento de experiências geracionais vividas lado a lado, como apregoa Benjamin, supõe também a existência de sentimentos relacionados a tudo o que rodeia a vida de crianças e adultos. Quando mais adiante Pedro (10 anos) disse “eu fiquei muito preocupado em relação... será que alguém vai pegar na minha família a qualquer momento? Eu fiquei muito apreensivo”, sua fala expressou uma alteridade movida pela preocupação, uma ocupação antecipada ao que poderia acontecer aos seus.

O estado de preocupação oscilava de acordo com os obstáculos e vulnerabilidades vividos pelas crianças e seus familiares, ainda que numa pandemia seja possível crer que todos, de alguma forma, tenham se sentido afetados, meninos e meninas. As incertezas sobre moradia, empregabilidade, pagamento de contas, regularidade no abastecimento de energia e água, saneamento básico, insegurança alimentar entre vários outros, eram temas recorrentes, tanto quanto as preocupações e incertezas sobre a vida e a morte. Porém, lidar com a notícia constante da morte pareceu ser mais desafiante, como falou Théo (7 anos): “O que mais me preocupa? Sim, porque tudo está morrendo, daqui a pouco é minha mãe que está morrendo. Fico preocupado que todo mundo da minha família morra.”

A vida em isolamento demarcou de outra forma a ubiquidade que a cibercultura possibilita – ao menos para a minoria que teve esse acesso – na medida em que a parcela de crianças que utilizou recursos tecnológicos pôde estabelecer contato virtual com seus pares, seus familiares, seus professores, estando no tempo do online com todos esses, embora não tenha sido possível, ao desligar o computador, ir ao encontro desses ou-

tros, como poderia ocorrer em tempos não pandêmicos. Para os demais, a grande maioria da população sem acesso digital, não houve a experiência de “estar” com os outros, nem virtual, nem presencialmente. O isolamento foi mais impactante, uma vez que, para estar junto em algum momento do futuro, era preciso estar separado no agora.

Instaurou-se um certo desconforto, quando, intermediadas pelas telas, algumas crianças puderam ver e ser vistas, ir (virtualmente) a diversos lugares, mas não puderam estender as experiências vivendo-as presencialmente, de forma concreta e habitual. Tanto elas como as crianças que não contaram com aparato tecnológico relataram sobre suas lembranças nas entrevistas. Ali, estavam as crianças e suas narrativas sobre aquilo que lhes provocava sentimentos diversos, entre eles os estranhamentos com a falta de liberdade e, como dissemos antes, com as preocupações que essa nova condição impunha. Como a preocupação de Manuella (10 anos), que era em relação a sua festa de aniversário: “Quando era 2020, quando chegou o covid, me preocupava muito, que eu tava pensando porque abril é o meu aniversário, então tava muito triste, porque no meu aniversário não podia chamar minha família, meus conhecidos, meus amigos.”

Essa condição ubíqua se assemelha de certa forma com a da personagem ficcional Tinchén, do conto de Godin, cuja história foi recontada por Walter Benjamin (2015) em seus programas radiofônicos para crianças. O conto fala sobre uma menina órfã que, por um encantamento, ia perdendo os irmãos para um feiticeiro mau, que os seduzia com brinquedos, doces e balas espalhados por mundos encantados. Para resgatá-los, ela contou com a ajuda de uma fada, que lhe ensinou como não cair nas armadilhas sedutoras do malvado, evitando dizer a frase: “Ah, como eu gostaria de ficar aqui”, quando os espaços por onde passava ofereciam as melhores maravilhas que uma criança poderia desejar. O desafio que a obrigava a passar por muitos lugares, sem que pudesse permanecer em nenhum a fim de encontrar e trazer de volta os irmãos, colocava-a numa condição de suspensão na qual a personagem não poderia vacilar, tal qual uma pré-ocupação, um estado de vigília.

A experiência ficcional de ir a todos os lugares sem poder ficar em nenhum e as experiências de ir aos lugares apenas virtualmente, ou mesmo

de não poder ir a lugar algum, ajudam-nos a criar uma imagem de uma infância em estado de vigília, como uma constante ausência-presença. O que se coloca como novidade é a condição fronteira de vida-morte, imposta pela pandemia. Foi assim, na conversa com a Pesquisadora, que Miguel (13 anos¹) falou, ao descobrir sobre o coronavírus, de sua preocupação “por causa das mortes”; depois disse que se sentia “incomodado, pelo fechamento dos shoppings” e por fim, “a dificuldade em estudar, porque os professores não estão por perto”. Os ambientes fechados, a distância dos professores e a morte se equivalem enquanto pensamentos e indagações preocupantes.

Alguns temas estiveram mais presentes, especialmente aqueles que, fora do contexto da pandemia, já traziam desafios no diálogo com as crianças. A morte foi um deles, muito embora faça parte da vida. A tristeza é muitas vezes um sentimento difícil e é preciso aprender a senti-la no corpo, lidar com sua chegada. E na profundidade dessas situações e emoções está a infância, buscando seu entendimento, construindo sentidos através de suas vivências, de suas relações com outras crianças e adultos, com a cultura, com a sociedade, com sua geração, com o contexto em que vive.

O coronavírus trouxe a possibilidade de se pensar no fim do mundo, fez-nos ressignificar nossos mundos na luta por adiar esse fim, e até mesmo por construir outros mundos possíveis de se habitar. Pensar o fim do mundo é uma forma de pensar no apagamento da memória, da história, assim como Benjamin pensou sobre o fim da narrativa, quando se referia ao enfraquecimento das relações geracionais, quando o modelo tradicional parecia não mais se enquadrar à vida moderna que se instaurava à época. Seria a pandemia uma oportunidade de revisão sobre esse fim de mundo? Ou a criação de um novo mundo?

Ailton Krenak nos ajuda em toda a escrita a adiar o fim do mundo junto com as crianças, esse adiamento acontecendo através da visibilidade que buscamos dar às histórias, às narrativas a partir das entrevistas: “E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente

1 Na pesquisa foram entrevistadas 73 crianças com idades entre 04 e 12 anos. Uma criança, ao ver o irmão sendo entrevistado, manifestou interesse em participar, mas apenas no contexto da entrevista mencionou ter recentemente completado 13 anos. Mantivemos a entrevista por respeito à criança e por considerar a recente mudança de idade.

sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (KRENAK, 2020, p. 13). Assim fizeram as crianças no decorrer da pesquisa. Ainda que este texto não tenha o propósito de aprofundar as histórias narradas, mas sim algumas expressões-sentimentos, ressaltamos que quase todas as respostas vieram carregadas de histórias que contextualizavam os temas das perguntas.

A experiência do isolamento na pandemia reforçou um impulso importante de desconstruir a ideia de uma infância universal, única, só feliz, em que as crianças não têm conflitos e precisam agradecer por não pagarem contas. As crianças têm preocupações, que nem sempre são as mesmas que as dos adultos, mas que fazem parte de suas vidas, assim como é a vida. Na pandemia, adultos e crianças dividiram as mesmas angústias e preocupações sobre como não morrer, não pegar corona, não passar o corona, do desconforto da máscara, do não poder sair, da preocupação com suas famílias.

Em seus mundos inseridos num mundo maior, novamente citando Benjamin (1984), as crianças falam sobre com o que se preocupam e reconhecem que suas preocupações se diferenciam entre si e das dos adultos, como relata Eduarda (10 anos):

Pesquisadora: Mais alguma coisa que você queira dizer? O que vai acabar junto com a pandemia?

Eduarda: Vai acabar a preocupação.

Pesquisadora: Ah, certo. Você ficou preocupada, né? Aí vai deixar de ficar preocupada. É isso? Me conta mais um pouquinho disso.

Eduarda: É porque quando tinha covid todo mundo estava muito preocupado, mas quando acabar vai ficar todo mundo normal.

Pesquisadora: Ah... Gostei desse assunto que você trouxe. Fiquei curiosa com uma coisa: você acha que as crianças e os adultos ficam preocupados? Será que é uma preocupação do mesmo jeito?

Eduarda: (pensa) Não. Adulto tem preocupação de adulto. Criança tem preocupação de criança.

Pesquisadora: Então me conta: como que é a preocupação de criança? Me dá um exemplo.

Eduarda: (pensa) Ah, se preocupa com as coisas que faz. As coisas que gosta. Se assusta menos.

Pesquisadora: Você disse que se preocupou com o seu pai, com o seu avô...

Eduarda: Também.

Quando Eduarda nomeia como preocupações de criança “as coisas que faz e que gosta” parece nos dizer sobre a vida no aqui e no agora. Um sentido maior de ocupação (e não de preocupação), de tempo vivido no presente como sendo o tempo da infância na degustação da vida, o tempo benjaminiano cuja história se preenche pelo tempo-agora. Seguindo essa lógica, a menina afirma que quando acabar a pandemia, vai acabar também a preocupação, uma vez que, de acordo com seu pensamento, a criança “se assusta menos”. Embora Eduarda reafirme preocupações geracionais diferentes, que de fato existem, ao refletir sobre como “todo mundo estava muito preocupado”, sua fala exprime um pensamento e um olhar sobre o coletivo.

A pandemia revelou também outros sentimentos e ações, como as compartilhadas por Alana:

Pesquisadora: Como você disse que estava com saudades da escola, sobre a pandemia, o que você sabe me falar sobre ela?

Alana (7 anos): É uma doença chata, que me afastou da família e eu quase não via minha avó e é ruim.

Pesquisadora: Por que você acha que é ruim?

Alana: Porque ela trouxe a saudade. A saudade antes era pouca, era de alguns dias e com a pandemia foi de um ano e meio.

Pesquisadora: E o que mudou na sua vida por causa da pandemia?

Alana: Ficar pensando no amanhã.

Pesquisadora: Antes, você não pensava e agora você pensa?

Alana: Antes eu pensava e agora não, agora a gente tem que aproveitar o dia.

A saudade “elástica” que aqui se coloca é como elemento de reflexões sobre um outro tempo, um tempo que se alarga, expande-se e cresce até o amanhã. Assim, Alana traduz o sentido de ausência que habita na saudade da avó. Talvez a menina acredite ter que “aproveitar o dia” para preencher e acalantar esse sentimento, para superar, para seguir

em frente. A experiência do isolamento pela pandemia trouxe colado consigo, de um lado, o alargamento da saudade, e de outro, memórias do cotidiano interrompido. Juntos, saudade e lampejos de memória se manifestaram no interior das casas como resistência, mas não de forma singular e sim coletiva, na medida em que ter saudades ou carregar memórias era o mesmo que estar vivo, era a oposição à morte, ainda que a morte estivesse sempre próxima, como contou Sereno:

Pesquisadora: E você tem ficado preocupado, ou se preocupou com o coronavírus?

Sereno (9 anos): Muito!

Pesquisadora: O que mais te preocupou com relação à doença?

Sereno: Foi quando o meu pai e o meu bisavô ficaram com covid. E também com a minha tia, mas ela infelizmente não sobreviveu a essa doença.

Diversos sentimentos estiveram muito presentes na pandemia, de forma intensa e assustadora. Cada um, em suas subjetividades, precisou buscar formas de lidar com essa explosão, com uma diversidade de emoções, misturadas, contraditórias como a vida. Foi experimentar o agridoce, foi estar bem e mal, ao mesmo tempo, experimentar, como Lorenzo (10 anos), o alívio e a tensão:

Eu vou gostar pra caramba. Eu vou ficar feliz, sabe por quê? Porque eu não vou mais precisar usar máscara. As pessoas vão estar um pouco paranoicas, porque tem gente que leva o coronavírus tão a sério, mas tão a sério, que a pessoa coloca até 5 cadeados na porta e fica olhando pro portão. Aí uma pessoa pisa na rua e ela diz: – Sai de perto de mim. Acho que as pessoas não vão falar assim: – Ah, a pandemia acabou completamente. As pessoas vão ficar aliviadas um pouco, eu acho que sim. Vão ficar menos preocupadas, mas ainda assim vão ter uma leve consciência que pode voltar de novo.

As crianças conviveram com os adultos nesse lugar de vulnerabilidade, receberam e deram colo, viram-se, consolaram-se, criaram esperança através dos momentos que estiveram juntos, ambos assustados, ambos buscando proteção. Gabriel (7 anos) conta como a cama se tornou

um lugar seguro para ele e como é preciso confiança e intimidade para partilhar as preocupações:

Gabriel (7 anos): Olha eu fico muito nervoso. Às vezes eu fico triste. Aí meu pai, fica lá brincando um pouco comigo. Aí a gente assiste filme agarradinho na cama. Fica quentinho. Aí ele faz uma pipoquinha e a gente come na cama com a minha mãe.

Pesquisadora: Nossa, que delícia. Mas você conta pro seu pai quando você tá preocupado, com medo?

Gabriel: Conto às vezes. Quando eu me machuquei lá na vila, brincando de pular na poça de lama, olha aqui.

Igualaram-se mais uma vez na história, adultos e crianças, como já o fizeram nas Grandes Guerras Mundiais e seguem fazendo nos conflitos atuais, nas catástrofes climáticas, nos refúgios contemporâneos e, desta vez, como partícipes desses tempos sombrios de pandemia mundial. Longe de nós romantizar esses difíceis momentos, indo na direção contrária dos que acreditam que as tragédias chegam para ensinar algo. As tragédias destroem, causam dor, não é sobre vencê-las e sim resistir a elas, como afirma Krenak:

Ailton, a covid nos ensinou alguma coisa? e eu respondi: “Por que que você acha que ela deveria nos ensinar algo? A pandemia não vem para ensinar nada, mas para devastar as nossas vidas. Se você está achando que alguém que vem para te matar vai te ensinar algo, só se for a correr ou a se esconder (KRENAK, 2022, p. 47).

Nessa busca, que é também por compreensão, a figura de linguagem da personificação foi utilizada pelas crianças, imprimindo características humanas, ações e sentimentos a um vírus. Foram formas criadas para entendê-lo, vê-lo fora do invisível do ar que habitavam. Possibilidade também de externar suas raivas, indignações, medos. Falas como as compartilhadas a seguir revelam caminhos encontrados de entender o vírus: “Uma doença muito má que está matando um montão de gente.” “Eu me sinto nervosa porque esse vírus é meio doido, às vezes.” “Parece que esse vírus não quer ir embora, ele só quer ficar dançando em cima das pessoas.” “É a pior coisa do mundo. Ai, nossa, esse covid está muito chato” (Malu, 9 anos).



Desenho de Bruna, 9 anos.

Ainda que o vírus não seja um objeto inanimado, como seria apropriado para a condição de personificação, nomeá-lo atribuindo a ele características humanas parece uma forma de neutralizar, amenizar ou compreender sua força, na medida em que se torna humano e passível de adjetivações combatíveis, como “dançar nas pessoas”, ser “meio doido”, “muito chato”. Ao nomear, a criança reinventa e ressignifica o mundo e as coisas do mundo. Por mais que nós adultos nos esforçamos para lhes conferir as melhores explicações, é por meio de suas elaborações que constroem sentidos ao que vivem.

Importante dizer que nem todas as crianças falaram que estavam preocupadas com o coronavírus, por diferentes razões:

Pesquisadora: E você fica preocupado com o coronavírus?

Davi (7 anos): Não.

Pesquisadora: E você está preocupado com o coronavírus?

Pedro (9 anos): Não, porque eu estou em casa.

Gustavo (6 anos): Não, não fiquei preocupado não. Pelo menos Deus me deu coragem de não ficar preocupado.

Mirela (9 anos) Não, tô nem aí. Criança não pega, tô nem aí.

Diferentemente destas que disseram não ter ficado preocupadas por, supostamente, “não pegar”, muitas crianças ficaram preocupadas por poder transmitir o vírus, sentindo-se de alguma forma culpadas caso isso acontecesse com suas famílias, como falou Rara (12 anos):

Sim, eu tenho ficado preocupada, se eu pegar, por mais que eu seja uma criança, criança não tem muitos casos assim, tem, já teve morte, mas em criança não pega muito forte, não tem muita chance, mas eu tenho preocupação com meus pais, por que por exemplo eu pegar, não sentir nada e passar para eles, é uma preocupação que eu tenho, passar para os meus avós também, então sempre que eu vejo eles tento tomar o máximo de cuidado, a gente sempre está lavando tudo que chega lá na casa deles, sei lá, quando eu vou comprar um pão, eu limpo a sacola, e aí sempre que estou perto deles procuro lavar as mãos, eu entro lavo as mãos, depois eu vou falar com eles e é basicamente isso.

A tristeza e a alegria que também apareceram nas entrevistas foram relacionadas à falta de contato com outras pessoas. Théo (7 anos) diz: “Fico triste sem amigo, só tem a Bruna para brincar comigo” e Malu (9 anos): “Fico triste porque é muito chato ficar longe dos meus primos, estou morrendo de saudade.”

Vivemos em sociedade, aprendemos na relação com o outro e talvez essa preocupação tenha sido a mais urgente, “a preocupação da minha amiga não me esquecer” (Luna, 10 anos). O medo de ser esquecido parece mais intenso do que o medo de esquecer. Ser esquecido pode se assemelhar a sair de cena, não fazer mais parte da memória do outro. Como este texto, que tem um desejo de ser memória, que é um adiamento do fim do mundo quando fala sobre a preocupação das crianças, seus mundos, suas reinven-

ções da vida. Parece-nos que esse apagamento é intencional, mas este texto e esta pesquisa existem para nos lembrar, como diz Krenak (2020, p. 37), dos que vieram antes e dos que ainda estão por vir: “mas não podemos nos render à narrativa de fim de mundo que tem nos assombrado, porque ela serve para nos fazer desistir dos nossos sonhos, e dentro dos nossos sonhos estão as memórias da Terra e de nossos ancestrais.” Essa narrativa é nossa forma de resistir, de existir.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, W. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- PEREIRA, R. M. R. Um pequeno mundo inserido num mundo maior. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 25-57.

INFÂNCIA E PANDEMIA: A MORTE PELA NARRATIVA DE CRIANÇAS

Cecília de Miranda Schubsky
Isabela M. A. A. Silveira
Rita Marisa Ribes Pereira

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

(BENJAMIN, 1987, p. 224).

Toda cultura, sociedade e épocas criam formas próprias de lidar com a infância e com a morte, em alguns casos, destacando a relação existente entre elas, em outros casos, afastando ou mesmo negando. Também as formas de lidar com a morte, suas causas e rituais de luto variam conforme a cultura, religião, classe, raça, gênero e geração. Há, pelo menos, duas formas de abordagem para a relação entre infância e morte que precisam ser pontuadas para fins deste texto: aquela que se ocupa da singularidade dos afetos infantis em relação à morte de alguém e, consequentemente, de como as sociedades organizam a participação ou não das crianças nos rituais de morte que se realizam; e aquela que foca a morte das próprias crianças e os sentidos que essa morte tem nas sociedades e culturas onde essa morte ocorre.

A pandemia de covid-19, justamente pelo seu caráter pandêmico, redefiniu essas formas de lidar com a morte, na medida em que o planeta, nos diferentes países, teve que lidar com o crescimento exponencial do número de mortes decorrentes da covid e com medidas de proteção sanitária que alteraram e até impediram rituais tradicionais de sepultamento

e de luto. A morte se tornou temática intermitente na vida cotidiana e nos noticiários e, mais que isso, um perigo iminente. E as crianças? Como atravessaram a pandemia?

A pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” buscou dialogar com 73 crianças dessa região, com idades entre 04 e 12 anos, para compartilhar sentimentos sobre a experiência por elas vivida no contexto pandêmico. O tema da morte se fez muito presente nas conversas com as crianças entrevistadas e, por isso, transformou-se numa das temáticas que compõem este livro de sistematização dos resultados da pesquisa. Nosso objetivo neste texto é apresentar e problematizar falas, expressões e sentimentos infantis sobre a morte trazidas nos diálogos da pesquisa.

Infância e morte: contornos de indagação

Embora o foco deste texto seja a experiência pandêmica vivida pelas crianças, para melhor sinalizar a relevância que a temática da morte ganhou nesse contexto, faz-se importante olhar para além desse contexto, cotejando formas de abordagens que transcendam tal período. Em termos filosóficos, Walter Benjamin (1987) sinalizava já no início do século XX que a morte ia se tornando uma experiência da qual as sociedades ocidentais modernas almejavam distância, uma vez que destoava da atmosfera de felicidade prometida pelo progresso e por seus avanços técnicos. Isso se acentuaria com a lógica da sociedade de consumo que emerge tomando o consumo como realização plena da felicidade (JOBIM e SOUZA, 2000). Ainda que o saber popular trate a morte como a única certeza que se pode ter em vida, historicamente, percebemos que rituais tradicionais da morte, cultivados pelas famílias, culturas étnicas ou grupos religiosos, vão se redesenhando à luz de um novo mercado hoje hegemônico, que se institui como serviço asséptico que afasta a morte dos nossos olhos. Nessa perspectiva – eminentemente capitalista – a morte vai perdendo sua dimensão de experiência coletiva e esgarçando laços intergeracionais.

A ideia moderna de infância – que emerge burguesa em compasso com o capitalismo, os processos de colonização e a ciência explicativa – se autoproclama como superação dos tempos sombrios da alta mortalidade

medieval, ávida por novos tempos supostamente protegidos. Associada a uma compreensão linear e evolutiva da história, foi-se consolidando uma concepção análoga das idades da vida e do desenvolvimento humano (BENJAMIN, 1987; PEREIRA, JOBIM e SOUZA, 1998) fixando a morte próxima da velhice, como um fechamento do ciclo de vida. Dois tipos de afastamento se produzem em paralelo a isso: um, que afasta infância – vista como gênese – da morte e provoca uma liberação dos adultos de tratarem sobre o tema da morte na educação das crianças; outra, que a própria ideia de morte se torna avessa ao capital, se não falada, transformada em tabu, não prejudica a produção.

O que resulta dessa perspectiva? De um lado, a cristalização de uma visão abstrata e única de infância e, de outro, uma produção de invisibilidade da morte. Walter Benjamin (2002), há mais de um século, já sinalizava que a criança não é nenhum Robinson Crusóe como também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. De forma semelhante podemos, também, pensar acerca dos mortos que se tornam invisíveis numa sociedade ávida pela felicidade que se propaga pelo: os mortos não constituem casos isolados, são parte do povo, da classe, da raça/etnia, do gênero e da geração em que estão inseridos. Como esses marcadores atravessam a complexa relação entre infância e morte?

Amparados numa perspectiva “demarcada”, objetivamos analisar como a temática da morte se fez presente nos discursos infantis sobre a pandemia. Mas, como pondera José Saramago (1997), em seu *Conto sobre a ilha desconhecida*, “É preciso sair da ilha para poder ver a ilha”, isto é, é preciso “sair” da pandemia, para poder ver e melhor compreender a relação entre infância e morte no contexto da pandemia. Para tanto, vamos recorrer, de forma breve, a três estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa “Infância e Cultura Contemporânea”, que articulam direta ou indiretamente infância e morte num recorte que não se limita à pandemia. Nossa intenção é mostrar a complexidade, diversidade e desigualdade que atravessam essa problemática, bem como as questões que formulamos em torno dela. Parodiando Saramago, é preciso sair das respostas para poder ver as perguntas que as suscitam.

O primeiro é a Tese de Cecília Schubsky, intitulada *Relicários e Quinquilharias: caixas de memória e narrativas de crianças*, que teve por objetivo coletar narrativas de memórias de crianças do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da Zona Norte do Rio de Janeiro. Consistiu na construção de caixas de memórias, objeto que reunia elementos significativos da infância das crianças e cuja história era narrada para o grupo de colegas. O estudo, finalizado em 2018, indiretamente trouxe à cena o tema da morte, delimitado à experiência de perda de parentes mais velhos – avós, principalmente – e de animais de estimação. Entre os relatos das crianças emergiram falas sobre animais que fizeram parte de seu cotidiano – até mesmo animais que não conheceram – e também a perda de avós e bisavós. Seus relatos vieram acompanhados da ponderação sobre a dificuldade de lidar com o vivido, da ausência de conversas sobre o tema da morte com os adultos que, segundo eles, evitavam falar. Em um dos casos relatados, não foi permitido que a criança fosse ao enterro do avô, mesmo sendo o desejo dela.

O segundo estudo é o projeto de Tese intitulado *Morte e vida Querubina: as infâncias retratadas em cemitérios no Rio de Janeiro*, de autoria de Isabela Silveira, que tem por objetivo discutir a relação entre infância, memória e educação como temas que se interligam em espaços cemiteriais e, junto disso, compreender as representações das infâncias presentes no cemitério São João Batista, principalmente na quadra que popularmente se tornou conhecida como “Cemitério dos Anjinhos”. Esse cemitério, fundado ainda no Império, está localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa se constitui por estudos bibliográficos, narrativas, investigações documentais e visitas aos espaços cemiteriais e visa a percepção da sociedade sobre a morte de crianças, em suas nuances e rituais cotidianos relacionados à infância e à cultura.

O terceiro estudo é o projeto de Tese intitulado *E se a história fosse outra? Crianças e a violência de Estado no Rio de Janeiro*, de autoria de Fabiana Gelard, que tem por objetivo problematizar as mortes de crianças acontecidas em situação de violência de Estado. A autora verificou que entre os anos de 2000 e 2022 cerca de 328 crianças entre 0 e 14 anos foram vítimas da violência armada no Rio de Janeiro. Destas, 146 crianças fo-

ram mortas, sendo que a maioria dessas crianças são negras e moradoras de favelas e periferias do Rio de Janeiro. Nos três anos da pandemia de covid-19, 26 crianças morreram por arma de fogo no Estado do Rio de Janeiro. Os dados, compilados a partir de fontes jornalísticas e de plataformas como o Instituto Fogo Cruzado e a Organização não Governamental (ONG) Rio de Paz,¹ podem não indicar a totalidade real das crianças vitimadas, isso porque muitos dados são subnotificados, sobretudo quanto maior a idade da vítima. Quando uma criança morre de forma tão violenta há um enorme impacto na vida das outras crianças que conviviam com elas, seja na família ou na escola. Os dados da violência armada no Rio de Janeiro durante a pandemia demonstram que as crianças moradoras de favelas e periferias do Estado do Rio de Janeiro lutavam contra dois espectros monstruosos: o vírus e a violência. Entre os anos de 2020 e 2022 ocorreram cerca de 120 chacinas em todo o Estado do Rio, contabilizando mais de 523 pessoas mortas. Tudo isso mesmo após entrar em vigor, em 2020, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 635 (FACHIN, 2020), que restringia as operações policiais em favelas apenas em casos especiais. Ou seja, o tema da morte para algumas crianças sempre esteve presente em suas vidas.

O que esses estudos, em sua diversidade, dizem-nos é que as condições de vida são também condicionantes da experiência da morte. É tendo como pressuposto essas diferenças que se expressam como desigualdades sociais que olhamos para a pandemia e para as formas como a morte se tornou tema central. Que crianças são dispensadas de encarar a morte? Que crianças precisam lutar para vencê-la? Que crianças não chegam a lograr essa vitória?

A morte no contexto da pandemia

Era final do ano de 2019 quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi advertida pela China sobre casos de uma nova cepa do vírus corona, que até o momento não tinham sido encontradas em seres humanos.

1 <https://fogocruzado.org.br/> e https://www.facebook.com/ONGRiodePaz/?locale=pt_BR. Acesso em: 12 jul. 2023.

A partir dessa informação, as atenções do mundo se voltaram para a nova cepa com a finalidade de compreender o que estava por vir, tratava-se de uma nova doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, que promovia facilidade de contágio. Em fevereiro do ano de 2020, o Brasil teve seu primeiro caso confirmado e pouco tempo depois, a primeira morte, da diarista Rosana Urbano, cujos padrões haviam estado na Itália, um dos epicentros da doença, e haviam contraído o vírus. Ela foi a primeira das inúmeras vítimas, falecendo em 12 de março de 2020.² A ela se somaram mais de 698.000 brasileiros que vieram a óbito até final de 2022.³ Em âmbito mundial, cerca de 6,8 milhões de pessoas.⁴

O caso de Rosana, no Brasil, mostra-nos que, a despeito da suposta padronização globalizada que caracteriza uma pandemia, ela chegou em nosso país já marcada pelas diferenças de classe, raça e gênero: Rosana Urbano era uma das muitas mulheres periféricas que trabalham como empregada doméstica no Brasil. Ainda assim, sua morte, intermitentemente noticiada por ser a primeira, pouco abalou os discursos então vigentes de que se tratava de uma doença que afetava mais as classes abastadas, na medida em que o contágio, naquele momento, reincidia em casos de viagens internacionais – perspectiva que só veio a se alterar mediante a constatação do contágio comunitário, aquele que se dá entre pessoas de um mesmo lugar. Paradoxalmente, a pessoa que deu visibilidade à morte pela covid-19, em termos, permanecia numa invisibilidade produzida.

Semelhante situação se aplica às crianças. A “baixa” taxa de mortalidade infantil colocou as crianças numa suposta redoma de proteção que as dispensava do caráter de prioridade social juridicamente já conquistado por leis como a Convenção dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990a) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b). No

2 <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2022/03/ha-dois-anos-morria-a-primeira-vitima-da-Covid-19-no-brasil.shtml>. Acesso em: 12 jul. 2023.

3 <https://Covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

4 https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus?adgroupsurvey={adgroup-survey}&gclid=Cj0KCQiArsefBhCbARIsAP98hXQnj-ugenchLDNsdRzK-MECfuD_nmzMaQWoknY80tRMvUppSIm7e2csaAnu4EALw_wcB. Acesso em: 12 jul. 2023.

entanto, sua condição de poder infeccionar-se sem sintomas e participar do elo de contaminação a reposicionou nos discursos e preocupações, bem como a suspensão das aulas e os arranjos para retorno de forma remota, reafirmando a centralidade que a condição de estudante tem para as crianças na estrutura social e cultural. À parte as questões de cunho pedagógico, pouca visibilidade as crianças tiveram nas políticas de enfrentamento à covid.

A experiência brasileira da covid se caracterizou não apenas pela ausência de políticas nacionais oficiais de enfrentamento à covid, como o Governo de Bolsonaro (2019-2022) se revelou um exemplar da necropolítica, forma de poder que é conceituada por Mbembe (2018) como uma política que normatiza o direito de matar e cujo exercício se efetiva pela administração daqueles que devem viver e daqueles que podem morrer. O autor condensa nesse conceito referências à biopolítica, estudada por Foucault, que implica o controle da vida em prol do capital, e à compreensão de Agamben acerca do controle do território que se dá por um permanente estado de sítio e/ou de exceção.

Várias estratégias se voltaram para controle do território brasileiro no contexto pandêmico: uma delas se deu pela política negacionista dos discursos científicos emergentes e, junto disso, pela inviabilização de um cadastro unificado que pudesse dar a ver a situação nacional – estatísticas que ainda hoje mostram as consequências éticas desse apagão. O que se tornou possível, por intervenção do Supremo Tribunal Federal, foi uma relativa autonomia dos estados federativos na produção de controle e de dados estatísticos sobre prevenção, contágio e óbitos que, com apoio de empresas de mídia, passaram a ser atualizados e divulgados diariamente, conferindo o que poderia se aproximar de um panorama nacional. No entanto, esse esforço foi diminuindo à medida que o número de infecções e mortalidade foi arrefecendo com a chegada da vacina no Brasil, em janeiro de 2021. Ainda hoje, finalizando estes textos de pesquisa, deparamo-nos com dados dispersos, carentes de totalização, mas que foram/são fruto da resistência de profissionais e instituições comprometidos com o não apagamento da história.

Somou-se a isso uma política oficial de desinformação e produção de *fake news* que circulavam inclusive nos canais oficiais de comunicação, proferidas por agentes governamentais. Propagavam uma política de banalização das recomendações de isolamento, de indicação (e produção em larga escala) de medicamentos ineficazes, de descrédito e boicote às vacinas. Resulta disso uma baixa procura pela vacinação entre as crianças e uma desconfiança que encontramos, desdobrada, na fala de Bento (5 anos), que sentencia que “eu nunca vou tomar vacina. Porque tem criança que tomou e morreu”.

É possível afirmar que a pandemia ofereceu um terreno propício para o exercício bolsonarista da necropolítica: as populações mais fragilizadas são as mesmas a quem os direitos humanos historicamente vêm sendo negados e são as mesmas que governos de viés fascista buscam extirpar, justificando-se pelo peso que os custos sociais causam à economia. Nessa ótica se naturalizam frases como “é bom que as mortes por covid se concentrem entre os idosos” ou a afirmação de que a morte dos idosos “melhorará nosso desempenho econômico, pois reduzirá nosso déficit previdenciário”, proferidas em reuniões oficiais por agentes do Ministério da Economia, claras manifestações de cunho fascista cujo corolário advém do pronunciamento presidencial ao ser questionado pelas crescentes mortes: “E daí? Eu não sou coveiro!”⁵

É consenso entre a comunidade científica que muitas das mais de 698.000 mortes poderiam ter sido evitadas. Por isso, é importante frisar que não se tratava apenas de uma ausência de políticas, mas, sim, da efetivação de uma política – uma necropolítica – que primava pela extinção das populações mais vulneráveis. Nesse sentido, o descaso com a pesquisa e com a produção de estatísticas nacionais visava o impedimento de um planejamento nacional de políticas públicas e a fragilização das iniciativas estaduais que permanecem em desencontro por falta de uma base nacional

5 Tais afirmações circularam em diversos canais de mídia. Apontamos como uma entre outras referências: <https://www.estadao.com.br/economia/morte-de-idosos-por-Covid-19-melhora-contas-da-previdencia-teria-dito-chefe-da-susep/> e <https://extra.globo.com/noticias/politica/eu-nao-sou-coveiro-frase-de-bolsonaro-durante-pandemia-viraliza-em-resposta-ao-luto-de-seus-apoiadores-25601104.html>. Acesso em: 12 jul. 2023.

unificada e confiável. É assim que nos deparamos com os dados relativos à população infantil – população pouco mencionada ou destacada nos noticiários cotidianos acerca de casos de infecção e óbitos.

No Brasil, alguns dados se restringem a regiões específicas e oferecem um espectro de abrangência etário que permite o recorte entre 0 e 12 anos; outros fazem um recorte etário entre 0 e 5 anos, movidos tanto pelas políticas internacionais focadas na Primeira Infância, quanto mobilizadas pelo fato de que as crianças menores de 5 anos foram as últimas a terem acesso à vacina. A vacinação de crianças de 5 a 11 anos iniciou em janeiro de 2022, um ano após ter iniciado a vacinação dos adultos. Para as crianças de 3 até 5 anos a vacinação iniciou em setembro de 2022, e para os menores de 2 anos, em novembro de 2022. Em que pese a indicação dessas datas como início de processos de vacinação em território nacional, vale lembrar que pode ter havido um descompasso entre a distribuição nacional e a organização dos sistemas estaduais.

Pesquisadores do Observa Infância – Observatório de Saúde da Infância, da Fiocruz, preocupados com a população de crianças menores de 5 anos, última a ter acesso à vacina, alertaram, em estudo publicado em junho de 2022, que nos dois primeiros anos de pandemia morreram 1.439 crianças com menos de 5 anos, e que a projeção para 2022 era da manutenção de duas mortes por dia se não chegasse a vacina. O estudo destaca que a maioria das crianças que vieram a óbito estão na faixa dos 29 dias a 1 ano de vida.⁶ Nessa mesma notícia, encontramos a informação de que “até junho de 2022, dados coletados pelo Unicef em 91 países mostram que a covid-19 foi a causa básica de óbito de 5.376 crianças menores de 5 anos no mundo. O Brasil responde por cerca de 1 em cada 5 dessas mortes”.

Especificamente no Estado do Rio de Janeiro, de acordo com o Painel covid-19,⁷ que tomamos por referência, entre os anos de 2020 e 2022,

6 <https://portal.fiocruz.br/noticia/Covid-19-mata-dois-menores-de-5-anos-por-dia-no-brasil>. Acesso em: 12 jul. 2023.

7 Dados organizados diariamente pelo Centro de Informações Estratégicas e Resposta de Vigilância em Saúde (CIEVS-RJ) da Secretaria de Saúde do Estado do RJ, a partir do sistema esus-VE e SIVEP-Gripe, em articulação com as vigilâncias das secretarias municipais de saúde do estado. Disponível em: <https://painel.saude.rj.gov.br/monitoramento/Covid19.html#>. Acesso em: 08 jan. 2023.

foram registrados 123.988 casos confirmados de infecção por crianças com idades entre 0 e 12 anos, sendo que destas, 190 vieram a óbito. A Região Metropolitana do Rio de Janeiro, área abrangida por nossa pesquisa, é hoje composta por 22 municípios, perfazendo cerca de 75% da população do estado e concentra a maior população infantil. O Painel covid-19 indica que a Região Metropolitana teve, entre 2020 e 2022, 79.190 casos confirmados entre crianças de 0 e 12 anos de idade, sendo que 134 delas vieram a óbito.

Tais dados nos indicam que a covid-19 colocou em pauta de forma radical a relação entre infância e morte, tanto pela efetiva mortalidade que provocara, quanto pela agudeza dos processos subjetivos demandados às crianças, seja pela experiência de ficar face a face com a morte, como um perigo iminente, pelo contágio ou pelo medo dele, seja como inimigo que ronda quando familiares e amigos adoecem, ou, ainda, como um tema que não cessa. As mortes causadas pela covid-19 afetam direta ou indiretamente as crianças. Como exemplo disso, citamos o estudo dos pesquisadores do “Observa Infância”, publicado ao final de 2022,⁸ em que alertam que contabilizando apenas os óbitos dos anos de 2020 e 2021, o Brasil já somava cerca 40.830 crianças e adolescentes órfãos, que perderam suas mães em decorrência da covid-19. Tal estudo mostra a urgência de formulação de amplas políticas públicas de apoio e de acompanhamento.

Narrativas de crianças sobre a morte

A pesquisa “Infância e Pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” se inscreve no bojo dessas preocupações assumindo o compromisso institucional da escuta das crianças em diálogos de pesquisa, visando contribuir para a formulação de políticas públicas. Nesse texto, procuramos entender como a morte, relacionada à pandemia, foi narrada pelas crianças, que sentimentos essa experiência gerou e em que medida a escuta e o compartilhamento de sentidos e sentimentos abrem possibilidades de resignificação. Dentre as crianças que participaram da pesquisa, algumas tiveram covid e muitas mencionaram o adoecimento de algum parente ou amigo. Muitos se referiram à morte

8 <https://portal.fiocruz.br/noticia/observa-infancia-brasil-tem-mais-de-40-mil-orfaos-da-Covid-19>. Acesso em: 12 jul. 2023.

de forma ampla, como uma possível consequência da covid, mas também tiveram as crianças que trouxeram suas experiências pessoais de perda de um familiar ou pessoa próxima.

A morte como perigo iminente

Pesquisadora: Você fica preocupado com o coronavírus?

Bento (5 anos): Sim.

Pesquisadora: Fica? Por quê?

Bento: Porque ele pode matar a minha família.

Pesquisadora: O que você sabe sobre a pandemia do coronavírus?

Maria (6 anos): Se as pessoas pegam covid, às vezes ficam internadas ou morrem. (...). Quando eu tive covid eu fiquei com medo de morrer.

Pesquisadora: Você ficou com medo de morrer? Poxa vida, eu também fiquei com medo de morrer. Eu também tive covid e eu também senti isso. Que bom que a gente está aqui, né? Que a gente está viva.

Pesquisadora: Como soube sobre a pandemia?

Brenda (8 anos): Eu só soube quando já estava tipo assim, já estava bastante pessoas quase mortas. (...) uma amiga minha que pegou de lá da igreja. Ela pegou, mas já passou.

Pesquisadora: Você ficou preocupada com ela?

Brenda: Eu nem sabia. Eu só fui saber quando já tinha passado.

Pesquisadora: Você pensou que alguém da sua família poderia pegar covid?

Brenda: Pensei. Minha preocupação, porque a minha mãe tosse toda hora. Toda hora ela tosse.

Pesquisadora: Pensa que pode ser covid?

Brenda: Penso e fico preocupada. Vai que seja alguma coisa séria. Alguma coisa que possa pegar.

Pesquisadora: O que pode acontecer se for algo sério?

Brenda: Eu levo para o hospital correndo.

Pesquisadora: Qual mudança não gostou?

Brenda: Não gostei quando estavam morrendo várias pessoas e assim...



Desenho de Brenda, 8 anos.

As falas de Bento e Maria indicam a preocupação das crianças com sua saúde e a de seus familiares e o medo de serem incluídos numa rede de contágio. Brenda diz que a informação que dispõe sobre a morte de pessoas pela covid chegou pela mídia. É nessa referência que ela ancora suas preocupações com o seu entorno: a amiga da igreja, que pegou e pode ter seguido contagiando por não cumprir o isolamento, a mãe, que não parava de tossir. A informação de que as pessoas estavam morrendo e o fato de a mãe tossir parecem gerar medo na menina, de 8 anos, e a impelem a cogitar a possibili-

dade de correr com a mãe para o hospital. Por que ela menciona, em primeira pessoa, essa providência a ser tomada? Ela se preocupa e observa.

Pedro e Manuela também se preocupam com a iminência da morte em suas famílias. A entrevista acaba se tornando um momento para compartilhamento de anseios e de acolhimento:

Pedro (11 anos): Quando eu peguei coronavírus eu não podia usar máscara. Eu senti fraco.

Pesquisadora: Se sentiu fraco? O que mais sentiu?

Pedro: É mais nada, só fraco e...

Pesquisadora: Só fraqueza? E quando você tava com coronavírus você ficou com medo de alguma coisa?

Pedro: Fiquei, que eu morresse.

Pesquisadora: Você ficou com medo de morrer? E quando passou o coronavírus, como é que foi?

Pedro: Fiquei feliz.

Pesquisadora: Tá emocionado?

Pedro: Tô.

Pesquisadora: Foi muito difícil?

Pedro: Foi.

Pesquisadora: Mas já passou. Você tomou vacina, não tomou?

Pedro: Tomei.

Pesquisadora: Tomou vacina, e eu acho que o seu choro é uma reação do seu corpo do quanto foi difícil, né Pedro?!

Pedro: É.

Pesquisadora: Eu também fiquei com muito medo, muito, muito, muito, muito medo. Da minha família pegar, eu pegar, foi muito difícil.

Pedro: Foi.

Pesquisadora: O que mais preocupa você com relação a essa doença? Tem alguma coisa que te preocupa?

Manuela (6 anos): Tem.

Pesquisadora: O quê?

Manuela: A minha família morrer.

Pesquisadora: É da sua família morrer?

Manuela: É.

Avó (que acompanhava a entrevista): vovó te ama!

Eduardo traz um outro ponto de vista que, paradoxalmente, aponta o caráter de “mau” do coronavírus, mas minimiza os medos em sua experiência com a doença:

Pesquisadora: (...) Eu conheço o tal do coronavírus... queria saber se ele passou pela tua rua, pela sua casa?

Eduardo (7 anos): Passou, passou... eu tinha pegado uma vez, mas aí eu tomei a vacina. Eu tomei a vacina pra saber se eu tinha coronavírus. Eu tinha pegado uma vez. Mas eu não morri, estou vivo. Se eu tivesse morto, estaria no céu, seria um fantasma.

A morte como experiência pessoal de luto

Pesquisadora: Tá, agora vamos falar um pouquinho sobre as suas experiências na pandemia, então é... o que você sabe sobre covid-19?

Mãe (que acompanhava a entrevista): Fala filha, você sabe um monte de coisa né... Fala alto.

Ana Clara (8 anos): Que ele mata pessoas (com a ajuda da mãe), que tem que usar máscara, pra, pra não pegar covid.

Pesquisadora: Uhum. (...)

Ana Clara: Eu estou... eu estou mais ou menos preocupada com a minha família de pegar e dos meus amigos.

Pesquisadora: Uhum, e tem alguma coisa que te deixou triste?

Ana Clara: (com a ajuda da mãe Natália) sim, minha bisavó morreu por causa da covid.

Ana Clara, com a ajuda da mãe, é incentivada a falar do que sabe sobre a covid, principalmente sobre a máscara, que protege da doença. Falar da máscara e sua proteção não só foram estratégias de educar para a saúde e prevenir, mas também podem ter sido uma maneira que as famílias encontraram para falar do tema e tentar tranquilizar de que haveria possibilidades de as crianças se protegerem. Mas mesmo com essa narrativa a menina não deixa de se preocupar com a família e com os amigos. Talvez reforçada com a perda da bisavó.

Pesquisadora: Você ia de carro (para a escola)? Com quem?

Anna Julia (10 anos): Eu ia com o meu tio. (...) o moço que levava eu, só que... ele faleceu do coronavírus.

Pesquisadora: Ah entendi, poxa...

Anna Julia: Ele era pastor.

Pesquisadora: Poxa, é muito triste né?

(Silêncio) (...)

Pesquisadora: Sente? Humm... O que mais preocupa você?

Anna Júlia: É que eu... qualquer momento alguém da minha família pode pegar coronavírus e... não resistir.

Aqui, na fala de Anna Júlia, além de percebermos a tristeza e a dificuldade de falar sobre o tio, ela também se preocupa que isso possa acontecer com mais pessoas de sua família. Esse parece ser o sentimento da maioria das crianças ao relatar sobre o vírus. Os sentimentos de medo e perda também foram trazidos por Miguel, que além de viver o medo de ter pegado o vírus com a família também entendeu a questão do gasto financeiro que a doença acarretou.

Miguel (11 anos): Bom, é triste sim, porque tá matando muitas pessoas, que é tá pegando muita gente, muita gente tá indo para o hospital, morrendo também.

Bom, a gente já pegou, a gente se isolou em casa, se isolou, a gente não precisou ficar no hospital. É... mas a gente gastou muito dinheiro com remédio, e isso afetou um pouco. Eu desejo que isso acabe logo.

Nas falas das crianças notamos a presença do tema e os medos que ele traz. Encontramos ainda alguns relatos em que os adultos, segundo as crianças, tentaram esconder delas casos de parentes que faleceram ou que deixaram de tratar do tema, caindo, talvez, na armadilha de pensar que as crianças só escutam aquilo que os adultos deliberadamente dizem *para* elas. As crianças não só ouviram como tentaram entender e até mesmo justificar.

Pesquisadora: a professora nunca falou do coronavírus pra você?

Eduardo (7 anos): Não, porque a tia sabe que a gente fica com medo. (...). Mata as pessoas, bota as pessoas no céu, e isso não é bom... Licença, que eu vou comer. (...)

Pesquisadora: Você ouviu falar de alguém conhecido que pegou o coronavírus?

Eduardo: Minha tia morreu.

Pesquisadora: Puxa... como era o nome dela?

Eduardo: A Pina... ela morava na Paraíba... eles ficaram falando escondido de mim, pra eu não saber, para eu não chorar. Mas eu fui no quarto e escutei.

Pesquisadora: E acabou sabendo...

Eduardo: Mas a minha mãe não me viu... quando ela foi olhar para trás, logo eu me mexi e fui pra dentro do meu baú e me escondi.

Pesquisadora: E como ela ficou, ao saber que você tinha escutado? E como você ficou?

Eduardo: Triste. Os dois.

Palavras finais

Buscar as palavras finais para este texto nos joga mais uma vez no turbilhão de sentimentos vividos pelas Pesquisadoras que era encontrar palavras para seguir a conversa cada vez que uma criança relatava uma preocupação, um medo, uma morte. Vale lembrar que a opção metodológica por entrevistar crianças a partir de uma rede de familiaridade soou como um paliativo a essas circunstâncias, mas a grande maioria das entrevistas foram realizadas com a mediação de tecnologias de videochamadas, o que permitiam o diálogo, mas limitava as formas de acolhimento, já acentuadas no contexto pandêmico pelos protocolos de isolamento social. Acentua-se, ainda, que embora alguns momentos carecessem mais de aquietamento e silêncios, a tarefa da pesquisa impunha o retomar do diálogo, o que aconteceu de formas diversas nas possibilidades singulares de cada situação. Silêncios, reticências, opções por não responder, mudanças de assunto, são “não ditos” registrados nas transcrições.

Um olhar específico para esses momentos é de extrema importância para percebermos que o tema da morte, na pandemia e para além dela, não é um tema de fácil conversa nem para crianças, nem para adultos, se o objetivo é um diálogo na profundidade que o tema exige. As crianças que participaram da pesquisa parecem saber disso. É diferente a forma como se referem à morte quando se trata de uma informação tomada de forma generalizada e quando se referem à morte como um medo que os afeta, quando se trata da morte de um ente querido, ou mesmo quando descobrem essa morte como revelação de um segredo delas ocultado.

A princípio, a morte e o morrer deveriam ser processos naturais e inevitáveis para todos os seres vivos e, por consequência, lidar com a morte e participar de seus rituais seria uma entre as muitas práticas cul-

turais a serem transmitidas às crianças pelos grupos a que pertencem. No caso brasileiro, entretanto, um país em que a historiografia nomeia como “Descoberta” a colonização, a morte se coloca desde a origem oficial como demarcador e perpetua as relações de poder e a desigualdade. Que mortes, nessa longa história, podem ser tratadas como “naturais”? Que mortos podem ser chorados? Sob que atmosfera política os grupos e culturas constroem suas tradições, seus rituais de morte? Que rituais são possíveis quando a política é uma política da morte?

A pandemia colocou em cena o tema da morte de forma global e cotidiana. No Brasil, porém, é preciso analisar a crise sanitária amalgamada à crise política que lhe deu contornos singulares. Falamos de mais de 698.000 mortes. Nenhuma natural. Mais que números, eram homens, mulheres, crianças, pais, filhos, tios, avós, estudantes, trabalhadores, amigos de alguém. Como falar disso com as crianças? Como conversar com elas sobre o fato de que muitas dessas mortes poderiam ter sido evitadas? Como falar sobre o fato de que morreram mais pobres do que ricos, mais pretos e pardos do que brancos, mais pessoas analfabetas do que pessoas com curso superior, mais crianças para as quais a vacina mais demorou a chegar do que para as pessoas já vacinadas? Como falar para as crianças que, a despeito dos discursos que as invisibilizavam nas estatísticas, também as crianças estavam a morrer? Ou, em que medida elas já percebem tudo isso que julgamos que seríamos nós, adultos, que teríamos que lhes contar? O que elas têm a dizer?

Entendemos que os pesquisadores do campo interdisciplinar dos Estudos da Infância não podiam se furtar a esta escuta das crianças, tanto no sentido de se efetivar um estudo sobre as experiências infantis no contexto pandêmico, importante para a produção de conhecimento sobre a infância, quanto no sentido mesmo de um dever ético, de oferecer uma escuta e se colocar em diálogo pois, via de regra, nossa formação e nossas pesquisas já nos ensinaram que as crianças são muito pouco ouvidas e/ou levadas em consideração. Para onde deságuam todos esses sentimentos – o medo de pegar a doença, a suspeita de que a mãe esteja doente, o ímpeto de esconder-se num baú por descobrir uma morte interdita/protegida?

Num fragmento intitulado “Narrativa e Cura”,⁹ Walter Benjamin (1995, p. 269) fala da importância da narrativa nos processos de cura, um ritual que articula as palavras e as mãos que gesticulam enquanto uma história vai sendo contada:

A narração não criaria o clima apropriado e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo, não seriam todas as doenças curáveis se elas se deixassem levar para bem longe – até a foz – pela correnteza da narração? Se imaginamos que a dor é uma barragem que se opõe à corrente da narrativa, então vemos claramente que é rompida onde sua inclinação se torna acentuada o bastante para largar tudo o que encontra em seu caminho ao mar do ditoso esquecimento. É o carinho que delinea um leito para essa corrente.

História longa à espera de atenção, escuta, circularidade e horizontalidade entre os narradores – crianças e adultos – e formulação de políticas públicas.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas vol. I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. Narrativa e Cura. *In*: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas vol. II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 276.
- BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1990a.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990b.
- FACHIN, E. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 635**. Rio de Janeiro, RJ: Supremo Tribunal Federal, 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5816502>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- GELARD, F. **E se a história fosse outra?** Crianças e a violência de Estado no Rio de Janeiro. 2022. Projeto de Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022. (Mimeo)
- JOBIM e SOUZA, S. Educação e Felicidade na Cultura do Consumo. *In*: JOBIM e SOUZA, S. **Educação@pós-modernidade: ficções científicas e crônicas do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000, p. 6-14.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1, 2018.

9 A obra de referência utilizada traduz o título do fragmento como “Conto e Cura”. No entanto, preferimos a versão “Narrativa e cura”, visto que, no original alemão, Benjamin utiliza os conceitos *Erzählung und Heilung* para nomeá-lo.

- PEREIRA, R. R.; JOBIM e SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998, p. 16-38.
- SARAMAGO, J. **Conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SCHUBSKY, C de M. **Relicários e Quinquilharias**: caixas de memória e narrativas de crianças. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SILVEIRA, I. **Morte e vida querubina**: as infâncias retratadas em cemitérios no Rio de Janeiro. 2022. Projeto de Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022. (Mimeo)

ALEGRIA EM MEIO AO CAOS: INFÂNCIA E PANDEMIA

Juliana Botelho Viegas

Primeiro contato

Como lidar com uma doença desconhecida? Como vencer um inimigo invisível? Como proteger minha família? Foram alguns dos questionamentos feitos por nós quando pensávamos na covid-19. Como ganhar dinheiro sem trabalhar? A empresa em que trabalho irá resistir a essa crise? Como trabalhar em casa? Foram questionamentos que surgiram quando entramos em *lockdown*.¹

Seiscentos e oitenta e nove mil² pessoas morreram por complicações da covid-19 no Brasil até novembro de 2022. Quantas outras pessoas foram afetadas por essas mortes? Não é possível precisar esse número, mas podemos afirmar que todos os habitantes deste país tiveram algum tipo de interferência em suas vidas com a expansão desse vírus em território nacional, principalmente por conta do *lockdown* imposto nas principais cidades do Brasil.

Permanecer em casa, sem contato direto com a sociedade, foi um dos tantos desafios que uma grande parcela da população precisou enfrentar para superar a pandemia. Qvortrup (2010) assinala que “todas as categorias geracionais estão a princípio expostas aos mesmos parâmetros externos, ainda que o impacto sofrido por elas seja de intensidade e força diferentes” (QVORTRUP, 2010, p. 637), assim, se as crianças sem qualquer tipo de comorbidade foram o grupo geracional menos atingido pela patologia do vírus, certamente foram elas as mais afetadas pelo distanciamento social imposto pela pandemia.

1 *Lockdown*, na tradução livre do inglês para o português significa “portas fechadas”, também pode ser a tradução de “confinamento”.

2 Fonte: JHU CSSE COVID-19. Acesso em: 29/11/2022.

E como esse desafio se deu para as crianças? Deixar de frequentar a casa dos avós ou de amigos, deixar de brincar na pracinha ou na rua, deixar de frequentar a escola, deixar de contar com a merenda, deixar de passear pela praia ou pelo shopping, deixar de trabalhar. Com tantas mortes, privações, preocupações, o que pode haver de positivo em meio a esse período caótico em que vivemos? Nada, ou quase nada? Ao conversarmos com as crianças que participaram da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”, elas nos deram pistas de que houve momentos de alegria em meio ao cenário caótico. Por isso, este texto tem como objetivo descortinar como se deu o sentimento de alegria mencionado pelas crianças que participaram da pesquisa. Quais situações despertaram nessas crianças uma sensação de bem-estar?

O sentir-se alegre

Acreditando na alegria como uma experiência, um encontro, o filósofo e psicanalista Daniel Lins sinalizou, durante uma roda de conversa em 2008, que provar da alegria pressupõe acreditar em um devir, no qual o sujeito se transforma constantemente, não de maneira totalmente solitária, mas na presença do outro, seja ele um sujeito ou um objeto. Por isso, a alegria deve ser pensada como resultado de um encontro entre o sujeito com outro sujeito e/ou do sujeito com o mundo.

Para construir essa ideia, Lins (2008) afirma que na filosofia antiga a alegria era considerada uma mania, um delírio, uma espécie de loucura. Isso porque essa mania citada na filosofia antiga designava a presença do divino, cuja força era extremamente transformadora e incentivadora do indivíduo, ocasionando no desabrochamento, na eclosão do mesmo. Nas palavras de Lins (2008): “se a loucura existe, se o divino existe, é porque mergulhar na alegria não é sem consequência para o sujeito, mas, na verdade, tem tanta consequência, que esse sujeito sai eclodido.” Assim, sentir-se alegre, encontrar-se com a alegria pode ser considerado, de alguma forma, um encontro com a loucura, afinal, “para ser alegre eu tenho que me perder e não ter a garantia de me encontrar” (LINS, 2008). Mas é importante frisar que para o autor colocar-se em um espaço de uma certa loucura não tem relação com a loucura psiquiátrica, mas sim a *loucura do filósofo*.

Em suas considerações, Lins traz uma ideia de diferenciação entre loucura psiquiátrica e a loucura do filósofo, à medida que considera que, diferentemente da loucura psiquiátrica, que pressupõe uma doença orgânica, a loucura do filósofo é estética, supõe uma ética e supõe também uma contaminação com os afetos. Para o autor, “é preciso uma certa loucura, que não a psiquiatria, para poder aguentar os fluxos” (LINS, 2008).

Em resumo, Lins traz a ideia de que a alegria contém um aspecto divino, porque envolve uma força que transcende o sujeito, e também um componente de loucura, porque é marcada por uma perda de controle, por um instante de inconsciência. Assim, Daniel Lins nos faz acreditar que não se pode sair ileso à experiência da alegria, sendo essa experiência tão marcante, ela faz com que o sujeito entre em uma espécie de delírio.

Delírio, mania, experiência, loucura, encontro. Mas, afinal, o que é a alegria? Para nos ajudar a responder a esse questionamento, acredita-se que as próprias crianças participantes da pesquisa nos ajudam a construir essa ideia em uma perspectiva relacional, ao dialogarem sobre o sentir-se alegre.

Você se sentiu alegre em algum momento durante a pandemia? Essa foi uma das perguntas propostas às 73 crianças, com idades entre 04 e 12 anos, entrevistas no âmbito da pesquisa aqui descrita. A partir deste questionamento, algumas das crianças participantes mencionaram acontecimentos que colaboraram para despertar nelas esse sentimento.

Após analisar as transcrições das 73 entrevistas realizadas no âmbito da pesquisa, foi possível identificar cerca de 20 menções diretas de crianças que sinalizam ter vivenciado momentos que despertaram nelas algum tipo de alegria. As demais crianças entrevistadas ou não responderam ao questionamento mencionado ou afirmaram não ter se sentido alegre durante o período pandêmico.

Das sinalizações de alegria trazidas pelas crianças durante a pesquisa, algumas delas se repetiam e outras chamavam a atenção pela possibilidade de uma importante análise social a partir da narrativa. Por isso, foi possível agrupar as motivações do sentir-se alegre em quatro categorias: a) alegria em estar mais próxima fisicamente de seus familiares; b) alegria em não frequentar a escola; c) alegria em aproveitar o espaço físico da casa ou viajar; d) alegria em estar viva.

Alegria em estar mais próxima fisicamente de seus familiares

A pandemia da covid-19 trouxe consigo muitas mudanças e desafios para a vida das crianças, no entanto, para uma boa parte dessas crianças, a pandemia, e conseqüentemente o distanciamento social imposto pela mesma, acabou por estabelecer uma oportunidade inesperada de ficarem mais próximos de seus pais e responsáveis.³ Assim, de todas as motivações em sentir-se alegre trazidas pelas crianças no decorrer das entrevistas, as respostas mais frequentes sinalizam algum tipo de relação a estar junto de seus familiares, ao exemplo dos seguintes trechos:

Pesquisadora: E alguma coisa que te deixou muito feliz nessa pandemia?

Letícia (10 anos): Ficar mais com a família, em casa.

Pesquisadora: O que te deixou feliz? Ficar em casa? Ficar com a família? O que te deixou feliz?

Anna Clara (8 anos): É... ficar com a minha família.

Pesquisadora: E teve alguma coisa que deixou você feliz na época da pandemia? Alguma coisa que fez você rir, que te deixou alegre...

Maria Rita (9 anos): Eu ficar com meu pai e minha mãe vendo filme e minha irmã.

Pesquisadora: O que te deixou feliz na pandemia?

Miguel (10 anos): Eu não achei muito bom, né. Mas achei legal, porque agora eu tive mais tempo com a minha mãe.

A ideia trazida por Miguel nos ajuda a compreender e resumir o desenrolar deste texto e do que vivemos: a alegria em meio ao caos. Difícil falar sobre momentos alegres quando pensamos nas barbáries e o descaso com a população vivenciado, principalmente, no período de 2020 até 2022, mas esses momentos existiram e as crianças nos contam sobre eles.

Com a necessidade de permanecer em casa e trabalhar remotamente, muitas famílias passaram mais tempo com seus filhos, isso pode ter contribuído para que as crianças tenham desenvolvido relacionamentos mais

³ É importante dizer que o aumento do convívio físico também ocasionou crescimento do número de casos de violência doméstica no Brasil (VIEIRA; GARCIA; MACIEL, 2020).

estreitos e íntimos com seus pais, o que pode ter aumentado a sensação de segurança e bem-estar.

Se pensarmos a partir de uma perspectiva relacional, podemos entender que se a alegria está ligada a estar junto de sua família, a tristeza está ligada à ausência dessa proximidade. O que pode nos levar a formular alguns questionamentos: estariam as crianças, de modo geral, sentindo-se afastadas e/ou distantes de seus familiares antes da pandemia? Que tipo de rotina a sociedade capitalista nos submete que tende a nos afastar daquelas pessoas que não estão ligadas aos nossos trabalhos? O seguinte trecho nos direciona para essa discussão:

Pesquisadora: E teve alguma coisa que te deixou feliz durante esse tempo?

Alana (7 anos): Olha, teve coisas boas, juntou mais a minha família, meu pai trabalhava muito e agora juntou mais.

Em outras entrevistas é possível observar que a ligação da alegria com a possibilidade de estar mais próximo de seus familiares é somada a fatores ligados à escola, como nos trechos:

Pesquisadora: O que te deixou feliz nessa época?

Théo (7 anos): Estudar em casa, pertinho da minha mãe.

Pesquisadora: E o que deixou você feliz na pandemia?

Ana (10 anos): Não ir para a escola e ficar com a minha família.

Essas falas nos dão pistas de outro importante ponto trazido pelas crianças durante a pesquisa: sua relação com a escola.

Alegria em não frequentar a escola

Incontestável é o quanto as crianças trazem aspectos sobre a escola em suas narrativas na vida como um todo, na pesquisa aqui mencionada não foi diferente. A motivação de se sentir alegre em não frequentar a escola é uma das que mais se repete ao longo das narrativas das crianças, como nos trechos:

Pesquisadora: O que te deixou feliz durante a pandemia?
Lorenzo (10 anos): É, eu não tinha aula. Isso era uma coisa muito legal.

Pesquisadora: Mas tem alguma coisa que te deixou feliz durante a pandemia ou nada?

Maria Fernanda (9 anos): Tem, uma coisa.

Pesquisadora: O quê?

Maria Fernanda: Uma das coisas que me deixou feliz na pandemia, aí é porque é... Ah não sei muitas coisas que me deixou feliz na pandemia.

Pesquisadora: É, por exemplo, tem criança que gostou porque não foi mais pra escola, ficou dentro de casa.

Maria Fernanda: É, tem criança que gostou, mas eu tive que ir do mesmo jeito, mesmo sem querer, né.

Pesquisadora: Mas você prefere ir para escola ou ficar em casa?

Maria Fernanda: Eu não, prefiro ficar em casa.

Pesquisadora: Prefere ficar em casa?

Maria Fernanda: Sim!

Pesquisadora: Entendi.

Maria Fernanda confirma a ideia de que parte das crianças gostou de serem impedidas de frequentar as escolas durante o auge da pandemia, quando todas as escolas ainda estavam fechadas. A entrevistada ainda menciona outro dado que pôde ser observado nesse período, que mesmo com a reabertura de parte das escolas, com a frequência facultativa, muitas crianças ainda preferiam estar em casa.

Algumas crianças se mostraram felizes em estar em casa e não na escola, outras felizes por não estarem estudando, outras ainda por estarem estudando ao lado da família. A questão fundamental que se repete é a alegria em estar longe do espaço escolar. Mas o que leva às crianças a se sentirem alegres ao se afastarem da escola? Que escola é oferecida a essas crianças?

Freire (2004) apresenta a ideia de que a alegria é um dos pontos indispensáveis que precisam ser pensados durante a construção da ação política-pedagógica na perspectiva democrática, uma vez que a escola não se detém a um processo meramente técnico:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância,

humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista (FREIRE, 2004, p. 120).

É importante destacar que a ideia de alegria, amorosidade e afetividade trazida na obra de Paulo Freire não anula a seriedade que a prática pedagógica necessita. Mas, ao contrário disto, combinar essas características com formação científica pode potencializar a prática educativa, isto porque a alegria, a amorosidade e a afetividade no ambiente escolar contribuem para um espaço mais seguro emocionalmente. Sobre segurança, o seguinte trecho traz uma importante sinalização:

Pesquisadora: Teve alguma coisa que deixou você feliz, ou deixou você triste?

Pedro (10 anos): É a única coisa que me deixou feliz, foi o que aconteceu no ano passado, que tive que estudar em casa, em casa eu me sinto mais seguro.

A segurança mencionada por Pedro possivelmente está relacionada ao risco de contaminação pelo vírus, mas poderia estar relacionada também à ausência de segurança emocional que tantos jovens e crianças sentem ao estar no espaço escolar. Quantas outras crianças não estão se sentindo seguras na escola? O que nós, enquanto educadores, podemos fazer para contribuir na busca pela segurança emocional delas? A reflexão sobre as motivações de algumas crianças não gostarem de frequentar a escola pode ser um caminho para pensarmos maneiras de tornar essa instituição um ambiente mais agradável aos educandos.

Alegria em aproveitar o espaço físico da casa ou viajar

Fique em casa. Essa era uma frase que muito se ouvia durante a pandemia da covid-19. Sempre me levava à reflexão sobre aqueles que não tinham o privilégio de ter uma casa para se proteger do inimigo invisível. Fazia-me pensar também naqueles que tinham casa, mas que não tinham sequer saneamento básico. Fazia-me pensar nos que tinham uma casa de um cômodo para dividir com tantos outros integrantes da

família. Para algumas pessoas, ficar em casa era extremamente agradável e confortável, para outras, imagino que nem tanto.

Durante o período pandêmico, era comum ouvir a frase “O vírus não escolhe classe social, contamina o rico e o pobre”. No entanto, sabemos que existiram diferentes maneiras de lidar e se proteger da doença, existiram diferentes maneiras de lidar e sobreviver ao distanciamento social.

Benjamin (2002, p. 94) diz que “as crianças não constituem nenhuma sociedade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem”. Portanto, a motivação de se sentir alegre por estar em casa aproveitando seu espaço físico só é possível para crianças de determinada classe. Como no trecho:

Pesquisadora: Olha, eu tô muito assim... Cada hora sinto uma coisa, sabe!? Essa situação de pandemia... Eu fico triste, às vezes eu fico nervosa, às vezes fico ansiosa... O que você tá se sentindo?

Micael (8 anos): Tô me sentindo feliz.

Pesquisadora: Feliz? Por quê? Me conta.

Micael: Ah, porque eu tenho um terreno gigante pra poder brincar.

Pesquisadora: Ah, muito bom!

Felizmente, Micael narra a alegria em ter tido a oportunidade de aproveitar seus dias em casa com a possibilidade de brincar em um espaço amplo, mas sabemos que nem todas as crianças deste país tiveram a mesma sorte. Como professora da rede privada de educação, testemunhei diversos casos como o do Micael: crianças aproveitando o espaço de casa, aproveitando os brinquedos com mais tempo, comprando equipamentos eletrônicos para melhorar a experiência de estudar remotamente. Outras famílias aproveitaram o estudo e/ou trabalho remoto para viajarem nesse período, seja para suas casas de campo e/ou praia ou para outros países, como no trecho a seguir:

Pesquisadora: E eu queria saber, assim, se houve algum momento nessa pandemia que você ficou feliz? E o que que te deixou, assim, te deu alegria, que te fez rir... O que que foi positivo, em termos de sentimento, assim?

Alice (12 anos): Em termos de sentimento, foi quando eu,

é, fiquei é, em Portugal, que eu morei lá, né? E eu fiz muitos amigos lá, né? E aí, eu fiz muitos amigos lá e acabei passando essa pandemia com eles. Isso foi muito divertido.

Ainda que Alice nos conte sobre a possibilidade de vivenciar a pandemia na Europa, ela nos oferece pistas de que a motivação do se sentir alegre neste caso também tem relação com a possibilidade de criar laços afetivos, confirmando assim o que algumas crianças sinalizaram na próxima categorização, a alegria nas “pequenas grandes” coisas.

Alegria em estar viva

Pesquisadora: E agora você me diz, tem alguma coisa na pandemia que te deixou feliz, que te causa alegria?

Manuela (6 anos): Tem. Que eu ainda tô viva, que eu ainda posso brincar com todo mundo.

“Eu ainda tô viva”, essa sem dúvida foi a motivação em se sentir alegre que mais me chamou a atenção. Manuela, de apenas seis anos, afirma que durante a pandemia da covid-19 o que a deixava feliz era estar viva e brincar. A narrativa de Manuela me fez pensar quantas outras crianças participantes desta pesquisa atrelaram o se sentir feliz a coisas imateriais, a sentimentos, a afetos, a relações. A lógica adultocêntrica capitalista frequentemente vai na contramão dessa ideia e estabelece uma relação da alegria atrelada à propriedade, ao ter, ao adquirir. Você se sente alegre ao comprar uma casa, um carro, um celular de última geração. Essas crianças, no entanto, vão além e nos relembram motivações ainda mais afetivas, como nos trechos:

Pesquisadora: Tá! Eu tenho tido muitos sentimentos nessa pandemia, o que você tem sentido? Além da preocupação que você disse para mim de ficar doente. Você tem tido mais algum sentimento em relação a esse momento que estamos vivendo? O que você tem sentido?

Samuel (4 anos): Feliz!

Pesquisadora: Feliz? Você está vivendo feliz? Por que você tem ficado feliz?

Samuel: Em casa, não doente!

Pesquisadora: Ah, entendi. Por que você fica em casa e

não fica doente?

Samuel: Sim!

Pesquisadora: O que mais você pode me dizer disso, e aí você fica em casa, e aí, ficando em casa você não fica doente? É isso?

Samuel: Sim!

Pesquisadora: E isso te deixa feliz, de não ficar doente, certo?

Samuel: Certo!

Pesquisadora: E assim, mesmo sendo um momento muito triste, o que te deixou mais feliz durante a pandemia? No sentido de ter outras coisas para fazer e você ter uma casa, em segurança. O que você é grato?

Davi (8 anos): Eu sou grato pela minha família, pelo o que eu tenho para morar e pelo o que eu tenho para comer.

Pesquisadora: Alguma coisa te deixou feliz na pandemia?

Sereno (9 anos): Sim, foi quando o meu primo nasceu, quando o meu primo começou a andar. Quando a minha prima, a mais velha que nasceu na pandemia, ela começou a falar já. Ainda são poucas palavras.

Pesquisadora: Ah, mas ela já está começando.

Samuel, Davi e Sereno exemplificam a grandiosidade em viver para contemplar coisas e situações muitas vezes tidas como pequenas, muitas vezes naturalizadas ou invisibilizadas, mas que nesta pesquisa são tidas pelas crianças como grandes e significativos momentos. Igualmente preocupado com as miudezas do cotidiano, Walter Benjamin também traz a ideia da importância em capturar os momentos, sem distingui-los entre os grandes e os pequenos, afinal, segundo ele, “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1986. p. 223).

Durante o período pandêmico, muito se falava sobre como a sociedade iria mudar com tudo aquilo que estava acontecendo. Falava-se sobre como estar tão próximo à morte ajudaria a construir uma espécie de valorização à vida. Passado o auge da pandemia, com a retomada das atividades, o que vimos infelizmente foi a manutenção das individualidades e uma dificuldade ainda maior de conviver harmoniosamente e respeitosa-mente em sociedade. Que possamos aprender com Davi, Samuel, Sereno e Manuela. Que possamos aprender com as crianças.

A alegria como insurgência

*Eu vou te dar alegria
Eu vou parar de chorar
Eu vou raiar o novo dia
Eu vou sair do fundo do mar
Eu vou sair da beira do abismo.*

(Arnaldo Antunes, “Alegria”)

Criar momentos de alegria e permitir se sentir alegre em meio ao caos da pandemia foi sem dúvida uma grande estratégia para tentar nos segurar na beira do abismo, para tentarmos sobreviver. Ailton Krenak, ainda em 2019, parecia prever esse abismo quando escreveu *Ideias para adiar o fim do mundo*, no livro ele menciona:

Não tem fim do mundo mais iminente do que quando você tem um mundo do lado de lá do muro e um do lado de cá, ambos tentando adivinhar o que o outro está fazendo. Isso é um abismo, isso é uma queda. Então a pergunta a fazer seria: “Por que tanto medo assim de uma queda se a gente não fez nada nas outras eras senão cair?”. Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo. Mas temos muito medo do que vai acontecer quando a gente cair. Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos (KRENAK, 2019. p. 31).

O que essas crianças fizeram não foi impedir a queda, mas justamente criar maneiras de torná-la mais sutil, maneiras de *adiar o fim do mundo*. Os paraquedas coloridos podem ter sido uma brincadeira com a família, um dia sem rotina em casa, ver uma criança andar pela primeira vez. Permanecer alegre em meio ao caos não tem relação com invisibilizar ou di-

minuir o sofrimento de milhões de pessoas, mas permite criar maneiras de sobreviver para resistir. Sobreviver para lutar.

Por fim, relembro as palavras ditas por Ailton Krenak durante o encerramento da Feira Literária Internacional de Paraty (FLIP) em 2021: “A pandemia não vem para ensinar nada. A pandemia vem para devastar as nossas vidas. Eu não sei de onde vem essa mentalidade branca de que sofrimento ensina. Essa ideia, eu não tenho nenhuma simpatia com ela. Se for pra sofrer eu não quero aprender.” A mensagem de Krenak reafirma algo fundamental: a pandemia foi um grande sofrimento para a população e, de maneira alguma, este texto pretendeu minimizar ou romantizar esse sofrimento. Na contramão dessa ideia, o que se buscou foi dar uma espécie de materialidade às formas de insurgências das crianças nesse período.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas vol. I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: sobre a criança, o brinquedo e o brincar, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LINS, D. A alegria como força revolucionária: ética e estética dos afetos. **Palestra proferida no Café Filosófico-CPFL Cultura**. *YouTube*, 31 jan. 2019. Disponível em: <http://www.cpfcultura.com.br/2009/02/11/daniel-lins-alegria-como-forca-revolucionaria-etica-e-estetica-dos-afetos>. 2008. Acesso em: 12 jul. 2023.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2010.
- VIEIRA, P. R.; GARCIA, L. P.; MACIEL, E. L. N. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 23, p. 1-5, 2020.

A PANDEMIA E A LIBERTAÇÃO DA ESCOLA

Beatriz Vitória Santos de Oliveira
Carolina Sales
Deise Arenhart
Karolina Soares de Araújo

Introdução

*Você acha que os adultos ouvem bem as crianças?
Eu acho que não. Eles estão ocupados
com muitas coisas, não dá muito
para prestar atenção nas crianças.*

(Davi, 8 anos)

O que a falta da escola pode revelar sobre os sentimentos em relação a ela? Essa é a questão propulsora das reflexões que trazemos neste texto.

No tempo da pandemia, vimos um movimento forte por parte de especialistas ligados à infância no contexto carioca, como pediatras, psicólogos, assistentes sociais, educadores e políticos na defesa da abertura das escolas, ainda quando a pandemia apresentava quadros alarmantes de mortes e não havia chegado a vacina no Brasil. Não se trata aqui de levar a discussão para o mérito ou não dessa defesa, mas consideramos importante dizer que entre os argumentos utilizados por esses grupos estava a defasagem no aprendizado, a falta da merenda para as mais empobrecidas, a violência doméstica, bem como o adoecimento psíquico das crianças porque, fora da escola, não lhes era garantido o encontro com outras crianças e a possibilidade de brincar. Nesse tempo, cresce uma narrativa da escola como espaço fundamental para a infância.

Contudo, parece que ainda nos falta ouvir mais as crianças e considerar suas vozes na formulação das políticas e decisões voltadas a elas. Como nos provoca Davi ao abrir esse texto, ainda precisamos nos ocupar

e prestar mais atenção nas crianças. Essa é a motivação da pesquisa que realizamos e que dá base para o texto aqui apresentado.

Ao passarmos a ouvir as crianças na pesquisa, quando essas eram perguntadas sobre o que sentiam falta nesse tempo de isolamento físico, algumas delas revelaram a escola como fator de saudade, espaço que preenchia seus cotidianos e favorecia o encontro com os amigos, sobretudo, para brincar.

Contudo, contrariando nossa expectativa de uma narrativa consensualmente positiva sobre a escola, vimos que algumas crianças anunciavam certo “festejo” por não precisarem mais ir à escola nesse tempo de isolamento físico. No mínimo se mostrava uma ambiguidade em relação aos sentimentos com a escola, que evidencia a complexidade e pluralidade de experiências que esse espaço produz. Partindo da escola como espaço coletivo plural e complexo, podemos perguntar: De que escola as crianças sentem e não sentem falta?

Ainda, ao refletir sobre esses sentimentos de festejo pela ausência da escola, encontramos com as reflexões de Duarte (2020). Esse autor nos convoca a entrar nos sentimentos contraditórios e complexos que experimentamos com a pandemia, sobretudo, com a necessidade do isolamento físico. Trazendo uma narrativa bastante pessoal, tecida a partir de sua experiência e dialogando com artistas e filósofos como Hannah Arendt (1989), ele nos leva a pensar na diferença entre isolamento e solidão, liberdade e libertação.

Diz que isolamento não necessariamente produz solidão e a solidão nem sempre é experimentada no isolamento. Para o autor, podemos estar cercados de gente e, ainda assim, sentirmo-nos deslocados, incapazes de entreter qualquer relação social. Ao contrário disso, podemos estar sozinhos em nossa casa, sem que isso represente qualquer privação de nada. Solidão, nessa perspectiva, não se resolve pela simples presença do outro. Parece ter mais a ver com a qualidade da experiência que temos nesse encontro; estar com o outro sem deixar de estar comigo mesmo.

Nessa direção, o autor também nos leva a pensar na distinção entre liberdade e libertação, conceitos que daremos mais destaque nas análises deste texto. Sem deixar de trazer a pandemia como tragédia que nos coloca

cara a cara com a presença da morte, sem que tivéssemos, durante muito tempo, qualquer resposta e perspectiva de enfrentamento, o autor também discorre que, para alguns, a pandemia também trouxe a possibilidade de libertação, quando, pelo menos por um período, o isolamento físico permitiu o distanciamento de situações opressoras vividas no cotidiano. Contudo, o autor nos leva a refletir que libertação não é liberdade.

O isolamento social, sentido pela maioria como um problema, foi para outros uma libertação. Viram-se livres de pressões de convívio no trabalho ou competições nas interações sociais. Como canta Cartola, “chega de demanda”. No entanto, libertação não é liberdade: a primeira é negativa, é não ter mais que enfrentar a exigência de performance produtiva ou os jogos de poder cotidianos; a segunda é positiva, diz respeito a agir e falar na presença comum dos outros. O isolamento pode acarretar a libertação, quase nunca trará liberdade (DUARTE, 2020, p. 102).

A partir dessas ideias, podemos pensar que se libertar de situações opressoras do cotidiano a partir da possibilidade de nos distanciarmos delas pode andar na contramão de qualquer possibilidade de construção da liberdade, já que a liberdade requer a integridade de poder ser quem se é na presença do outro, na “prazerosa experiência de estar junto” (DUARTE, 2020, p. 102).

Pois bem, voltando a olhar para o que nos revelaram as crianças acerca dos sentimentos em relação à escola quando esta estava fechada, foi ficando evidente que a pandemia se constituiu, para algumas delas, como possibilidade de libertação. A partir desse olhar de fora que as crianças prospectam sobre suas experiências na escola, consideramos que nos cabe perguntar: Do que as crianças querem libertar-se? Que experiências/práticas vivem na escola que lhes permitem se sentir bem na presença do outro, em liberdade? Que indicativos oferecem para que a escola se construa como espaço de liberdade na infância?

Guiadas por essas questões, passaremos, a seguir, a trazer e analisar as respostas das crianças, organizando-as em dois momentos: um primeiro em que vamos discutir os sentimentos em relação à escola e outro em relação ao ensino remoto.

A libertação da escola e o que pode trazer liberdade?

Como mencionamos anteriormente, contrariando nossas expectativas, várias crianças revelaram o distanciamento da escola como algo positivo, como “a parte legal” da pandemia. Vejamos:

Pesquisadora: Nesse meio tempo da pandemia, como foi ficar em casa?

Davi (8 anos): Eu acho que foi um pouquinho legal e um pouquinho chato. A parte chata foi porque não podíamos sair para os lugares e a parte legal era que eu não ia para escola.

Pesquisadora: A parte legal da pandemia era o quê?

Davi: Eu não ia para a escola.

Pesquisadora: Mas por que você não gosta de ir à escola?

Davi: Eu gosto e não gosto. Eu gosto mais ou menos.

Pesquisadora: O que tem na escola? Na verdade, o que não tem na escola que você gostaria que tivesse para ela ficar muito legal?

Davi: Eu acho que deveria ter mais brincadeiras. Acho que também deveria ter mais dever de casa, pois eu gosto de dever de casa. E um pouquinho mais de hora de Educação Física.

Pesquisadora: Um pouquinho mais de hora de Educação Física, você sente falta disso? Por quê? Na escola você fica muito dentro da sala de aula?

Davi: Aham. Tem vezes que, quando não tem Educação Física, a gente só sai para ir ao banheiro e lanchar.

Pesquisadora: (...) Fernanda, no início da pandemia, as escolas ficaram fechadas né?

Maria Fernanda (9 anos): Sim.

Pesquisadora: A sua ficou também?

Maria Fernanda: Sim. A Atenas.

Pesquisadora: Ah... A que era pública né?

Maria Fernanda: É. E eu gostei de ficar em casa.

Pesquisadora: Ah, você gostou de ficar em casa, mas depois ficou chato ficar em casa ou continuou legal?

Maria Fernanda: Não, continuou legal.

Pesquisadora: Uhum... E quando sua mãe falou que você ia pra escola? A escola nova né, a particular, você gostou?

Maria Fernanda: Ah, do primeiro dia, no primeiro dia, foi muito legal a escola, mas depois foi aumentando os deveres e aí eu comecei a parar de gostar.

Pesquisadora: Aham, é, e Fernanda como é que tá a sua escola agora, assim... Tá presencial...

Maria Fernanda: Presencial.

Pesquisadora: Presencial né? Você tá indo todo dia como você falou, e você está com vontade de ir pra escola mesmo?

Maria Fernanda: Não.

Pesquisadora: Não tá com vontade?

Maria Fernanda: Não.

Pesquisadora: Queria ficar em casa?

Maria Fernanda: Sim.

Pesquisadora: Tem certeza?

Maria Fernanda: Absoluta.

Pesquisadora: Alguém falou pra você sobre o coronavírus? Quem te falou?

Luna (9 anos): Então, eu já tinha descobrindo que o coronavírus tinha chegado em alguns lugares. Então, minha família não me contou que o covid-19 tinha chegado no Brasil e eu só descobri porque tinha umas meninas muito loucas no banheiro passando água até aqui (apontou o ombro) e álcool até ali (no rosto). Aí eu perguntei o que aconteceu, vocês estão bem? Aí elas me contaram que o covid-19 já tinha parado no Brasil. Aí eu: Meu Jesus! Aí eu fui falar com a minha mãe para saber por que não tinham me contado que a covid tava no Brasil. Aí eu fiquei meio triste porque eu queria saber. Aí eu fui descobrir que tava tudo normal. Aí eu descobri que as férias foram adiantadas e as crianças ficaram felizes. Porque não era muito legal estar ali não, na escola. A gente só fica sentado o dia inteiro na cadeira. Mas no final da aula a gente sempre brinca.

Nos chama a atenção a significação da escola como espaço do dever e da falta de liberdade, que se exerce, principalmente, pela contenção do corpo em cadeiras fixas – “a gente fica sentado o dia inteiro na cadeira” –, espaços fechados e rotina rígidas – “a gente só sai para ir ao banheiro e lanchar”.

Pesquisas que se propuseram a observar e ouvir as crianças sobre suas experiências no espaço escolar já vêm indicando que as crianças

reivindicam e se unem na luta pela garantia de seus interesses comuns, que passa, sumariamente, pela necessidade de brincar, de se movimentar e interagir com seus pares (QUINTEIRO, 2000; BORBA, 2005; ARENHART, 2016).

Consideramos que esses indicativos das crianças precisam ter eco na necessária revisão dos pilares que sustentam a escola na modernidade. É urgente problematizar a escola como instituição que tem fundamentado seus fins e métodos na reprodução sistemática de processos fragmentados entre corpo e mente, teoria e prática, lúdico e trabalho, razão e emoção. A escola, na modernidade, justifica-se por socializar o conhecimento a partir da valorização das faculdades da mente e o disciplinamento dos corpos. A tradição cartesiana, pilar da ciência moderna, dita, ainda hoje, sua máxima de que é preciso controlar as pulsões do corpo para não atrapalhar as faculdades da mente. Malaguzzi, em seu memorável poema “As Cem Linguagens da Criança” (1999), traduz as consequências desse pensamento: Trata-se de “pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias...”.

A alegria, para Spinoza (2007), é o afeto que aumenta nossa potência de agir e pensar no mundo. Quanto mais alegres estamos, maior nossa capacidade de aprender. O contrário da alegria é a tristeza, que acarreta a diminuição de nossa capacidade de pensar e agir, podendo levar à depressão e, no limite, à morte.

Parece que as crianças querem libertar-se das experiências que lhes diminuem em suas potências, querem libertar-se da tristeza. Ora, a potência da criança está, justamente, em sua alteridade, que se revela pela possibilidade de aprender de corpo inteiro, descobrir o mundo pelo contato com ele, numa experiência compartilhada e engrandecida também pelo outro; aprender pela imaginação, pelo desejo, pela curiosidade; aprender brincando e produzindo cultura; aprender movida pela alegria.

Ainda nessa direção, trazemos mais alguns eventos que fortalecem essa ideia e indicam pistas do que as crianças querem para a escola.

Pesquisadora: Ah, você brinca muito ou brinca pouco?

Maria Fernanda: Brinco muito.

Pesquisadora: Brinca muito, e na escola você brinca muito?

Maria Fernanda: Mais ou menos porque tem trabalho para fazer.

Pesquisadora: Ah, e quando você faz trabalho é legal ou é chato?

Maria Fernanda: É chato porque lá só tem trabalho de escrever...

Pesquisadora: Aham. E na escola você brinca de quê?

Maria Fernanda: Na escola eu não brinco de nada (mostra-se inconformada).

Pesquisadora: De nada?

Maria Fernanda: De nada.

Pesquisadora: A professora não brinca?

Maria Fernanda: Não.

Pesquisadora: Não?

Maria Fernanda: Só sexta-feira que ela canta uma musiquinha.

Novamente aparece aqui o excesso de tarefas como fator de crítica das crianças, relacionado com o trabalho. Podemos, de fato, relacionar o estudo como forma de trabalho na infância. A questão é que levamos todos os valores capitalistas associados ao trabalho pesado e alienado, esvaziado de sentido e alegria, também para o estudo. Se ensinamos às crianças que estudar deve ser destituído de prazer, de corpo, de curiosidade, de tudo o que se liga aos valores do brincar, como queremos que elas desenvolvam bons afetos e motivações como estudantes? A curiosidade e o desejo por conhecer não seriam as maiores propulsoras da aprendizagem? Maria Fernanda ainda reclama, especificamente, que na escola “só tem trabalho de escrever”, o que nos remete a pensar que a escrita, além de ser, de forma geral, a linguagem exclusiva desenvolvida pela escola, ainda se constrói numa perspectiva mecanizada, distanciada de contextos significativos e da experiência com as outras linguagens. Uma escola que se afirma pelo compromisso com a formação de leitores e escritores, desejosos e capazes de ler o mundo, há de olhar para esse inconformismo revelado pela criança ao perceber que, por causa do “trabalho de escrever”, está privada de viver outras experiências mais alegres na escola. Vejamos o que revela outra criança:

Pesquisadora: O que você mudaria na escola?

Davi: Não sei. Eu acho que deixaria a escola melhor.

Pesquisadora: Melhor como?

Davi: Poderia colocar mais cadeiras na sala de aula, mais materiais para as professoras e dar material para os alunos também.

Pesquisadora: No dia a dia, você havia falado que são muitas horas na sala de aula, o que poderia mudar?

Davi: Não sei. Eu acho que a tia deveria dar alguns intervalos para gente. Deveria ter brinquedos na sala de aula, tipo dar uns minutos de intervalo para brincar um pouquinho. Toda hora dever, fica chato.

Pesquisadora: Mudaria mais alguma coisa na escola? E o pátio?

Davi: Não tem. Na verdade, tem sim, mas a gente não sai para o pátio.

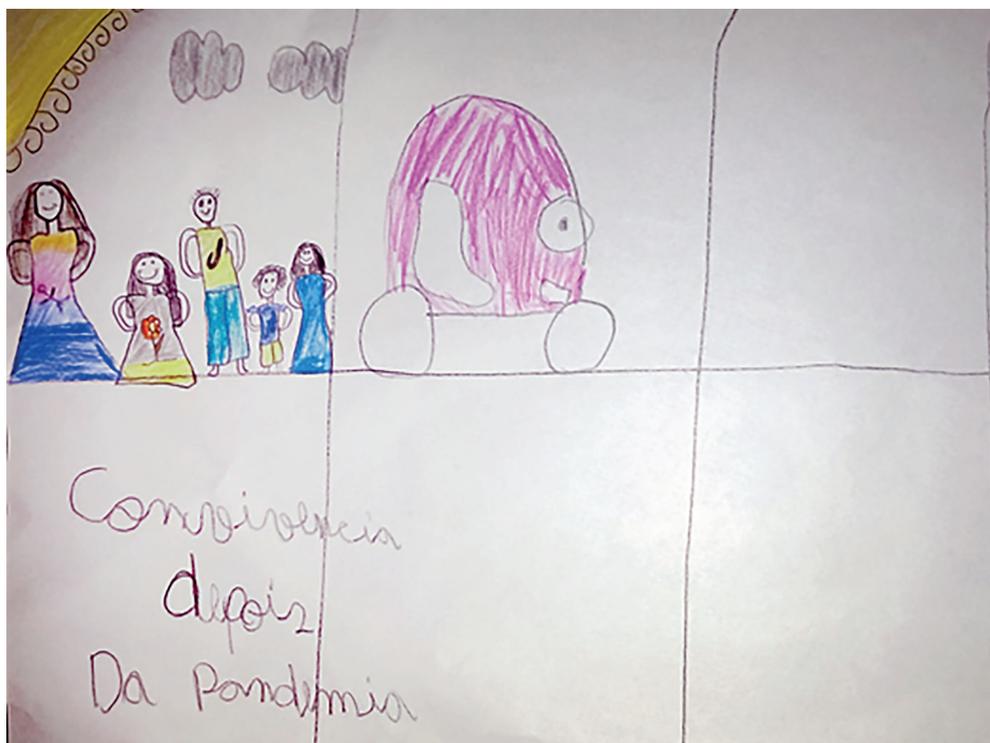
Pesquisadora: Não usa o pátio?

Davi: Não.

Pesquisadora: A Educação Física é onde?

Davi: Não é no pátio. É num lugar plano e grande, dá para brincar. E perto da escola tem um lugarzinho, dá para brincar.

Davi reivindica mais materiais para as professoras e as crianças, mais brinquedos nas salas e mais tempo de intervalo para poder brincar um pouquinho, já que as horas são preenchidas, novamente, pelo “dever”, o que diz ficar chato. Nas análises acima já refletimos sobre como significamos às crianças suas experiências com o estudo, a aprendizagem, a escrita, revelada pelo sentido de dever em contraponto ao prazer. Aqui ainda podemos pensar que o que elas indicam como coisas que poderiam melhorar a escola passam, sobretudo, por um olhar que busca o que falta para que sua experiência na escola seja mais feliz, já que a escola não é um mero espaço físico, uma instituição burocrática e normativa, mas é um lugar de afetos, de encontros, de produção de vida (FREIRE, 1996) e, quiçá, de aumento de nossa potência. As crianças querem ser felizes na escola, as crianças querem ter liberdade na escola, as crianças não querem sentir a escola como lugar de solidão. Se considerarmos, com Duarte (2020), que não basta estar rodeado de pessoas todos os dias para não sentirmos as agruras da solidão, podemos também pensar que é vital que a condição de aluno não as impeça de ser e estar com outras crianças e como criança na escola (QUINTEIRO, 2000).



Desenho de Maria Fernanda, 9 anos.

Pela liberação do ensino remoto e a volta da escola

No grupo das crianças por nós entrevistadas, vimos que o desejo pela volta da escola estava bastante relacionado ao desejo de liberação do ensino remoto. Vejamos como isso aparece nas respostas das crianças.

Pesquisadora: E as aulas presenciais? Você sabe quando vão voltar? A sua escola vai recomendar as aulas?

Luna (9 anos): Não sei, já tem aula presencial, mas não sei se vamos ser obrigados a ir pro presencial. Se fôssemos obrigados eu ia agradecer a escola, porque a aula online também é legal, mas na presencial a gente tem contato com os outros alunos, e eu ia poder voltar pra tarde.

Pesquisadora: E você teve vontade de voltar pra escola quando voltou o presencial?

Gabriel (12 anos): Vontade eu tive. Na verdade, quase que fiquei insistindo, bastante. Eu só voltei porque eu insisti. Eu queria bastante, assim, voltar. Eu tava com saudades.

Pesquisadora: Ah que legal. Do que você estava com mais saudades?

Gabriel: De aula. Confesso que eu tava com muita saudade de aula.

Pesquisadora: Que legal, rsrs. De aula de verdade né?

Gabriel: É, rsrs.

Pesquisadora: E como foi essa volta? O que você sentiu? Estava muito diferente a escola? Me conta um pouco.

Gabriel: Não, tava igual, mas assim, foi bem legal de ver as pessoas. Eu nunca tinha visto os professores inicialmente, foi bem legal. E acho que foi melhor para vocês, professores de forma geral, ter a maior parte da turma no presencial, porque eles não precisavam mais ficar tanto no Meet. Deve ser difícil dar aula pelo Meet. Deve ser bem ruim.

Gabriel questiona os limites da aula no ensino remoto. Disse que estava com muita saudade de aula, dando a entender que a aula remota não é a mesma coisa, não pode substituir a aula presencial. Podemos entender que a aula (presencial) se configura por todos que participam dela ocuparem o mesmo tempo e o mesmo espaço e produzirem, pelo encontro dos corpos, uma atmosfera comum que afeta (ainda que diferentemente) a todos. A aula remota, e todos os eventos que acontecem por transmissão simultânea, graças às tecnologias digitais, permitem-nos compartilhar o mesmo tempo e, de maneira surpreendente, nos aproximar de pessoas que se encontram muito distantes fisicamente, favorecendo a diminuição das distâncias que nos separam, relativizando nossas noções de espaço e/ou criando um espaço virtual de encontros possíveis. Cachopo (2021) nomeia esse acontecimento, que, segundo o autor, foi radicalizado com a pandemia, de “torção dos sentidos”.

Refletindo sobre a importância de olharmos para as tecnologias que se proliferaram com a pandemia, esse autor propõe um olhar que, por um lado, não demonize esses avanços, como se fossem responsáveis pelo apocalipse das relações, e, por outro, não os romantize, sem a devida crítica aos seus efeitos e consequências na reorganização das relações na

sociedade capitalista. O autor propõe que possamos olhar a lógica de uso que está por trás desses recursos. Assim, a partir dessa provocação de Cachopo (2021), podemos pensar: que tipo de relações, de trocas, aprendizados são favorecidos pela forma de uso, pela lógica com que usamos as tecnologias digitais? A que, a quem e o que essas favorecem?

Vimos que as diferentes escolas tiveram diferentes modos de se utilizar das tecnologias digitais num tempo de muitos inéditos, em que estava tudo por ser inventado e avaliado. Ainda que já se tenha algumas pesquisas sobre experiências de ensino remoto em tempos de isolamento físico, acreditamos que esse é um tema que não se esgota, até porque as tecnologias digitais não foram criadas na pandemia, apenas impulsionadas e dilatadas em seus sentidos, assim como não desaparecem com o seu fim, mas ocupam grande espaço no mercado e pressionarão as escolas para que sejam parte “para sempre” delas. Algumas perspectivas neoliberais da educação se beneficiaram muito dessas possibilidades e tendem a empurrar seus pacotes de produtos para legitimar seus projetos educativos, via de regra, que dispensam a escola.

Sem podermos aqui nos aprofundar nesse debate político sobre tecnologias digitais e novas configurações da escola, mas retornando ao que nos afirma Gabriel, de que estava com “muita saudade de aula”, podemos pensar que tem aí, nesse evento aula que ele só reconhece na escola presencial, algo que as plataformas, ainda que tenham buscado trazer a escola possível em tempos em que não se tinha nada, não conseguem garantir. Nossa aposta é que falta, ou escapa, o corpo! O corpo em contato com outros corpos – “a aula online também é legal, mas no presencial a gente tem contato com os outros alunos” (Luna); o corpo em sua extensão – em sua reunião de órgãos, tónus, tecidos; o corpo que se faz presente como materialidade e intensidade – respiração, cheiro, calor, som, energia, presença; o corpo em sua expressividade – movimentos, gestos, olhares, riso, choro, sussurros; o corpo em toda sua energia vital, em todo seu axé (TRINDADE, 2010).

Ainda nessa direção, é interessante notar que Gabriel valoriza o retorno presencial também pela possibilidade que ele traz de conhecer os professores. Ainda que as plataformas tenham o recurso da câmera, ca-

paz de trazer a imagem da figura do professor e de todos que se mostram no evento da aula, parece que isso não permite apreender sobre aquele ser que está do outro lado da câmera; não o conheço porque não consigo sentir a pessoa como corpo. Se as mídias possibilitaram que não ficássemos totalmente isolados socialmente, por isso aqui temos usado a expressão isolamento físico e não isolamento social, elas não se mostram capazes de substituir o corpo e tudo o que se passa quando eles se encontram. Por isso, parece que aula, para ser aula, precisa de corpo e prescinde do professor que organiza e “orquestra” aquele evento. Ainda numa atitude de sensível alteridade com a Pesquisadora, Gabriel diz que deve ser muito difícil dar aula remota, pelo Google Meet. Do lugar de docentes dizemos que sim, justamente porque não se percebe o corpo responsivo do outro. Como explica Cachopo, nessa torção dos sentidos, parece que se experimenta uma presença não presente.

Em outros momentos da entrevista, essa mesma criança diz que o ensino remoto era muito desorganizado, exigindo do estudante um autodidatismo e uma relação de domínio das plataformas. Por isso, sente falta do professor, como este que está ao lado das crianças, acompanha e organiza os processos de construção das aprendizagens.

A seguir, trazemos outro trecho da entrevista em que ele continua discorrendo sobre a “aula” remota:

Pesquisadora: E a principal forma de contato com seus amigos na pandemia foi pelo jogo?

Gabriel: Sim

Pesquisadora: E na aula remota, vocês podiam conversar, também, durante a aula?

Gabriel: É, conversar, conversar, não, mais ouvir e perguntar...

Pesquisadora: Mas sobre a aula né?

Gabriel: Mais assuntos da aula. Mas antes de começar a aula.

Pesquisadora: Ah, e no intervalo, no recreio, rolava conversa?

Gabriel: Não, o recreio era mais um intervalo, assim, não tinha Meet, não tinha nada. Era só para você fazer uma pausa e tal. Ia lá, tomava uma água.

Pesquisadora: Ah tá, então não fica interagindo com nin-

guém, como se fosse o recreio da escola?

Gabriel: Não, é só um intervalo.

Pesquisadora: Entendi, é diferente né Gabriel?

Gabriel: É, é bem diferente.

Muito interessante a distinção que Gabriel faz entre recreio e intervalo, indicando mais um fator de distanciamento entre o ensino remoto e o que acontece e constitui o cotidiano da escola. Se as crianças, como vimos, significam seus afetos com a escola pelo que ela favorece encontrar os amigos, sobretudo, para brincar, parece-nos que o intervalo do ensino remoto, vivido numa dimensão individual, privado da interação, também não preenche essa experiência tão valorizada pelas crianças, vivida, sobretudo, nos recreios das escolas. Intervalo nos parece estar a serviço de outro tempo; aguardar e recompor as energias para o que virá depois. Recreio é prenda de sentidos por ele mesmo. Para muitas crianças, a hora mais esperada do cotidiano da escola, justamente porque ali (a despeito de muitas escolas que nem mesmo esse tempo de liberdade oferecem) as crianças se encontram com mais possibilidade de estarem longe do controle dos adultos, dos limites das quatro paredes, da imposição do dever e experimentam a dimensão da liberdade; estar bem na companhia do outro porque inteiro de si mesmo. Por isso, mesmo considerando a afirmação de Cachopo (2021), de que há que se pensar na lógica que está por trás do uso das plataformas, o que poderia nos indicar que os encontros remotos com as crianças poderiam também permitir a livre interação, sem ter que estar o tempo inteiro mediado pelo conteúdo, ainda assim, justamente porque não podem os corpos estar em contato, o burburinho do recreio não poderá nunca ser sentido num intervalo pelo Meet. Ensino remoto, portanto, não é escola!!!

Considerações finais

Por fim, queremos destacar, em primeiro lugar, como nos é prazeroso e sempre formativo escutar as crianças! Como disse Davi no começo deste texto, uma pena que os adultos estejam sempre tão ocupados, que já não podem ouvir as crianças. Assim, queremos sublinhar a escuta das crianças como atitude e caminho ético que não pode ser deixada de lado, sobretudo, em momentos tão marcantes na história da

humanidade, como o que vivemos nessa pandemia. Um caminho que deve ser sempre atualizado, tanto no sentido de continuarmos a pensar e aprender sobre os processos éticos e metodológicos da pesquisa com as crianças, como para continuarmos a pensar e aprender com seus anúncios sobre como vivem, sentem e esperam do mundo e das instâncias diretamente ligadas a elas, especialmente, da escola.

Ainda que a pandemia não esteja mais no centro de nossas preocupações, ouvir as crianças e o que elas nos revelaram sobre seus sentimentos em relação à escola nos serve para pensá-la para além do tempo da pesquisa, pois a pandemia passa, mas a escola permanece na vida das crianças. Nesse sentido, há que se pensar os fatores que levam as crianças a um certo “festejo” por estarem libertas dela por conta da covid. Quando reconhecemos que libertação é distinto de liberdade, o que se aprende é também a se estar atento aos anúncios que indicam pistas para que se construa esse espaço como prática de liberdade (FREIRE, 1996). Nesse sentido, pulsa a necessidade de que a escola seja lugar de afeto, de produção de conhecimento com o outro, de encontro com os amigos, de expressão do corpo, da experiência do brincar, do contato com a arte, de produção de cultura e de alegria na infância.

Para tanto, há que se rever os pilares que fundam a ciência e a escola moderna para passar a admitir e construir novas formas de se estar no mundo, novas formas de conhecer e se fazer escola. Segundo Santos (2000), a superação dos pilares da modernidade pode se dar na inclusão dos saberes daqueles segmentos mais marginalizados e invisibilizados na sociedade moderna, os saberes que vêm dos grupos minoritários, das crianças, dos movimentos sociais, dos povos explorados e subalternizados ao longo da história. Assim, ao lado do que nos indicaram as crianças, queremos aqui também destacar, para repensar a escola como espaço de liberdade, as valiosas contribuições de Azoilda Trindade (2010), pelo que ela denomina como valores afro-civilizatórios para a Educação Infantil. Desses, destacamos a corporeidade, a ludicidade, a musicalidade, a circularidade, a memória, a energia vital – o axé. De modo geral, esses valores, baseados nos saberes da ancestralidade africana, buscam dar lugar aos afetos oprimidos pela cultura do homem branco colonizador para restabelecer e religar o

corpo como resistência, como festa, como invenção, como conexão, como templo da alegria. Que possamos seguir nas trilhas desses valores e estarmos menos ocupados para prestar mais atenção nas crianças...

Referências bibliográficas

- ARENDDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.
- CACHOPO, J. P. **A torção dos sentidos: pandemia e remediação digital**. São Paulo: Elefante, 2021.
- DUARTE, P. **A pandemia e o exílio do mundo**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999, n./p.
- QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- SANTOS, B. S. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TRINDADE, A. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da (Orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-100.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO REMOTO

Ameliana Zaghetto
Carla Andréa Lima da Silva
Fernanda de Araújo Frambach
Renata R. dos Santos Vieira

Introdução

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia causada pelo coronavírus no mundo todo. Mudanças foram adotadas no cotidiano de vida das pessoas com o intuito de conter a disseminação da doença. Decretado o isolamento social como medida sanitária, as escolas fecharam e processualmente adotaram ações remotas como modo de manter o diálogo com crianças e famílias, bem como desenvolver o trabalho pedagógico. Os modos de comunicar, interagir e se relacionar foram afetados, e as práticas pedagógicas tiveram que ser realizadas na modalidade on-line para todas as idades.

Diante do novo cenário, diferentes desafios surgiram, e muitas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de entender o complexo processo educacional no período da pandemia da covid 19. Ao adentrar neste fluxo, a pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” tem como principal interesse buscar compreender e refletir sobre o modo como as crianças vivenciaram esse momento, com uma escuta atenta para suas narrativas, possibilitadas por entrevistas semiestruturadas.

Dentre tantos aspectos observados, neste texto apresentamos e analisamos diálogos entre Pesquisadoras e crianças sobre o que dizem estas últi-

mas em relação ao seu cotidiano escolar durante a pandemia, com atenção especial aos sentimentos, emoções, percepções e experiências. Para tal, optamos por trazer as vozes das crianças como discurso citado, ou seja, “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2014, p. 147). Ao escolher trechos para entretecer enunciados pronunciados em espaços-tempos distintos, articulados com reflexões teóricas, amparamo-nos na concepção bakhtiniana de que “Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum” (BAKHTIN, 2011, p. 320). Para isso, foi necessário um movimento de relativização, sendo importante um esforço para compreender os diversos sentidos atribuídos por diferentes sujeitos a um mesmo fenômeno, o que também implicou em nos aproximarmos deles, buscando dirigir escuta atenta aos seus discursos, dialogando com eles para compreendê-los, com o desafio de trazer aqui a pluralidade de vozes que encontramos. Com elas refletimos não somente sobre o momento pandêmico vivenciado, mas lançamos um olhar para o futuro, para pensarmos os desafios que iremos enfrentar na educação.

Adotamos como referencial teórico a perspectiva discursiva da linguagem em Mikhail Bakhtin, a teoria histórico-cultural de Lev Vigotski, as compreensões sobre infância e experiência desenvolvidas por Walter Benjamin e as reflexões sobre escola, aluno, cultura da escola em autores como José Gimeno Sacristán, Jean-Claude Forquin, Paulo Freire e Miguel Arroyo.

A seguir, trazemos algumas reflexões sobre os desafios enfrentados pelas escolas como instituições, mas especialmente pelos alunos e professores durante o ensino remoto e defendemos a escola como lugar do encontro, a partir dos enunciados infantis que ressaltam a importância das interlocuções. Ao final trazemos algumas considerações sobre o que podemos aprender com os discursos infantis para pensarmos, para além das experiências vivenciadas pela/na escola no período pandêmico, a escola do presente e do futuro.

O ensino remoto

Com a pandemia, as aulas nas escolas foram suspensas e nesse contexto as tecnologias digitais que eram utilizadas como recursos de apoio ao processo de aprendizagem se tornaram o artefato principal do ensino. Diante de uma situação nova em todo o mundo, as próprias designações e conceitos para esta experiência educativa durante os tempos de isolamento social foram diversas, utilizando-se termos como Educação a Distância, Educação Remota ou Educação Online. Na pesquisa que ancora este texto optamos por utilizar a nomenclatura Ensino Remoto.

Convém apontarmos, muito brevemente, os dispositivos legais que regulamentaram o funcionamento das escolas no país nesse período. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória n. 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e Educação Superior, com a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020. Já o Conselho Nacional de Educação, como órgão normativo e de atividade permanente na estrutura da educação nacional, emitiu três documentos (Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a); Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b); Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020c)) para orientar a integração curricular e a prática das ações educacionais em nível nacional. Tais documentos regulamentaram a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, deixando a cargo das secretarias e escolas o planejamento, organização e ensino. Nesse contexto, foram diversas as experiências vivenciadas por estudantes de todo o país.

Tendo em vista esta nova realidade, a pesquisa aqui apresentada buscou compreender, por meio das narrativas infantis, como este processo foi experienciado por crianças de 04 a 12 anos que já frequentavam a escola. Num formato de conversa, após obter informações sobre etapa educacional e tipo de instituição (particular ou pública), os pesquisadores questionaram se e como, no início da pandemia, a escola manteve o vínculo com as crianças; se a escola propôs atividades síncronas e/ou assíncronas; se as crianças tiveram acesso às atividades e se conseguiram realizá-las; e se elas sentiam

ou não falta da escola. Apresentamos, a seguir, alguns discursos das crianças a respeito do ensino remoto vivenciado por elas:

Pesquisadora: E as atividades que a escola passava, ela enviava pelo seu celular ou da sua mãe?

Alana (8 anos): Pelos dois, pelo teams ou pelo celular da minha mãe. Teve dias que eu usava o computador e minha mãe o celular. Teve uma vez que fez um piquenique online. Foi legal.

Pesquisadora: E as atividades? Você sentiu dificuldades? Alguém te ajudava?

Alana: Sim, minha mãe, meu pai e minha irmã.

Pesquisadora: Alisson, quando você parou de ir para a escola, a professora entrou em contato com você?

Alisson (8 ano): Teve a que fez as aulas do zap. Ela mandava o dever e a gente fazia. Aí...às vezes, né, minha mãe levava lá os deveres que eu já fiz para ela colar.

Pesquisadora: E você conseguiu fazer direitinho as atividades que ela passou?

Alisson: Sim, eu consigo fazer ainda.

Pesquisadora: Me diz uma coisa, quando você ficou sem ir pra escola, a sua professora mandou dever, né? Ela ligou pra você, vocês se falavam por computador... como é que era? (...) Por onde ela mandava a atividade?

Sara (9 anos): Whatsapp

Pesquisadora: E você, como?

Sara: De vez em quando eu fazia pelo celular e em outras eu tinha que fazer em uma folha.

Pesquisadora: E como você mandava de volta pra ela? Pelo celular?

Sara: Mandava foto.

Gustavo (6 anos): Agora estou falando do passado. Aí antes a gente ficava assim, agora ela está mandando vídeos pela escola. Agora não é mais igual do que antes, a gente podia se conectar, agora é só mandar os vídeos.

Pesquisadora: Ano passado ela ficava mandando vídeos e você participava?

Gustavo: Sim. Ela mandava vídeos pelo celular, aí a gente via as crianças e a professora. Aí a gente fez uma salada de frutas, ficou gostoso.

Pesquisadora: Ah, vocês fizeram uma atividade de salada

de fruta?

Gustavo: É.

Pesquisadora: Você na sua casa e todos os outros colegas na casa deles? É isso?

Gustavo: É

Pesquisadora: E deu certo?

Gustavo: Deu certo, ficou tão gostosa a minha. Eu gostei muito. Antes eu não gostava de manga, agora eu gosto de manga.

Os eventos discursivos acima nos levam a pensar sobre diferentes aspectos do ensino remoto. Destacamos o fato de que não há um padrão em relação às atividades oferecidas nesse momento aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e no decorrer do isolamento social, as propostas foram sendo modificadas. Tal fato corrobora um estudo realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME, 2020) entre janeiro e fevereiro de 2021, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Itaú Social, que ouviu 3.672 municípios do país para entender como foi o ano letivo de 2020 e quais foram as estratégias de ensino não presenciais adotadas. Dos municípios respondentes, 95,3% das redes que cumpriram o calendário 2020, a grande maioria o fez apenas com atividades educacionais não presenciais concentradas em materiais impressos e orientações por WhatsApp. Em uma pesquisa realizada em maio de 2020, com uma pergunta semelhante, foi apurado que 60% das redes municipais que suspenderam as aulas presenciais ofereciam atividades remotas; destas, 43% utilizavam materiais impressos nas atividades remotas; e 57% utilizavam conteúdos digitais e videoaulas gravadas.

Não obstante, as narrativas de Alana, Alisson e Sara, que precisavam fazer as atividades pelo celular ou dividir o computador com outros familiares, ressaltam as impossibilidades de muitos estudantes de maior vulnerabilidade econômica em acessar as propostas de ensino, por não terem acesso à internet, a equipamentos tecnológicos ou a ambientes domésticos adequados às atividades educacionais. Esta situação evidencia o que o estudo realizado pela UNDIME aponta com relação às dificuldades enfrentadas pelos estudantes no país, tendo em vista que a maioria das secretarias respondentes à pesquisa afirma que o maior desafio foi com o acesso deles à

internet: 78,6% identificaram um grau de dificuldade de médio a alto nesse quesito. Esta constatação aponta a necessidade de garantir a conectividade em todo o país, especialmente nos espaços de maior vulnerabilidade social. Dentre as possibilidades está a sanção do Projeto de Lei 3.477/2020, que destina recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) para Estados e municípios, a fim de garantir a conectividade de crianças e adolescentes da rede pública que vivem em famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), bem como dos alunos matriculados nas escolas das comunidades indígenas e quilombolas, e professores da rede pública. Outro dado apontado pela pesquisa revelou que 46% acessam apenas por celular e 2/3 dos alunos não têm computador, o que é referendado pelas crianças participantes da pesquisa.

No que se refere às atividades citadas nas narrativas anteriores, fica claro que o ensino remoto praticado durante a pandemia se assemelha à Educação a distância apenas no que se refere a um ensino mediado pela tecnologia, tendo em vista que os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial. Tal fato fica evidente nas falas de Alisson, quando este afirma: “Teve a que fez as aulas do zap. Ela mandava o dever e a gente fazia. Minha mãe levava lá os deveres que eu já fiz para ela colar” e de Sara ao enunciar: “De vez em quando eu fazia pelo celular e em outras eu tinha que fazer em uma folha.” Ressaltamos nestes enunciados os termos “aula”, “deveres” e “folha”, os quais nos remetem imediatamente às práticas tradicionais de ensino que se mantiveram mesmo num contexto de ensino remoto. As crianças reconhecem também algumas propostas que tentavam sair da rotina para tornar o momento do ensino remoto mais agradável, como piquenique, fazer salada de frutas e gravar vídeos, mas ainda nestas proposições mais “inovadoras” as práticas tradicionais se mantiveram, mesmo com algum grau de inovação, como fotografar os “deveres” ou colar as “tarefas” feitas pelas crianças no caderno. A coexistência de propostas tão díspares nos faz pensar no conceito de ambivalência de Mikhail Bakhtin em seus estudos sobre a carnavalização, ao afirmar que “o sentido cômico e a razão são os dois atributos da natureza humana” (BAKHTIN, 2010, p. 121). Para o autor, esse é o movimento da vida, a “unidade contraditória do mundo que agoniza e [ao mesmo tempo] renasce” (BAKHTIN, 2010, p. 189). A

partir desta perspectiva, podemos compreender que princípios contraditórios convivem e podem até ser compatíveis, e as propostas das escolas no ensino remoto narradas pelas crianças revelam os contrastes, as contradições, aproximações e distanciamentos, avanços e retrocessos, evidenciando como as práticas pedagógicas mencionadas constituem uma unidade extremamente complexa, influenciada por diversos fatores de ordem social, cultural, bem como perpassada pelo momento que todos compartilhavam.

Esta questão nos leva a refletir sobre o processo de estruturação das aulas remotas nesse momento pandêmico, quando professores e alunos, em regime de urgência, tiveram que passar a dominar ferramentas tecnológicas com as quais não estavam acostumados antes, tais como Google Meet, Microsoft Teams, chats em aplicativos de mensagens, vídeos e lives. No caso dos professores, ressaltamos que na maioria dos casos estes passaram a vivenciar um processo de formação continuada instantâneo e colaborativo com seus pares para adaptação aos novos recursos, o que pode explicar a mescla entre tentativas inovadoras e propostas já cristalizadas no ensino presencial adaptadas para uma “versão virtual”. Isto nos faz advogar que o uso da tecnologia, por si só, não consolida a transformação da educação, mas este precisa ser fruto de reflexão, e uma possibilidade para que isso aconteça é garantir que a articulação entre o ensino e os recursos tecnológicos seja abordada nos processos de formação docente inicial e continuada.

Além disso, os relatos apontam que algumas redes utilizaram plataformas de comunicação de sistemas integrados, como o Microsoft Teams, mencionado por Alana e Gustavo, recurso tecnológico que permitia a interlocução entre os alunos, enquanto outras instituições tiveram que utilizar somente aplicativos de mensagens e materiais impressos. Tal fato nos leva a inferir que as estratégias adotadas pelos sistemas educacionais que não estavam preparados para enfrentar essa situação inusitada foram insuficientes, com enormes variações entre as escolas e redes, conforme podemos observar também no relato de outra criança:

Pesquisadora: Logo no início da pandemia, as escolas ficaram fechadas, a sua professora entrou em contato com você?

Rara (12 anos): Sim. Logo assim que começou, que fe-

chou a escola, ficou quinze dias, os quinze dias eternos, e logo depois a escola e a minha professora já entraram em contato com as famílias falando que iriam começar as aulas online. Aí começou com a professora postando alguns vídeos no YouTube, falando tal, e aí depois a gente começou a fazer as aulas online e depois a gente começou a ter mais tempo de aula online, antes era só quarenta minutos, pela plataforma que a gente usava, mas depois a escola comprou a plataforma, e aí tinha um link, para aula toda e aí ficava mudando a cada dia, e agora é um link só e você entra quando tiver que entrar e você faz a aula.

Pesquisadora: Você encontrou com sua professora e com seus colegas, por vídeo, WhatsApp, houve chamadas de vídeos, vocês podiam se ver e se comunicar?

Rara: Sim, nas aulas online, a gente tinha o nosso vídeo, aí a professora falava, explicava, e a gente em casa respondia, interagia, até hoje, né? Mas ano passado sinto que era mais.

Pesquisadora: Então o que você teve que fazer nesse período? Você assistia aos vídeos enviados pela escola, desenvolvía as atividades, primeiro dessa forma, depois que houve um pouco mais de interação da professora com vocês alunos.

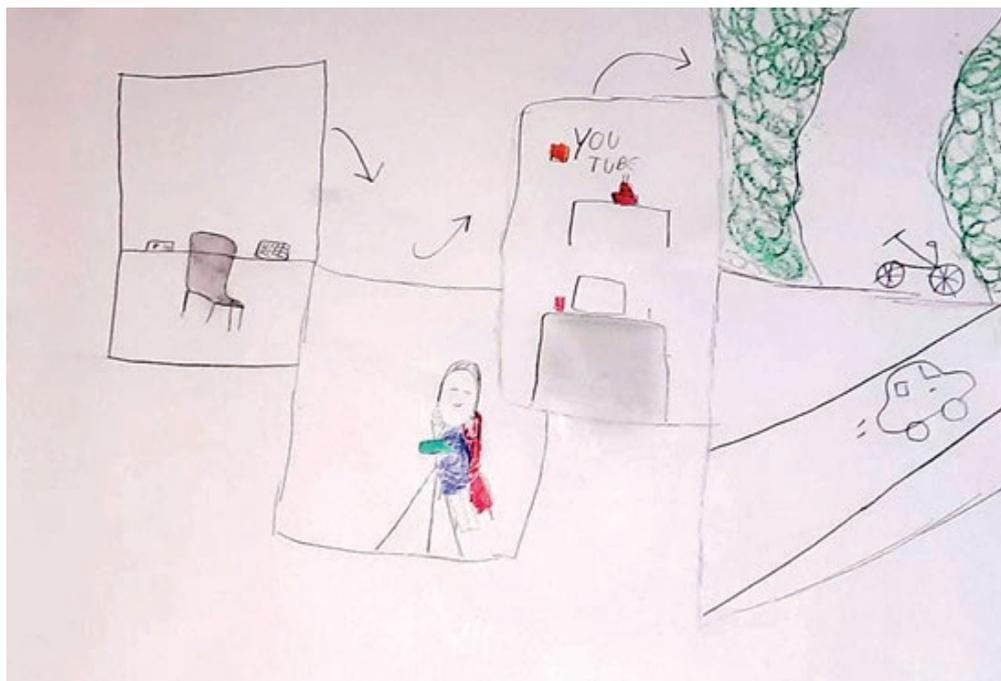
Rara: A professora gravava, explicava o conteúdo, e aí depois a escola começou a fazer as aulas online, com vídeo. Tipo, a gente conversando com a professora.

Pesquisadora: E como foram essas atividades? Você gostava de fazê-las? Como você se sentia fazendo essas atividades, que é uma maneira muito nova de estudar desse jeito?

Rara: Quando eram as aulas que a professora gravava e colocava no YouTube eu não gostava muito para falar a verdade, por que eu não conseguia entender, tipo eu entendia, só que não era uma coisa que me prendia para ficar lá só vendo aquilo, aí a aula online com chamada de vídeo era muito mais legal por que a gente estava vendo a professora e a gente conseguia conversar com ela, então, era muito mais legal!

O discurso de Rara é bastante contundente, não só por novamente mostrar os percursos que foram sendo feitos ao longo do período do ensino remoto, com a variação entre plataformas como YouTube, plataformas de acesso por link (não identificadas, mas indica que foi um recurso mais “ins-

titucional”, adquirido pela escola ou rede de ensino) e aplicativos como o WhatsApp, mudando também o tempo das atividades, mas principalmente pela forma como o trabalho pedagógico foi sendo conduzido, alternando “aulas” gravadas e momentos de interação. No entanto, chama a atenção o discurso de Rara quando ela evidencia a relação com o aprendizado que se dava não por assistir a uma exposição gravada, que pouco a atraía, muito próxima a uma educação bancária criticada por Freire, onde “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente” (FREIRE, 2005, p. 68), mas aponta a importância dos momentos de interação com a professora e com os demais colegas, o que nos remete ao pensamento de Bakhtin de que cada enunciado é único, concreto e irrepetível, nasce nas interações sociais e se constitui sempre como resposta a outros enunciados, num intercâmbio sociodiscursivo ininterrupto. Nas palavras do autor: “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 127).



Desenho de Rara, 12 anos.

Rara menciona ainda a relevância das interações serem visuais, ou seja, a partir de vídeos, o que nos lembra de outra perspectiva bakhtiniana de dialogia ao declarar: “conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição [...], mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (BAKHTIN, 2006, p. 133). Nesse sentido, não apenas a enunciação é valorizada, mas os gestos, as expressões faciais, os acentos enunciativos, tudo entra na composição discursiva. Portanto, podemos argumentar que o conhecimento do mundo passa pelo outro, pela transformação do movimento em gesto que possibilita a emergência de múltiplos sentidos. Conforme salienta Smolka (2012) a significação ocorre na medida em que os sujeitos são afetados por signos e sentidos produzidos nas relações com os outros e deixam marcas que podem persistir, ficar inscritas, não só nos indivíduos, mas também nas relações com outras pessoas. Daí a autora enfatizar a importância das relações de ensino, que para ela não se confunde com a tarefa de ensinar. Assim, este trecho da entrevista com Rara exemplifica as falas de outras crianças sobre suas percepções no que diz respeito às mudanças nas relações de ensino no período de isolamento social, o que também é mencionado por Júlia:

Pesquisadora: O que você sentiu falta por não ir à escola?

Júlia: Ah, senti falta da explicação.

Pesquisadora: Da explicação da professora?

Júlia (10 anos): Uhum, é muito diferente do remoto para o presencial, a explicação. No remoto a professora só bota a página do livro. No presencial, tem tudo uma explicação... a gente acaba entendendo mais do que no remoto.

Pesquisadora: Como que a escola ou a professora falava com você, pelo Whatsapp. Você falou que era Whatsapp que vocês usavam, né?

Júlia: É, minha mãe estava num grupo e ela passava as tarefas para mim.

Pesquisadora: Ah, então era com a sua mãe que a professora falava, não com você?

Júlia: Sim.

Júlia traz uma importante informação que provavelmente foi vivenciada por muitas outras crianças no período do ensino remoto: a

mudança na relação entre professores e alunos. Conforme seu relato, as atividades escolares, colocadas como fundamentais no período do ensino remoto, e nesse caso apenas a indicação das páginas do livro didático eram enviadas para ela, tendo como intermediária a mãe que detinha o instrumento tecnológico. A interação entre Júlia e a professora passa a não mais existir e ela aponta que sente falta das explicações da docente, ou seja, das relações dialógicas comuns ao ensino presencial. Este evento nos remete ao pensamento de Smolka para quem o processo de elaboração do conhecimento pressupõe um mediador, conforme uma das contribuições de Vigotski, pela “Zona de desenvolvimento iminente,¹ que estabelece que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação, evidenciando o papel colaborador do adulto, ou seja, aquele que faz uma ponte entre o conhecimento adquirido e o conhecimento por adquirir. Convém citarmos uma importante contribuição desta autora sobre o que os discursos de Rara e Júlia nos apontam:

(...) da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que a sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento pelo professor (SMOLKA, 2012, p. 22).

Por hora, ao debatermos sobre as propostas de ensino nesse contexto, importa referendarmos que o processo educativo, que por si só é um processo discursivo, tal como a estrutura da enunciação, “é, portanto, puramente social e não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam” (SMOLKA, 2012, p. 132). Desse modo, ficou evidente na pesquisa que as práticas pedagógicas

1 A versão de maior difusão deste conceito é a expressão Zona de Desenvolvimento Proximal, uma tradução literal do texto em inglês (VIGOTSKI, 1993). Paulo Bezerra traduziu o termo *blijaichego* como Zona de Desenvolvimento Imediato e Zoia Prestes (2012, p. 190-193) como Zona de Desenvolvimento Iminente. Adotamos este último por entender que ele melhor define o termo usado por Vigotski. Já que iminente é o que está a ponto de acontecer, mas que pode ou não acontecer, uma proximidade que não é determinante.

ocorridas remotamente dificultaram a interação dialógica que nos constitui ao limitar o contato pleno com o corpo, os gestos e as expressões do outro.

A escola como lugar privilegiado do encontro

As análises desenvolvidas a partir das falas das crianças revelam nitidamente que elas sentiram muita falta do ambiente escolar durante o período da pandemia. A ausência da escola, da convivência no espaço escolar criou uma lacuna enorme, inclusive no que diz respeito à segurança alimentar, proteção, lazer etc. Mas gostaríamos de enfatizar algo que as vozes das crianças entrevistadas evidenciam que mais fez falta durante o isolamento social: o encontro com os amigos.

Pesquisadora: Quando você ficou sem ir para a escola, o que você sentiu mais falta?

Alisson (8 anos): Dos meus amigos.

Pesquisadora: E do que você não sentiu falta?

Alisson: Dos deveres.

Pesquisadora: Do que você sentiu falta quando ficou sem ir à escola?

Rara (12 anos): Ah! Dos meus amigos com certeza, até hoje, porque tem muita gente que eu não vejo até hoje, das aulas, porque eu gostava, agora eu não sei muito, mas eu acho que ainda vou continuar gostando, mas a gente já se acostumou com as aulas on-line, eu ainda sinto muita falta das aulas de Educação Física, porque o professor falava para a gente dar a volta na quadra, e era muito legal porque a gente podia caminhar ou correr e aí eu corria um pouco e caminhava depois.

Compreendendo que somos sujeitos que nos humanizamos nas experiências vividas com o outro, tomamos a escola como lugar de encontro desses muitos sujeitos, com a função de apresentar um legado científico, artístico-cultural historicamente construído, mas também projetar um futuro. Somando-se a isso a ideia de que somente nos desenvolvemos como humanos na relação com o outro humano e a cultura é o elo entre os sujeitos e a sociedade, podemos afirmar que a escola é um lugar de construção de subjetividades. Além disso, a escola pode ser reconhecida como um

espaço onde os elos entre sujeito e cultura se estabelecem numa recíproca constituição, já que somos produtores de cultura e também por ela produzidos. E nesta via, a escola pode ser também lugar do encontro de culturas pelas interações que ali se realizam.

O isolamento social, necessário durante a pandemia, alteou o processo educativo e até mesmo o interrompeu em alguns casos. E, de repente, a trama de significados partilhados com outros diminuiu e/ou se rompeu nesse período. Um elo se esgarçou e/ou se quebrou na corrente da vida e da formação humana que é feita de inacabamento e alteridade que se entrelaçam: “[...] seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros [...]” (FREIRE, 2000, p. 153). Tudo isso foi sentido pelas crianças entrevistadas que mostraram em suas falas que nas escolas, o processo formativo se dá por meio do diálogo, das brincadeiras, da construção do conhecimento, das experiências partilhadas, do toque e do afeto:

Pesquisadora: Do que você sentia falta da escola quando ela estava fechada? O que você sentia saudade da escola nessa época que não tinha escola aberta?

Letícia (5 anos): Eu sentia saudade de poder abraçar as pessoas.

Pesquisadora: Quando você ficou sem ir para a escola, o que você sentiu mais falta?

Alisson (8 anos): Dos meus amigos.

Pesquisadora: E do que você não sentiu falta?

Alisson: Dos deveres.

Letícia e Alisson são crianças do Ensino Fundamental que estão constituindo suas subjetividades e para tanto necessitam da interação social. Ao ser questionadas do que sentiram falta na escola, não mencionaram aspectos relacionados ao currículo ou à estrutura física da escola, e sim às relações afetivas que desenvolvem neste espaço. Nesse sentido, é necessário entender que as crianças ocupam um papel ativo na construção de seus conhecimentos, e que através das experiências, interações e relações com seus pares se constituem como sujeito. De acordo com Bakhtin (1992), a subjetividade constitutiva do ser é, por excelência, social, constrói-se socialmente, nas relações com o outro. Igualmente, Vygotsky (1991, 1993), assinala que

nos constituímos por meio das relações com os outros e que é por meio do outro que o mundo começa a adquirir significação para as crianças.

A dimensão cultural da formação humana, de acordo com nossa fundamentação teórica, é também histórica e envolve tanto a história pessoal, como a história dos grupos sociais e da espécie humana de modo articulado. Conforme Vigotski (1993), é na relação com o outro, em sociedade, que o sujeito desenvolve as funções psíquicas superiores, aquelas próprias do humano (memória, fala, imaginação, criação, pensamento, percepção etc.). Somente o ser humano é capaz de aprender com as experiências das gerações anteriores e se apropriar do patrimônio cultural produzido pela humanidade.

Desenhando um histórico da inserção das crianças na educação escolarizada, Sacristán (2005) mostra que, historicamente, elementos de controle, poder e disciplinarização estiveram presentes na conformação da criança como aluno e que o ser aluno se configurou como uma forma própria de as crianças se relacionarem com os adultos, algo que faz parte do modo de ser criança. Conforme aponta o autor, as categorias infância e aluno, de um modo geral, não foram consideradas em sua pluralidade, ao longo da história, no interior das diferentes instituições nas quais se inserem, mas, ainda assim, estiveram desde então intimamente relacionadas.

A cultura produzida pela humanidade está também na escola e, por meio dela, é transmitida, de algum modo, às novas gerações. Por sua vez, a vida escolar também é dotada de uma cultura própria. Barbosa (2017), tratando das relações entre culturas escolares, culturas de infâncias e culturas familiares, mostra que há uma cultura escolar considerada legítima pela sociedade. A cultura escolar é algo tão marcado na vida da escola, que diversos autores já trataram desse tema (FORQUIN, 1993). A cultura escolar foi caracterizada por Forquin (1993, p. 17) como “[...] dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca ‘didática’ e ‘acadêmica’ a toda espécie de outras atividades (...)”.

A escola possui dinâmicas, linguagens, normas, valores, rotinas e rituais próprios que, entretanto, não estão descolados da cultura geral e comunitária. Há um modo de fazer, um *habitus*, um modo de agir e or-

ganizar as ações, um comportamento aceitável, os quais se constroem e reconstroem ao longo da história, a partir das relações tecidas no cotidiano escolar. E embora essas relações tenham ficado ainda mais complexas no período da pandemia, as crianças indicam como buscaram revertê-las a seu modo, como nos indicam as falas abaixo:

Pesquisadora: E agora, como é o seu dia a dia? Porque agora a gente não pode fazer um monte de coisas... me conta como é um dia seu, um dia que você não vai para a escola, o que você faz?

Maria Rita (9 anos): Quando eu não vou para a escola eu fico aqui e às vezes eu fico ligando para a minha amiga e a gente fica conversando o dia todo. E às vezes quando a professora passa dever, a gente faz juntas.

Maria Rita aponta para os modos como as crianças aprenderam a lidar com a falta das interações com os amigos na escola, revelando que ela e a amiga não somente se telefonavam para conversar, mas também para realizarem juntas as atividades escolares. Desse modo, observamos a relevância das relações que se tecem no cotidiano escolar e podemos, assim, imaginar o tamanho da lacuna que a pandemia causou na formação dos sujeitos.

Esses enunciados nos levam a concordar com Sacristán quando este afirma que é na escola que “(...) vemos o que não conseguimos ver com nossos próprios meios, porque nos ‘contam’ coisas acontecidas, pensadas ou sentidas por outros, em lugares e tempos não acessíveis para nós” (2002, p. 40). É nessa trama de significados partilhados com outros que vamos nos constituindo.

Considerações finais

O objetivo do texto foi, portanto, tratar do ensino remoto durante a pandemia a partir do que dizem as crianças entrevistadas. Sem dúvida, suas falas foram extremamente relevantes para compreendermos o desafio do ensino remoto e a importância da escola na vida das crianças e suas famílias. Ver a experiência escolar de um modo inédito aparece nas falas das crianças como algo bastante diverso para cada uma delas, a depender do modo como

cada escola ou rede de ensino se organizou e da dinâmica familiar, bem como do acesso às tecnologias necessárias para se manter conectado.

As experiências vividas foram diferenciadas, mas, de um modo geral, evidenciaram o quanto os profissionais da educação e as próprias redes de ensino pareciam não estar preparados para uma mudança tão brusca e repentina. Foi necessário mudar a rota, refazer os modos de caminhar rumo ao inédito, por parte de todos os sujeitos envolvidos e sistemas de ensino.

As diferenças de classe que caracterizam nossa sociedade se tornaram evidentes nas rotinas familiares e no que diz respeito ao acesso aos equipamentos tecnológicos que permitiriam tomar parte da rotina escolar. Desse modo, o ensino remoto expôs de forma mais contundente algumas feridas do ensino regular em nosso país. A precariedade da formação docente oferecida, as condições de trabalho inadequadas, a falta de tempo remunerado de estudo e planejamento na carga horária de trabalho docente, a inexistência de recursos tecnológicos para compor os materiais de trabalho pedagógico foram agudizados na pandemia e aparecem em diversos momentos na fala das crianças, evidenciando a falta de uma coordenação nacional da educação brasileira num momento crucial da vida e desenvolvimento das crianças. Cada escola se organizou como foi possível, cada professor bancou com seus próprios recursos e tempo equipamentos e formação para dar conta da nova demanda, e cada responsável e criança buscou acessar o ensino de acordo com suas condições. Portanto, podemos considerar que foi um período marcado por ensaios e erros.

Ainda assim, como revelam as vozes das crianças, fica evidente que aquilo que entendemos por cultura escolar permanece forte em meio ao caos, tendo em vista que alguns princípios da educação escolar formal se mantiveram mesmo diante de um contexto tão difícil.

Sendo a escola o lugar privilegiado do encontro de sujeitos e culturas, onde acontecem interações que nos constituem como humanos, observamos que as dificuldades para se promoverem encontros efetivos, as limitações da troca a distância, somadas às especificidades de cada família, em termos de organização e recursos, promoveram, sem dúvida, uma lacuna na formação e desenvolvimento dos sujeitos desse processo. Interagir e se constituir na relação com o outro, é tecer o diálogo constituído de muitas

vozes, é observar e reagir às expressões e gestos, é tocar, acolher e abraçar. Nas falas das crianças, como vimos, fica evidente que o que elas mais sentiram falta foram dos encontros presenciais com os amigos e professores, do abraço e da convivência cotidiana em sua inteireza.

Tudo isso nos revela muitos desafios que se colocam para as discussões no campo educacional atual: como vamos superar as lacunas provocadas e as marcas físicas e emocionais deixadas pela pandemia? Quais as consequências do fechamento das escolas, do ensino remoto, e o impacto no bem-estar e na aprendizagem dos estudantes? O que realmente é importante na educação escolar? Como promover uma educação discursiva, permeada de afetos?

Há muito que pesquisar e produzir sobre as desigualdades sociais, as rotinas escolares e os currículos das escolas das tão diversas infâncias em nosso país. Soma-se a isso a necessidade urgente de se realizar a busca ativa dos estudantes evadidos durante a pandemia, unindo-se esforços de diferentes instituições sociais, incluindo as áreas da educação, saúde, assistência social e lideranças comunitárias. E, por fim, ampliar investimentos de qualidade nas políticas educacionais. Mas para além das discussões sobre os aspectos estruturais, tecnológicos e didáticos, é necessário discutirmos sobre o que entendemos por educação, trazendo à tona reflexões sobre o que de fato é essencial para a formação dos sujeitos. E como podemos observar, um primeiro passo seja justamente parar para ouvir o que as crianças têm a nos dizer e nos apontar o caminho que podemos seguir.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares:

- as socializações e escolarização no entretecer das culturas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 100, Especial, p. 1059-1083, out. 2017.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- FORQUIN, J.-C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de L. S. Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez e Editora, 2012.
- UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UN-DIME). **Redes municipais de educação apontam internet e infraestrutura como maiores dificuldades enfrentadas, em 2020, mostra de pesquisa da Undime**. 10 mar. 2020. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/10-03-2021-13-17-redes-municipais-de-educacao-apontam-internet-e-infraestrutura-como-maiores-dificuldades-enfrentadas-em-2020-mostra-pesquisa-da-undime>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª. Edição, 1991.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O RETORNO AO ESPAÇO ESCOLAR

Ameliana Zaghetto
Carla Andréa Lima da Silva
Fernanda de Araújo Frambach
Renata R. dos Santos Vieira

Introdução

A pandemia causada pelo coronavírus, que teve seu auge nos anos não apenas no âmbito curricular, mas também no que diz respeito à formação das crianças, que se dá, em grande medida, nas relações escolares.

Com o passar dos dias, semanas e meses, a necessidade do retorno às atividades presenciais passou a ter centralidade nos discursos institucionais, políticos e sociais, perpassando diferentes argumentos, dentre os quais podemos citar a saúde mental das crianças, a segurança alimentar, a proteção contra diferentes formas de violência a elas, o aumento do trabalho infantil, a falta de acesso de grande parcela delas ao ensino remoto e o receio pelo aumento da evasão escolar. Esta discussão ficou ainda mais evidenciada tendo em vista que em muitos lugares as atividades comerciais e de lazer foram retomadas, enquanto as escolas permaneceram fechadas.

A urgência em reabrir as escolas, apontada em discursos, manifestos e documentos legais, impingiu a necessidade de outras discussões bastante difíceis no que tangia a um retorno seguro às atividades presenciais diante das incertezas referentes à situação pandêmica, mas especialmente devido a questões mais amplas no âmbito social e político, como, por exemplo, a vacinação. Nesse âmbito, foram realizadas inúmeras reflexões referentes aos protocolos para orientar a reabertura das escolas, as quais

muitas vezes não levavam em consideração as condições para que isto acontecesse. As discussões giravam em torno das medidas que deveriam ser adotadas para proteger a saúde de crianças, adolescentes, profissionais da educação e as famílias de todos, dentre as quais estavam o uso de máscaras (de acordo com o recomendado para cada idade), higienização das mãos, distanciamento social, etiqueta respiratória, ventilação dos espaços, limpeza e desinfecção dos ambientes, espaçamento das mesas e organização das turmas.

Outra proposição feita inicialmente para reabertura das escolas foi a possibilidade de uma educação híbrida, ou seja, a combinação de educação presencial e a distância, e o rodízio de estudantes em grupos menores, o que impactava diretamente o trabalho docente bem como as relações interpessoais nas escolas. Não obstante, é importante ressaltar o fato de que, mesmo diante das orientações institucionais gerais para o retorno às aulas, este não aconteceu da mesma maneira nem ao mesmo tempo nas escolas públicas e privadas, assim como foram distintas nos diversos contextos do país.

Todavia, os inúmeros discursos, propostas e pesquisas foram elaborados por adultos e por sujeitos que muitas vezes desconheciam (ou pareciam desconhecer) as dinâmicas escolares, sem levar em consideração as vivências, questionamentos e sentimentos das crianças. Temos defendido que é preciso estarmos atentos às manifestações e às diferentes formas de expressões das crianças, para compreendê-las e apoiá-las em sua trajetória de aprendizagem e desenvolvimento. Como afirma Larrosa (1998), é preciso pensar sobre o enigma que a infância, a cada dia, torna-se para nós adultos e dar visibilidade às infâncias. Ou como ressalta Sarmiento (2003), compreendê-las como sujeitos empíricos, com suas vozes e expressões próprias, vê-las a partir de suas experiências e manifestações, ou seja, compreendê-las a partir de si próprias.

Dito isso, este texto se constitui como lugar de fala das crianças, dando ênfase à polifonia infantil com suas vivências e experiências. Mikhail Bakhtin (1981) desenvolve o conceito de polifonia em *Problemas da Poética de Dostoievski*, afirmando que a polifonia é uma multiplicidade de vozes imiscíveis e independentes, as quais não se reduzem

como objeto do discurso, sendo elas próprias os sujeitos desse discurso. Dessa forma, operamos com a noção de polifonia como dispositivo para tecer, nestas linhas, os sentidos constituídos nos diálogos com as crianças na pesquisa: “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

Concomitantemente, num movimento de excedente de visão, de forma a preservar toda a originalidade dos eventos discursivos e dos sentidos atribuídos a estes pelas crianças, procuramos compreender suas percepções em relação às mudanças e suas expectativas quanto ao retorno das atividades presenciais. Para isso, ancoramo-nos em Bakhtin (2011), para quem:

[...] urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Assim, as entrevistas feitas com as 73 crianças, de 04 a 12 anos, foram transcritas e transformadas em “discurso escrito”. A esse respeito, Bakhtin (2004, p. 123) afirma que “o discurso escrito é de certa maneira uma parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.”. Portanto, as enunciações das crianças constituem o ponto de partida para pensarmos sobre os sentidos atribuídos ao momento histórico em que vivemos.

O texto está organizado do seguinte modo: trazemos a seguir algumas reflexões sobre o processo de retorno às aulas, enfatizando as impressões, os sentimentos e percepções das crianças nesse sentido. Posteriormente, incorporamos as narrativas infantis para pensarmos sobre as mudanças e expectativas que elas apontam como mais significativas no

contexto escolar. Para concluir, defendemos a escola como lugar do encontro, a partir dos enunciados infantis que ressaltam a importância do brincar. Concluímos com algumas considerações sobre o que os discursos infantis nos apontam em relação à escola do presente e do futuro.

O retorno ao espaço escolar

Desde março de 2020, quando a pandemia de covid 19 forçou as pessoas a ficarem em casa isoladas, o ensino se tornou predominantemente remoto para crianças e jovens em todo o país. Após indícios de controle no quadro de casos de covid 19 no fim de 2020, escolas da rede privada abriram suas portas com muitas restrições, mas com pouco mais de um mês precisaram ser fechadas, quando a situação de casos se agravou novamente.

No ano de 2021, as escolas começaram gradativamente a volta às atividades presenciais, com variações também no calendário das redes públicas e privadas, conforme os órgãos responsáveis do governo anunciavam a melhora ou piora no cenário. De acordo com a cartilha lançada pelo Ministério da Saúde nesse período e segundo estudos realizados, a doença não era preponderante no ambiente escolar e os alunos que apresentavam a doença possuíam sintomas leves ou eram assintomáticos. Na ocasião, os dados indicavam que a evolução da doença não estava relacionada às escolas e seu funcionamento e tais justificativas impulsionaram a volta ao ensino presencial.

Em 4 de agosto de 2021 os ministérios da Educação e Saúde assinaram uma portaria com diretrizes gerais para o retorno presencial das aulas, atendendo condições necessárias para a segurança de alunos e profissionais da Educação Básica. O documento mencionava a necessidade da volta ao ensino presencial apresentando argumentos como a segurança alimentar das crianças e a importância das relações interpessoais, tão necessárias ao desenvolvimento delas.

Em 5 de agosto de 2021, foi publicada no Diário Oficial da União a resolução CNE/CP Nº2, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Convém lembrar que, apesar de as escolas terem funcionado durante a pandemia de forma remota, a necessidade das interações físicas entre as crianças, a convivência no espaço entre elas e o contato físico, tão importante e necessário entre os pares na infância, imergia, sendo isso, inclusive, uma preocupação difundida por parte dos médicos pediatras.

Tanto a rede pública de ensino quanto a privada estudaram e planejaram quais as providências necessárias para que o espaço físico da escola fosse transformado e adaptado às exigências sanitárias a fim de possibilitar o retorno seguro das crianças às escolas. Nas falas das crianças, foi possível conhecer mais de perto como elas lidaram com a volta ao espaço escolar, com suas restrições e desafios.

Um dos sentimentos que ficou muito evidente quando as crianças eram questionadas sobre o retorno foi a saudade que estavam sentindo do espaço físico da escola e dos amigos:

Pesquisadora: Falando das coisas que você fazia no período da pandemia, o que você mais sentiu falta na escola?

Gustavo (6 anos): Senti falta das brincadeiras, dos estudos, das coisas legais que ficam lá na escola, até a pandemia chegar e deixou algumas coisas mais complicadas ali.

Pesquisadora: Você gostou de voltar pro presencial?

Alana (8 anos): Sim, de ver meus amigos, estava quase chorando.

Pesquisadora: E do que você sentiu falta de quando você não ia na escola?

Maria (9 anos): De brincar com meus amigos, brincar no parquinho, isso que eu queria...

Pesquisadora: E agora você pode fazer isso agora?

Maria: Sim, agora eu vou para a escola.

Gustavo, Alana e Maria destacam que do que mais sentiram falta enquanto não podiam ir à escola eram justamente as interações sociais que vivenciavam antes da pandemia como brincar e estar com os amigos. Os enunciados revelam o quanto o brincar com os amigos fez falta e Alana fala da emoção do “quase” choro pela volta ao presencial. As crianças foram impedidas de contatos físicos com outras crianças e isso lhes fez falta. Esta

falta de abraçar e de brincar sentida pelas crianças confirma o que tem sido estudado pelas diferentes áreas. Enquanto a brincadeira favorece que as crianças tragam elementos de suas culturas, criem e ressignifiquem papéis, descubram e ampliem possibilidades com os objetos, tenham liberdade de agir e transformar a realidade; os diálogos possibilitam descobertas, mudanças, surpresas e conflitos, na busca de sentidos e significados em suas relações. Essas falas aludem à perspectiva vigotskiana de que nos constituímos nas interações sociais, transformamos e somos transformado nas relações produzidas na cultura.

Para o retorno presencial, alguns critérios foram considerados fundamentais nos protocolos a serem adotados, entre eles o escalonamento de estudantes, restringindo o número de crianças juntas no mesmo espaço. Tal situação incidiu em alterações nas relações interpessoais que foram percebidas e narradas pelas crianças:

Gustavo (6 anos): Eles estão se afastando um pouco de mim, só tem poucas crianças que eu gosto, e poucas crianças que sentam comigo, poucas crianças...

Pesquisadora: Mas na sala não pode mais ficar sentado junto, né?

Gustavo: A gente só fica dividido por uma cadeira e outra pessoa senta em outra cadeira longe do outro, aí é assim. Tem amigos que não gostam de... todos lá gostam de mim.

Pesquisadora: Você gostou de voltar para a escola?

Alisson (8 anos): É, para conhecer as pessoas.

Pesquisadora: Você não conhecia?

Alisson: Não! Os meus amigos, é porque faz tempo que eu não vejo.

Pesquisadora: Como que é, me explica aí como está funcionando agora.

Alisson: Agora é A, B e C. Não, só A e B. Eu era A, né, que tinha poucos amigos. Aí quando eu fui transferido pro B tinha vários, mas não todos.

Pesquisadora: Agora, me diz, assim... Como é que está a amizade na escola? Você tá fazendo muitos amigos?

Lucca (7 anos): Eu tenho poucos amigos. Eu tenho 3, mas eu tenho 4. Eu tenho o Gustavo, que é um pequenininho,

que tem 6 anos. Arthur que é... Que ele não sabe ler e escrever ainda, mas ele tá tentando. E ele tem 8 anos.

Pesquisadora: Oito?

Lucca: É. Já pode passar de ano. E o Matheus. O Matheus é o maior cara que é chato de mim. Ele é mó chato comigo. Ele só me perturba! Mas ele tem amigos de Samuel e de Miguel.

Pesquisadora: É? É da sua turma?

Lucca: É.

As enunciações de Gustavo, Alisson e Lucca revelam sentimentos e descobertas sobre as relações sociais que foram se modificando no novo contexto imposto pela pandemia, apontando diferentes movimentos: se por um lado a nova organização das turmas permitiu a convivência com amigos distintos, de acordo com a lista de crianças daquele dia, também determinou a ausência daqueles que já eram tidos como mais próximos de cada um. Também revelam como as crianças interpretaram a nova composição das turmas (em grupos que se revezavam), e conseguiram identificar os novos reagrupamentos. Essas enunciações, por sua vez, levam-nos a pensar sobre o que foi considerado como critério para o agrupamento das crianças, tendo em vista, por exemplo, a diferença de idade das crianças no grupo a que Lucca se refere. Além disso, conduz-nos a questionar que tipo de trabalho de acolhimento foi proposto no que tange às relações entre as crianças devido ao afastamento dos amigos de turma e à convivência com novos colegas.

Gustavo antecipa ainda outra questão recorrente nas entrevistas no que diz respeito às percepções das crianças em relação às mudanças adotadas e transformações que as escolas precisaram fazer em função dos protocolos necessários para prevenção da covid. Entre as medidas sanitárias que fizeram parte da rotina escolar, podemos citar o uso de máscaras (de acordo com o recomendado para cada idade), higienização das mãos, distanciamento social, etiqueta respiratória, ventilação dos espaços, limpeza e desinfecção dos ambientes, espaçamento das mesas e organização das turmas e espaços a serem frequentados atendendo aos critérios legais estabelecidos para as escolas.

Percebemos ao longo das entrevistas que as mudanças estabelecidas nos espaços escolares não causaram tanto estranhamento para as

crianças, que em alguns casos nem se atentaram (ou não enfatizaram) as mesmas. As medidas sanitárias adotadas foram mais citadas do que as mudanças físicas, ao menos entre os alunos mais novos. As máscaras surgem nos discursos como aquilo que mais causava incômodo nas crianças. As marcações com indicações de circulação nos locais, por exemplo, ou mudanças de alguns espaços que antes eram frequentados, talvez chamasse a atenção também, porém nos ficou a impressão que o estranhamento e a adaptação às mudanças podem ter sido mais sentidas entre os adultos, estudantes mais velhos/as e profissionais da escola. Algumas crianças, por meio de seus relatos, mostram suas impressões a este respeito:

Pesquisadora: Quando a gente voltou para a escola, você encontrou a escola igual ou a escola estava diferente? (...)

O que tem de novo de regra lá?

Davi (7 anos): As regras, tem que usar máscara.

Pesquisadora: Todo mundo tem que ficar de máscara?

Davi: Aham.

Pesquisadora: O que você acha que mudou naquela escola? (...) O que pode fazer, o que que não pode fazer?

Lucca (7 anos): É... Eles pintaram a escola e mudaram o parquinho inteiro!

Pesquisadora: Mudaram como?

Lucca: Eu não sei. A planta tá tipo de futebol. A planta tá verdinha. Aquela planta não é de verdade. Aquela planta tava indo no... até a nossa sala.

Pesquisadora: Eu sei, mas como é que está a escola agora. Como é que é?

Gustavo (6 anos): A gente faz aquele negocinho blim e a gente anda ali.

Pesquisadora: Pra ver o quê? O que é blim?

Gustavo: Blim é aquele... (aponta para o braço).

Pesquisadora: A temperatura?

Gustavo: pra ver a nossa... eu faço assim com o braço, nem faço muito assim... (mostra como estica o braço). Só um pouco, às vezes. Aí a gente espera um pouquinho, eu troco lá, batalho.

Pesquisadora: E o que tem na escola que podia fazer antes e não pode fazer agora?

Gustavo: Antes não podia ir no parquinho, antes podia ir no parquinho, mas agora pode ir, eles deixaram agora a gente ir ao parquinho.

Pesquisadora: E como é que está indo? Todo mundo junto ou vocês estão indo separados?

Gustavo: Algumas vezes a gente pode ficar junto, algumas vezes se a gente não quer ficar junto, a gente não fica. Aí a gente se diverte.

Pesquisadora: Sempre de máscara?

Gustavo: Sim. Se a gente ficar junto sem, vai dar tudo errado. Mas se a gente fica...

Pesquisadora: E os colegas ficam de máscara? Você fica de máscara?

Gustavo: Todo mundo fica de máscara.

Maria Rita (9 anos): Está muito diferente. Agora na hora de entrar na escola agora tem os xis nas cadeiras e também tem as setas e na hora de subir às vezes fica bem aglomerado. Mas, sempre que está meio aglomerado, a tia chama a atenção. Sempre tem que ter distância na fila, para descer ou para subir.

Pesquisadora: Tem coisas diferentes lá que não tinha antes?

Maria Rita: Sim. Agora a gente vai bem menos nas quadras. E a gente ia mais na biblioteca, assim, quando a gente ia para o recreio, a gente subia e ia na biblioteca, agora a gente não pode ir mais por causa da pandemia.

Como é possível inferir destes discursos, as crianças não se detiveram tanto nas mudanças implementadas no espaço, como pinturas de setas indicativas para localização ou separações por faixas para uma circulação evitando encontros de muitas crianças ao mesmo tempo. As observações ficaram mais voltadas para o que usavam em sua rotina, como mudanças da grama no parque, as regras para ocupar o espaço, protocolos que implicaram em comportamentos inéditos como medir temperatura, usar máscara, não estar todos juntos no parque, passar álcool em gel e lavar as mãos com maior frequência. Os espaços utilizados, a escola como era conhecida para elas, permaneceu como o lugar dos encontros, dos movimentos, das brincadeiras e, mesmo diferente, estava ali para ser aproveitada e reinventada, a partir das possibilidades neste novo contexto. Nesse momento, a escola estava modificada, mas ainda era a escola com

suas memórias e histórias, que agora passaria a contar uma nova história. Como afirma Vigotski, “A capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo” (VIGOTSKI, 2009, p.7). As crianças, neste retorno à escola, estavam talvez vivendo novas experiências, criando novas situações nos espaços um pouco modificados, mas o contato com colegas e as possibilidades de brincar novamente com esse encontro vivo, presencial, pareciam ser muito mais importantes do que as mudanças impostas pela pandemia nos espaços utilizados da escola. Tal fato nos remete ao fragmento de Walter Benjamin:

Conhecia todos os esconderijos do piso e voltava a eles como a uma casa na qual se tem a certeza de encontrar tudo sempre do mesmo jeito. Meu coração disparava, eu retinha a respiração. Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando fantásticamente nítido, que se aproximava calado (BENJAMIN, 2009, p.91).

Benjamin traz uma passagem dos esconderijos em sua infância e a certeza de conhecer cada detalhe do piso da casa, assim como as crianças parecem conhecer todos os detalhes da escola física, mesmo que estas estivessem com novas condições para o uso. A vontade de brincar, de estar com os colegas e de explorar novamente tudo da escola em seu retorno, todos os cantos, mesmo que diferentes, era o mais urgente para as crianças que entrevistamos.

Estas enunciações nos levam a refletir sobre a necessidade de construir uma relação das crianças com a escola como um lugar do prazer, da saudade, do espaço de trazer sempre vivas as memórias que remetem às experiências com brincadeiras, jogos, com a ludicidade, com as descobertas.

Pandemia, escola e as brincadeiras

No que tange às mudanças apontadas pelas crianças, percebemos que estas sentiram muito em relação à privação das brincadeiras no cenário pandêmico, tanto no ensino remoto quanto no retorno às atividades presenciais. Nesse sentido, vale ressaltar que compreendemos interação como convivência, como troca na relação entre os sujeitos e seus pares.

Destacamos que a importância dada às interações e à brincadeira nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), pelos relatos das crianças entrevistadas, poderia se estender aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio das interações e da brincadeira, as crianças desenvolvem suas diferentes linguagens. Brincando aprendem, constroem conhecimento e produzem cultura. Nesse sentido, Corsino (2012) pontua que:

A brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano de uma proposta educativa para crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência cultural (CORSINO, 2012, p. 7).

As crianças-sujeitos são autoras de suas palavras no mundo e por meio das interações reapresentam a realidade em que estão inseridas. Assim, a subjetividade está profundamente inscrita nos modos de viver e pensar dos sujeitos e nas relações que estabelecem entre seus pares, com os objetos culturais e com as diferentes culturas.

A importância das brincadeiras é enunciada pelas crianças quando, por exemplo, perguntamos o que mudariam na escola, se pudessem, e temos como resposta o seguinte:

Pesquisadora: Se você pudesse mudar alguma coisa na sua escola, o que você mudaria?

Letícia (9 anos): Para as crianças do 3º ano não irem no parquinho.

Pesquisadora: Não irem no parquinho?

Letícia: Não, é porque a gente fica com pouco espaço, eu, eu não, nas vezes da Educação Física eu passo lá e vejo que as crianças... todo mundo da minha sala fica lá embaixo pra fazer Educação Física e todo mundo da sala vê as crianças brincando no parquinho, então, tem saudade. Então, é isso. É só mudar isso porque sente saudade daqueles tempos do parquinho, da gente ir quase todo dia no parquinho.

Pesquisadora: Mas aí vocês não podem mais ir no parquinho, é isso?

Letícia: A gente não pode mais ir no parquinho.

Pesquisadora: Por quê?

Letícia: É porque a gente é grande, os brinquedos também são grandes. Eu não sei por que a diretora da minha escola decidiu isso, do 3º ano não ir mais no parquinho.

Pesquisadora: Ah, então você mudaria isso, né? Deixar as crianças do 3º ano brincar no parquinho?

Letícia: Sim.

Contemporaneamente, vivemos a tensão que atravessa a dinâmica do avanço democrático: “fala-se em direitos quando menos existem direitos, fala-se em democracia quanto mais ela nos falta” (KRAMER, 2003, p. 56). Basta olharmos para nosso entorno que isso se revela, e na escola esta realidade não se faz diferente. No diálogo com Letícia, percebemos que a decisão de limitar as turmas que poderiam ir ao parquinho foi da direção. Letícia, ao argumentar que os brinquedos eram grandes, dá-nos a entender que a justificativa dada para o não uso do parquinho pelas crianças do terceiro ano teria sido por as considerarem “grandes”. Letícia relacionou o tamanho das crianças ao tamanho dos brinquedos e discordou da regra. Muitas vezes o adjetivo “grande” dado às crianças significa que elas já superaram uma fase. No caso do uso do parquinho, estaria havendo a compreensão dos adultos da escola de que as crianças do terceiro ano já não precisariam mais brincar naquele espaço? Letícia discorda desta decisão e considera que esta regra poderia mudar.

Em nossa sociedade, as crianças vão dispendo cada vez menos de espaços para conviverem coletivamente, para trocas e partilhas, para exercitarem a solidariedade e as regras de convívio. A garantia de um lugar para se encontrar, na escola, possibilita que esta se torne um espaço de intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade e na interrogação crítica do mundo (SARMENTO, 2000). Letícia, no evento acima, retrata bem esta realidade ao refletir que as crianças vão crescendo, vão perdendo o direito de brincar, mesmo ainda sendo crianças, e tenta entender o porquê desta decisão por parte da direção escolar. Ela nos leva a considerar a importância de se repensar as práticas pedagógicas e a concepção de crianças adotadas no Ensino Fundamental. Advogamos que precisa prevalecer a continuidade de um olhar atento

sobre os processos vivenciados pela criança, de forma que respeite suas diferentes infâncias e que as interações e a brincadeira ainda façam parte desta segunda etapa da Educação Básica.

No encontro com seus pares, “as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1984, p. 64) e as entrevistas também revelaram que elas sentiram muita falta da brincadeira no espaço escolar. Vejamos alguns exemplos:

Pesquisadora: Por que você gosta de ir para a escola, Rafa?
 Rafaela (7 anos): Porque na escola é muito mais divertido, porque tem muito mais amigos lá pra brincar, em casa não tem como brincar sozinha assim... Dá pra brincar sozinha, mas eu gosto mais de brincar com os meus amigos.

Pesquisadora: A escola é legal para brincar também, né?
 Alisson (8 anos): É, quando não tinha pandemia...poxa, todo mundo ia lá no pátio.

Pesquisadora: Você estava com vontade de voltar para a escola?

Alisson: Só para brincar com meus amigos.

Pesquisadora: Do que você sentiu mais falta quando você ficou sem ir pra escola?

Sara (9 anos): Que quando não tinha o corona tinha o dia do brinquedo.

Pesquisadora: E como era esse dia?

Sara: A gente podia levar um brinquedo de casa pra escola.

Pesquisadora: Que legal. E o que você gostava de levar?

Sara: Boneca, e de vez em quando eu levava umas panelinhas.

Pesquisadora: E você brincava sozinha ou brincava com alguém?

Sara: Brincava com as minhas amigas.

Pesquisadora: E elas levavam o que de brinquedo? Elas levavam brinquedo também?

Sara: Sim, elas levavam ursinho de pelúcia e boneca.

Sara, Alisson e Rafaela nos apontam que na vida e na escola as crianças criam um mundo próprio, centrado sobretudo na brincadeira e na conversa com seus pares, e, ao mesmo tempo, cumprem com o papel de aluno que delas se espera. Em sua dissertação de mestrado, Silva (2007, p. 78)

mostra que, no contexto escolar da Educação Infantil, “a criança brinca enquanto realiza uma tarefa, brinca com o que fala, brinca quando anda, brinca quando chama o amigo, brinca quando é permitido e quando não!” Do mesmo modo, Prado (2005), realizando pesquisa em creche brasileira, observa comportamento semelhante por parte das crianças, quando elas eram observadas “experimentando, imitando, simulando e inventando brincadeiras em diferentes momentos, nem sempre especificados ou permitidos para esta atividade” (PRADO, 2005, p. 95).

Benjamin (1984, p. 64) já afirmava que “brincar significa sempre libertação”. Kramer (2006, p.16), recorrendo a Benjamin, também relaciona brincadeira com o universo infantil, afirmando que “as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados”. Borba (2005) afirma que a brincadeira é, na verdade, uma experiência de cultura, faz parte da cultura da infância, que se produz na relação com o universo macro no qual se inserem aqueles pequenos sujeitos.

Brougère (2002) trata do brincar, definindo-o como uma atividade que possui uma significação social e que, portanto, está intimamente ligada aos contextos sociais nos quais acontece ou é interpretada. Segundo o autor, “o simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si um certo corte do real [...]”, e completa: “[...] nossa cultura parece ter designado como ‘brincar’ uma atividade que se opõe a ‘trabalhar’” (BROUGÈRE, 2002, p. 21). Sarmiento (2003), apoiando-se nos escritos de Brougère, apresenta a ludicidade como um dos eixos estruturadores das culturas da infância, afirmando que as crianças brincam todo o tempo, de modo que para elas não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias, “sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (p. 3).

Com base nestes autores, consideramos que as brincadeiras são experiências de cultura que se dão na relação com o contexto histórico no qual se inserem as novas gerações, possibilitando que a criança compreenda seu pertencimento a um grupo social e reelabore suas próprias experiências. Assim, por ser uma atividade central na ação infantil, torna-se espaço fecundo para o desenvolvimento das crianças, e ainda tendo em vista que a escola é um lugar privilegiado para que as interações entre elas

aconteçam, podemos inferir que o distanciamento do ambiente escolar, a ausência de interações com seus pares e o brincar coletivo suspenso provocaram marcas, lacunas e prejuízos no desenvolvimento e formação das crianças e foram bastante sentidas por elas, conforme suas falas sobre a escola em tempos de pandemia.

Considerações finais

A partir das narrativas de experiências vividas pelas crianças e trazidas por elas nas entrevistas é possível perceber a falta que a escola fez para elas. As crianças apontam importantes questões que se colocam para os educadores e especialistas, tais como: que lugar a escola ocupa na vida das crianças e qual é o seu papel em seu desenvolvimento pleno? Quais as consequências do fechamento das escolas e os impactos no bem-estar e na aprendizagem das crianças? O que realmente é importante na educação escolar?

Nesse sentido, defendemos a necessidade de se garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Dessa forma, as questões colocadas acima precisam ser foco de reflexões nas escolas bem como ancorar as políticas educacionais de maneira que os/as estudantes possam ter experiências significativas.

As crianças percebem e refletem sobre as mudanças ocorridas na escola na volta às atividades presenciais. Constroem saberes, pensam, sentem e questionam, têm sonhos, desejos e fantasias. Elas evidenciaram ser sujeitos de olhar crítico, capazes de subverter a ordem das coisas por meio de suas narrativas e ações. São capazes de descobrir, reconstruir, reinventar, recriar a vida cotidiana, a história, o tempo, os espaços, as relações e as interações e a brincadeira. Por este motivo, outra questão que se coloca é: até que ponto a escola, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, tem se preocupado também em garantir o direito ao brincar, tão importante para as crianças, não só no período pandêmico, mas em qualquer momento?

No contexto em que vivemos, a pandemia deixou destroços, rastros e sequelas, desigualdades, ausências, lutos, dores, medos, insegurança e in-

dignação. O que necessitou recomeçar, esperar. Walter Benjamin, em alguns de seus ensaios, destaca a capacidade imaginária que a criança tem em criar sempre algo novo a partir dos restos e destroços do que foi destruído. Sendo assim, precisamos aprender com as crianças que é possível uma nova história com os destroços da pandemia, ou seja, “que é possível fazer história com o lixo da história” (KRAMER, 1994, p.11).

Dessa forma, defendemos que a partir da reflexão sobre as falas das crianças sobre tempos de pandemia, podemos pensar uma outra história para a escola. Para isso, é imprescindível que profissionais da educação, políticas públicas e instituições de ensino estejam cada vez mais atentos ao acolhimento do que sentem, fazem e dizem as crianças. Para isso, consideramos importante pensar as concepções de criança, de infância, de conhecimento e de sociedade que têm guiado as práticas educativas. As vozes infantis nos apontam a indagação: que lugar a escola tem ocupado na formação das crianças? Como podemos reconstruir a escola do presente de modo a ter novas perspectivas de futuro?

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas vol. II: Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempo do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KHISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19-32.

- CORSINO, P. (Org.) **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- KRAMER, S. Prefácio. In: JOBIM e SOUZA, S. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 9-11.
- KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2003, p. 59-92.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006, p. 13-23.
- LARROSA, J.; LARA, N. P. (Orgs.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINE, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 93-111.
- SARMENTO, M. J. A infância e o trabalho: a (re)construção social dos “ofícios da criança.” **Fórum Sociológico**, n 3-4 (IIª série), p. 33-47, 2000.
- SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: IEC/Universidade do Minho, 2003.
- SILVA, C. A. L. da. **Saberes e fazeres das crianças**: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pelas professoras. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

OS SENTIDOS QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM AO PROJETO SOCIAL ESCOLAR A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS DURANTE OS PERCURSOS NO ENSINO REMOTO

Conceição Firmina Seixas Silva
Maria Aparecida da Silva
Thamara Abreu dos Santos

Introdução

A escola cumpre um papel importante no processo de subjetivação de crianças de diferentes setores sociais. Em nossa sociedade ocidental, é a instituição oficial responsável pela transmissão dos conhecimentos culturalmente acumulados, o que confere às crianças a função de desempenhar o papel de estudante. Embora este papel se articule a tantos outros – o de filho/a, amigo/a, cidadão/ã etc. –, “ser estudante” e “estar na escola” tem sido uma demanda que a geração mais velha espera que as gerações mais novas desempenhem. Na maneira como vamos tecendo socialmente o que é a infância, quais competências e ações cabem às crianças, temos reforçado, pela noção de despreparo e imaturidade que insistimos em atribuir a elas, que seu lugar é a escola, que cumpre com a demanda social de formação destes indivíduos. Dentro de uma perspectiva idealizada e normativa, o modelo de socialização para a infância – a “boa infância” – tem sido construído por meio do que se considera um bom caminho – o percurso escolar. Desse modo, a escola passa a ocupar um papel fundamental na vida da criança, para quem essa institucionalidade se coloca como obrigatória e, portanto, inescapável à infância.

No entanto, como nos lembra Arendt (2007), pertence à própria natureza da condição humana que as gerações mais novas queiram transfor-

mar o mundo que recebe – que já é recebido como um velho mundo –, as demandas que lhe são designadas, os espaços que lhes cabem. Nesse sentido, mesmo que uma sociedade tenha a pretensão de perpetuar um projeto social e geracional, este nunca estará assegurado, pois a novidade em cada criança que chega ao mundo sempre se apresentará como ponto de tensão, de pergunta, inquietação, desalinho e, de certa forma, de revolução diante do que se deseja conservar.

As crianças também vão dando sentido e ressignificando a função social que lhe é destinada. Por meio de perguntas que frequentemente fazem – “pra que serve a escola?”, “por que preciso ir?”, “por que tenho que aprender isso ou aquilo?”, entre outras –, vão tecendo significados para esta longa trajetória que precisam percorrer. Deste processo, reside uma importante questão geracional – a disputa/tensão entre o legado cultural e educacional que os adultos destinam às crianças e os sentidos que estas conferem ao que recebem ou ao que se recusam receber. A transformação do mundo estará situada em torno dessa conta, que nunca se fecha, que é, sobretudo, de viés intergeracional. É neste embate que, por um lado, reside a inquietação de tentar compreender a realidade e o que está posto e, por outro, poder imaginar, a partir do que ainda não é, mundos e escolas outras que se adéquam aos sonhos dos indivíduos. Ao falar da importância da utopia, que é a possibilidade de vislumbrar horizontes melhores para a vida, Konder (BAZÍLIO; PEREIRA; JOBIM e SOUZA, 2001, p. 4) enfatiza o papel da “transcendência geracional ao que está aí, no presente” para a reinvenção daquilo que não se considera bom, justo e feliz.

O objetivo deste texto consiste em apresentar, a partir da análise das entrevistas realizadas com as crianças, as significações que atribuem ao seu percurso escolar e as suas experiências – individuais e coletivas – durante o ensino remoto, no período da pandemia da covid-19. Na primeira seção, analisamos o sentido social da escola e como ele tem impactado as infâncias. Na segunda seção, discutimos o que reivindicam as crianças para sua educação escolar a partir da experiência vivida, ou seja, como (e se) a distância do espaço escolar contribuiu para (re)ver o sentido de educação presente em seu contexto social e aquele que desejam construir.

O projeto de educação que oferecemos às gerações mais novas e o impacto do ensino remoto na maneira das crianças significarem suas escolas

Ir para a escola se configura como um momento especial na vida de muitas crianças. O primeiro dia de aula normalmente é permeado de muitas expectativas e também fantasia, já que se trata de um lugar que, embora seja reafirmado como sendo das crianças, apresenta-se como um mundo desconhecido para elas. A escola é um dos primeiros lugares em que as crianças têm de lidar com a alteridade e compartilhar regras diferentes daquelas que organizam o espaço da sua casa (SILVA; BACELLA; CASTRO, 2012). Assim, sua inscrição no mundo escolar é vivida como um *momento de desamparo* por elas. Este é um aspecto fundamental para o processo de subjetivação desses indivíduos, pois são posicionados (talvez pela primeira vez) diante da tarefa de decifrar o mundo distantes da mediação de figuras familiares, experimentando novos códigos e acordos coletivos, construindo experiências, isto é, instaurando gestos de interrupção (OLARIETA, 2016). Gestos que posicionam estes indivíduos na tarefa de ter que construir um novo papel – o de estudante –, que possui outras normas e exigências que o papel de filho/a que, até então, estão mais acostumados/as a ocupar. Na construção deste papel, importantes significações do sentido de escola, educação, infância e de mundo se colocam em cena e, neste processo, os agenciamentos individuais e coletivos são fundamentais. A criança vive um momento de desamparo, mas também experimenta a liberdade de criar, dar sentido, por si própria e com os outros, àquilo que o mundo das gerações mais velhas lhe destina. Por isso, a ida para a escola é permeada por gestos que, como apresenta Olarieta (2016), não são apenas atos, mas um campo de construção de sentidos e significados a respeito de si, do mundo, dos papéis que assumimos e os que deixamos de assumir, entre outros.

Também Masschelein e Maarten (2014, p. 8), ao fazer a defesa da escola (pública), apontam como um dos aspectos fundamentais do percurso escolar a possibilidade de o indivíduo, por meio da suspensão do compromisso com os laços familiares e de uma obrigação social, “sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo”. A outra dimensão defendida pelos autores como

fundamental daquilo que compõe um sentido de escola é o bem comum, isto é, sua dimensão pública. Não se trata, assim, de uma propriedade privada de uma elite, da igreja, da família ou do Estado que determinariam seu *modus operandi* e o que se deveria ensinar e aprender. Este sentido vai na contramão dos movimentos que têm crescido no Brasil que tentam se apropriar da escola, retirando-lhe o que é público e democrático. O movimento Escola Sem Partido e a defesa pelo *homeschooling* se enquadram exatamente nessa tentativa de cooptação do projeto escolar pelos setores conservadores. Ambos visam destituir a função de educador/a dos/as professores/as, alegando, a partir de uma perspectiva tecnicista de educação, que cabem a estes/as se limitar estritamente a transmitir o conteúdo das disciplinas – também este passado por seu crivo. Dentro dessa lógica, a família ocuparia um lugar central na responsabilidade da educação das crianças, não podendo ser contraditada nos seus valores morais e religiosos (MATTOS *et al.*, 2017). À escola caberia o ensino, tomado como uma prática mecanicista; e às crianças, a incorporação passiva dos conhecimentos e valores que se consideram importantes para elas.

Sair em defesa da escola, no sentido de afirmar sua dimensão pública, é reivindicar os valores democráticos e de liberdade de crianças e adultos, que garantem os espaços para irrupções de gestos que instauram significados próprios ao mundo que é apresentado aos indivíduos e ao que se deseja construir. É aqui que reside uma questão importante para a educação, as disputas – incluindo as geracionais – em torno de um projeto, e são as matizes democráticas que sustentam o seu sentido público. Nesta direção, dizem Masschelein e Maarten (2014, p. 6): “E essa expropriação radical, ou “tornar público”, é difícil de ser tolerada por todos os que procuram proteger a propriedade. Estes podem ser a elite cultural ou a geração mais velha, que trata a sociedade como sua propriedade e, desse modo, assume a posse do futuro dos jovens”.

Na pandemia, assistimos importantes discussões em torno da escola, que fechou suas portas em escala mundial pela primeira vez desde que foi “inventada”. Dentre muitas questões, como a escancarada desigualdade dos percursos escolares que se tornou visível e sentida por nós nas entrevistas, um movimento expressivo se deu em torno de uma demanda, por parte

de certos setores, do retorno das atividades escolares presenciais o quanto antes e a qualquer custo, que nada tinha de defesa do viés democrático da escola. Nas redes sociais, multiplicaram o número de grupos que clamavam para que as crianças retomassem presencialmente o seu lugar social de estudante. Mas se pode questionar se se tratava de um movimento em prol de uma educação democrática, no sentido mais pleno da expressão, que não se faz apartada e esvaziada dos acontecimentos da vida e das questões que atravessam aquelas/es a quem se destina. Uma defesa democrática da escola seria sensível ao contexto de crise sanitária que atravessamos, ao esgotamento físico e mental das professoras, às perdas irreparáveis de muitas famílias, à precariedade das condições de vida da população. Além disso, muitos debates e decisões sobre o retorno das atividades escolares presenciais se deram sem a participação dos atores nela implicados, principalmente as crianças. O projeto de pesquisa que dá origem a este livro surge com o interesse de ouvir das crianças suas impressões acerca desse momento e quais sentimentos lhes atravessavam.

Como Masschelein e Maarten (2014), as crianças entrevistadas também saem em defesa da escola (pública). Elas narram um sentido de escola que está além dos seus espaços formalizados, da sua lógica institucional, traduzindo-a como um lugar “complexo e variado como complexo e variado é a sociedade que lhe abriga” (ARATA, 2020, p. 2, tradução nossa). Quando perguntada sobre o fechamento da sua escola durante o período de pandemia, Julia afirma que esta nunca fechou, considerando que não se trata apenas do prédio que a abriga, mas algo maior; ou, como Sofia, que diz que a escola pode ser feita em muitos lugares:

Pesquisadora: Vamos falar sobre quando começou a pandemia e sua escola fechou?

Julia (9 anos): Eu não lembro muito bem, mas acho que não fechou, só ficou todo mundo online até poder voltar presencial.

Pesquisadora: O que você teve que fazer neste período de pandemia sem aula presencial?

Sofia (6 anos): Tive que fazer escola dentro do meu quarto, pegar os bichinhos de pelúcia como alunos.

Como Arata (2020), as crianças falam da escola como lugar de encontro entre adultos e crianças, de produção de experiências entre pares, das brincadeiras, do recreio, de cheiros e sons específicos, de confronto e articulação de ideias, do ingresso em um mundo que não é o seu próprio e, por isso, a interpelação pelo outro, pelo estranho. Ainda, lugar do fingimento, da astúcia, da criação de estratégias para iludir, como pontua Perrenoud (1995), que acrescenta que para sobreviver na escola requer “tornar-se dissidente ou dissimulador, salvaguardar as aparências para ter paz, sabendo que ‘a vida está para além disso’, nos interstícios, nos momentos em que se escapa à vigilância, ao controle, à ordem escolar” (p. 18). Como lugar de falas, afetos, mas também ruídos (CASTRO *et al.*, 2018), a escola é compreendida como um importante espaço de produção de subjetividade (política) de criança. E nas entrevistas, as impressões das crianças vão de encontro ao que estes autores pontuam.

O toque, o abraço e o estar junto: a escola como espaço-tempo de sinestésias e concretudes afetivas

A escola para além de seu sentido formativo se constitui como um importante espaço de sociabilidades compartilhadas entre os atores sociais que ali convivem, e isto assume uma função importante para as crianças, principalmente as de grandes metrópoles, como o Rio de Janeiro, cuja circulação pela cidade não se dá para estes indivíduos com tanta autonomia. Também porque as crianças destinam a maior parte do seu tempo cotidiano e da sua infância ao projeto escolar. Acerca disso, Dayrell (1996, p. 14) enfatiza que “a escola é essencialmente um espaço coletivo, de relações grupais. O pátio, os corredores, a sala de aula materializam a convivência rotineira de pessoas”. Ali constroem laços de amizade e também de desafetos, aprendem, distantes da sua casa, a lidar com situações convocadas pela alteridade. Algumas crianças relatam que a convivência intensa em casa fez com que elas se desacostumassem do compartilhamento coletivo e dos estabelecimentos de acordos que a escola exige delas, de modo que falam do sentimento de ansiedade quando retornaram às aulas presenciais, como se provocassem nelas a sensação parecida com seu primeiro dia de aula, em que o desconhecido se coloca frente a elas como um desafio. Como apresentam Maria Alice e Miguel.

Pesquisadora: Ficou dois anos sem ir para a escola? E aí? Como você se sentiu quando voltou para a sua escola?

Maria (6 anos): Eu fiquei muito, muito nervosa.

Pesquisadora: Ficou nervosa? Por quê?

Maria: Fiquei ansiosa e nervosa. No meu primeiro dia de aula eu me arrumei toda e a gente ainda estava vendo negócio de uniforme. Perdi o primeiro dia.

Pesquisadora: E fala um pouco pra mim, o que você acha dessa coisa de estar afastado, dessa volta, como é que é pra você estas coisas nesse sentido de escola?

Miguel (10 anos): Eu estou feliz e ansioso para voltar para escola, mas tô muito triste de não poder ter ido esse tempo todo. (...). Eu estou há dois anos sem ir pra escola.

Pesquisadora: É, é bastante né ?

Miguel: Eu não vou pra escola desde o início da covid.

Pesquisadora: E tu tá com vontade de voltar ou tu tá...?

Miguel: Eu tô com muita vontade, mas só que, ham... Eu não tô com medo né? Tem gente que eu não conheço, que eu não sei se vai ter gente que eu conheço que vai e que eu não conheço, eu acho que pode ter gente que eu não conheço e gente que eu conheço.

Além do medo e ansiedade de retornar às suas escolas e lidar com aquilo que se tornou desconhecido, a saudade dessa dimensão coletiva da escola foi enunciada de maneira recorrente na fala das crianças entrevistadas na pesquisa, seja pela lembrança do modo de organização do ensino remoto, caracterizado por uma rotina de solidão discente, seja pela descrição das restrições de convivência que marcaram o retorno à instituição após o *lockdown*. São falas que revelam não somente a saudade do brincar pelo brincar, mas de uma concretude afetiva que surge no encontro com o outro, na materialização do contato: é a saudade do toque, do abraço, do estar junto, do andar de mãos dadas com os amigos e de várias outras vivências.

Pesquisadora: E o que você não pode mais fazer na escola por causa do coronavírus?

Ana Clara (8 anos): Num pode abraçar, num pode dar beijo e num pode bater na mão pra dizer adeus.

Pesquisadora: Do que você mais sentiu falta quando ficou sem ir para a escola?

Sereno (9 anos): O que eu mais senti falta foi de poder brincar com os meus amigos, que meio que era só esperar para o recreio, eu como, volto para a aula.

Pesquisadora: Você ficou feliz em voltar? Como você se sentiu quando falaram que você podia voltar para a escola?

Sereno: Aí, eu me senti, tipo assim, que eu ia encontrar os meus amigos de novo...

Pesquisadora: E você sentiu falta da escola?

Gabriel (7 anos): Senti muita falta dos meus amigos, dos meus amigos, da professora, do tio de Educação Física, de inglês, de artes, música, robótica... Eu senti falta de muita coisa... Senti falta de tudo. Até do pátio, do parquinho... Falta da sala de aula...

Pesquisadora: Quando você estava só na aula online, quando você voltou pra escola presencial, como foi? O que que você sentiu? O que você achou?

Gabriel: Eu senti falta, tristeza porque eu não fui pra escola. Nervoso de eu não voltar, de continuar a aula online. Ah, aí eu quis muito que essa pandemia passasse pra eu ir logo pra..., pra eu ir pra escola.

Pesquisadora: O que mudaria na escola?

Manuella (10 anos): É..., eu só ia mudar a pandemia, porque é... Eu senti falta do meu melhor amigo, da minha melhor amiga e de todos os meus amigos. Da professora.

Pesquisadora: O que você sentia falta da escola quando ela estava fechada?

Letícia (5 anos): Eu sentia saudade de poder abraçar as pessoas.

Pesquisadora: E agora na escola presencial na escola como está sendo?

Alana (7 anos): Está sendo feliz, estou dançando, brincando e matei um pouco da saudade.

Manuella também pontua diferenças entre a realidade vivenciada em sua escola antes da pandemia de covid-19 e logo após o retorno à modalidade presencial, no fim do isolamento social. E o que destaca como mudança e estranhamento situa exatamente na dimensão do estar juntos, do sentir a presença do outro, ver seu rosto.

Quando eu vou para a escola, quando não tinha nem pandemia, quando eu ia pra escola, a gente podia brincar de pique-pega, pique-gelo, coisas que podem tocar na pessoa e ficar sem máscara. Mas hoje em dia, a gente não pode brincar mais disso, a gente tem que brincar distanciado e com máscara, e a escola, a gente não pode ficar todo mundo junto (Manuella, 10 anos).

Quando perguntada sobre os sentimentos e expectativas para o fim da pandemia, Manuella indica que as ações e brincadeiras coletivas, que até então estavam suspensas, poderão finalmente ser vivenciadas no âmbito escolar. E, assim, destaca uma grande variedade da brincadeira de pique, proporcional ao seu desejo do tocar no colega, que é sua regra fundamental: “O que eu acho que vai ser diferente, é que a gente vai poder abraçar, beijar na bochecha, a gente vai poder brincar de pique, pique-pega, pique-ajuda, pique-alto, pique-baixo, pique-gelo” (Manuella, 10 anos). Gustavo também dá ênfase às relações e trocas que, em sua perspectiva, serão possibilitadas com o fim da pandemia do coronavírus. O tocar mais uma vez aparece como prioridade entre desejos e expectativas das crianças como forma de apagamento de um tempo de afastamento das pessoas, em que estivemos em constante alerta ao que se podia ou não tocar e à necessidade da esterilidade dos ambientes, que foi importante para nos proteger, mas também, de modo simbólico, posiciona-nos em uma aridez que não é própria da vida. Com a pergunta sobre quais expectativas tinham em relação à vida, é aberto o caminho para se sonhar o imaginável, mas é o simples “gesto do toque” que ocupa o campo do desejo. Trata-se de um gesto, pois não se refere à mera ação de “encostar a mão”, mas reivindicar a presença e o estar junto, que é uma das maneiras pela qual construímos a vida coletiva na sua dimensão afetiva.

Pesquisadora: O que vai ser diferente na minha vida?

Gustavo (6 anos): É quando a gente, a gente vai se abraçar, apertar as mãos, brincar, tocar as coisa que não pode mais. **Quando acabar a pandemia vai poder tocar.** É muita coisa, muita coisa diferente. (grifos nossos)

Pesquisadora: O que você fazia antes de ter covid que

você não tá fazendo mais?

Lucca (7 anos): Eu fazia... eu brincava, mas agora eu não brinco mais por causa do covid. A gente não pode mais encostar nas pessoas, não pode encostar em nada! E, também, as pessoas não podem se abraçar senão o covid já vem e já, já pegou.

Alice (12 anos): Ficar sem contato é muito ruim! É muito estranho. (...). Você falar: “Oi, tudo bem?” Sem dar um abraço, um beijo na pessoa, entendeu? É muito estranho! Pesquisadora: O que que você acha que vai ser diferente no mundo depois que terminar a pandemia?

Alice: O que vai ser, tipo assim, diferente... é o contato! Tia, eu gosto muito de, de ter contato e o que vai ser diferente é que eu vou poder abraçar elas, entendeu? E eu vou ter: “Oi, tudo bem? Como é que você tá (risos)?” Abraçar! E eu acho que vai ser diferente nisso.

Dan (4 anos): Quando eu entrei na escola, sabe o que tinha? Pesquisadora: Aham?

Dan: Um monte de pessoas, um monte, um monte de cabecinhas na minha sala.

Pesquisadora: (risos). E você achou aquilo estranho?

Dan: Achei! Porque tinha um mooonte de cabecinhas.

Pesquisadora: O que mudou na sua vida com a pandemia?

Miguel (7 anos): As minhas mesas na escola ficam separadas. Caramba, que chato isso!

Pesquisadora: O que você fazia antes da pandemia e que não faz agora?

Miguel: As cadeiras ficavam juntas. A gente podia ficar juntinho.

Pesquisadora: O que está diferente, além das cadeiras separadas?

Miguel: A gente não poder ficar junto um do outro.

Pesquisadora: O que não pode fazer mais na escola por causa da pandemia?

Miguel: Eu não posso dar um aperto de mão e também abraçar.

Pesquisadora: O que acha que vai ser diferente no mundo quando terminar a pandemia?

Miguel: A gente vai poder se abraçar, dar um aperto de mão, as mesas das escolas vão ser juntas e também poder ficar sem máscara.

Pesquisadora: E na sua vida? Pro Miguel, o que você acha

que vai mudar quando a pandemia acabar?

Miguel: Eu acho que vai mudar que a gente pode ficar junto um do outro e também a gente pode comemorar.

Algumas crianças, como Maria Rita, evocam um sentido bastante hiperbólico da dimensão da afetividade produzida pelo estar junto. E as falas são revestidas de um tom dramatizado. O abraço, então, já não é suficiente e dá espaço à ação de “agarrar”. Por sua vez, o andar junto também não é o bastante, sendo substituído pela prática de andar “grudado” com o colega.

Pesquisadora: O que você acha que mudou mais na sua vida, desde que começou a pandemia?

Maria Rita (9 anos): O que mais mudou foi quando eu via meus amigos e dava vontade de abraçar, mas não pode por causa da pandemia, aí eu ficava com muita vontade.

Pesquisadora: E teve mais alguma coisa que você fazia antes da pandemia e agora não faz mais? Do que você sente falta, que você fazia e agora não faz mais?

Maria Rita: Andar de mãos dadas com a minha melhor amiga. O nome dela é Naninha. A gente andava agarrada por todo lado.

Pesquisadora: O que você acha que vai estar diferente no mundo quando acabar a pandemia?

Maria Rita: Todos vamos poder parar de usar máscara, poderemos andar de mãos dadas, vamos poder abraçar um ao outro, fazer festas sem protocolo de covid.

Pesquisadora: E na sua vida, o que você acha que vai ser diferente quando acabar a pandemia?

Maria Rita: Eu vou poder agarrar todos os meus amigos.

Pesquisadora: E o que não pode mais fazer na escola agora, que você fazia antes e não pode mais?

Maria Beatriz (5 anos): Sabe o que não pode mais fazer? Abraço e dar também sabe o quê? Agarrar...

Pesquisadora: Não pode, né?

Maria Beatriz: Só quando acabar a pandemia.

Pesquisadora: Ainda bem que essa pandemia está acabando, né? Você acha que já está acabando?

Maria Beatriz: Eu acho... Para eu poder agarrar todo mundo da minha escola.

Pesquisadora: O que você fazia antigamente, que tinha e

agora não tem?

Letícia (10 anos): A gente ficava muito junto, colado, agora com a pandemia não dá.

Pesquisadora: O que não pode mais fazer na escola? Por causa da pandemia, que podia fazer e agora não pode?

Criança: Ficar junto, fazer dupla, essas coisas...

Pesquisadora: O que passou a fazer na escola por causa da pandemia?

Ana (10 anos): Antigamente tinham duas cadeiras grudadas. Aí eu sentava em uma e a minha amiga sentava na outra grudada comigo. Agora não sentamos mais juntas.

Em seus discursos, as crianças deixam claro que a escola possui espaços, tempos e elementos próprios que não podem ser experienciados em nenhum outro lugar ou condição. É o caso do recreio, evento que institucionalmente representa uma pausa entre os horários de aula, que os estudantes utilizam para se alimentar, conversar, encontrar colegas de outras turmas, brincar, transitar por outros ambientes etc. Mas não se trata de um intervalo qualquer, de modo que essas ações que fazem no recreio ganham sentidos próprios, singulares. Assim, brincar no recreio não equivale simplesmente a brincar, ainda que tomemos como base uma mesma brincadeira. As crianças significam o recreio como um momento de suspensão momentânea das amarras e interdições escolares. Nesse sentido, as interações e vivências coletivas assumem a experimentação de uma liberdade e autonomia que contrastam com as experiências em sala de aula, com o dever e as obrigações que possuem um grande peso no fazer escolar. Como se essas duas ações, ambas escolares, postas ao lado, vivificassem os extremos da experiência na escola. Como Castro (2018) relata sobre uma pesquisa feita com crianças,

Nas várias atividades que as crianças realizaram sobre o recreio se mostram práticas compartilhadas do brincar, do interagir, do estar livre e sem o controle dos adultos; do jogar, do correr e do conversar e conhecer os colegas. É o espaço-tempo da diversão – ação que diverge em relação ao corpo parado, mudo e imóvel da sala de aula; espaço-tempo das emoções compartilhadas e da experimentação. O recreio não se constitui, prioritariamente, como

um objeto discursivo sobre o qual as crianças discorrem e convergem nas suas apreciações. É, antes de tudo, um espaço-tempo vivido com intensidade e emoção, coletivamente construído como adesão entre crianças, pertencimento e identidade (CASTRO, 2018, p. 138).

O recreio se sustenta como um momento tão singular e único à escola que, entre a saudade relatada pelas crianças, ele ocupa um espaço importante na maioria das entrevistas. As crianças fazem questão de enfatizar que, no ensino remoto, o tempo dado entre algumas aulas e outras não se trata de um recreio, primeiro porque este acontece no espaço-tempo da escola presencial, segundo, e talvez principalmente, é carregado de um sentido coletivo do encontro, do esbarrão, da confusão, dos gritos... Assim, no ensino remoto, ele vira uma pequena “pausa”, um “intervalo”, como relata Gabriel em sua entrevista.

Pesquisadora: Ah, e no intervalo, no recreio, rolava conversa?

Gabriel (12 anos): Não. O recreio era mais um intervalo. Assim, não tinha Meet, não tinha nada. Era só pra você fazer uma pausa e tal. Ia lá, tomava uma água.

Pesquisadora: Então não fica interagindo com ninguém, como se fosse o recreio da escola.

Gabriel: É, era mais um intervalo.

Nas suas falas sobre o que é a escola para elas e também sobre as mudanças que esperam que aconteçam após o longo processo de pandemia, as crianças delineiam um aspecto fundamental do processo escolar – sua dimensão coletiva –, que aparece especialmente nas queixas sobre a impossibilidade de experimentá-la de forma concreta e carnal durante o ensino remoto, sobre a solidão sentida no processo de ensino e aprendizagem vivida nesse tempo, e sobre a falta da mediação – das professoras e colegas – para realizar as tarefas ou compartilhar dúvidas. O recreio, as brincadeiras entre pares, os beijos, abraços, apertos de mão e toques no outro estão tão presentes nas falas que passaram a ser lugar comum no cômputo das entrevistas. Por isso, para além da finalidade de transmissão de conhecimento e preparação para a formação profissional – aspecto bastante valorizado pe-

los adultos e pela lógica capitalista que insiste em reduzir o espaço escolar a essa dimensão –, as crianças destacam o que tem se tornado secundário porque não é tido como produtivo – as convivências, experimentações e afetividades latentes. Tomar certa distância da escola fez com isso que as crianças vêm nos dizendo há muito tempo se sobressaltasse. A pandemia torna evidente essa dimensão escolar, na medida em que instaura uma escola desprovida de cheiro, contatos, sons etc., ou seja, uma escola, de certa forma, inodora, asséptica, sem corporalidade. Como essas vivências não puderam ser reproduzidas no espaço privado durante o período de ensino remoto, depositaram sua esperança na transformação das escolas conectadas a essa dimensão.

Considerações finais

Em tempos de defesa da educação domiciliar, ou *homeschooling*, que ganha terreno no Brasil junto às pautas conservadoras, e de uma perseguição aos/às educadoras e das propostas políticas pedagógicas que têm como horizonte a democracia, as crianças entrevistadas, ao falar sobre o que esperam de suas escolas, parecem pôr em lugar de importância: um espaço-tempo apartado do espaço privado das suas casas, que possam gozar da liberdade de criar e experimentar; da coletividade, que, para elas, é o que fundamenta a dimensão escolar; e o papel das suas professoras no processo de ler o mundo e construir conhecimentos. Também, como as experiências escolares ficaram concentradas na figura da professora no ensino remoto, as crianças fazem aparecer a falta de outros personagens da escola, primordiais para o seu processo de educação – a inspetora, quem prepara a comida, técnicos/as etc.

Pesquisadora: Você sentiu falta da escola?

Brenda (8 anos): Senti, porque (na escola) a professora escreve, mas não apaga na hora. E o celular ele desliga. Então, pra mim, eu sinto falta também de ouvir a voz da professora, porque às vezes fica travando.

Pesquisadora: O que você sentiu falta por não ir à escola?

Julia (10 anos): Ah, senti falta da explicação.

Pesquisadora: Da explicação da professora?

Julia: Uhum! É muito diferente do remoto para o presen-

cial, a explicação. No presencial, tem toda uma explicação... A gente acaba entendendo mais do que no remoto.

Pesquisadora: Fale da sua escola.

Letícia (9 anos): Eu estou no 3º ano e a minha escola é bem legal. Eu gosto bastante dos tios que me recebem, que é o tio Renê, tio Luciano e tia Maria. Eu também gosto bastante da tia Nicole, que é a tia da secretaria e da tia Roberta, que é a coordenadora. Aí, a minha professora se chama Talita.

Pesquisadora: Como está funcionando as aulas em sua escola?

Valentina (9 anos): Os presenciais (os alunos que já tinham retornado para o presencial) já têm aula de Educação Física, capoeira, futsal. É, nos onlines (alunos que não retornaram para o presencial) a gente também faz trabalhos de arte, mas a gente tem mais dificuldade para fazer porque a tia não tá perto da gente para ajudar. Os presenciais têm mais facilidade disso, porque a tia tá perto deles e ela pode ajudar eles.

A despeito de todas as queixas da escola que também apareceram, as crianças falam da dificuldade que elas e suas famílias passaram para fazer as tarefas, aprender um assunto novo. O ensino remoto as faz experimentarem, de certa forma, o que a proposta de *homeschooling* preconiza – reclusão das crianças ao seio familiar, o que as impediria de vivenciarem o que destacam como importante: a dimensão coletiva e afetiva da escola, a mediação do ensino-aprendizagem feito pela professora, ou seja, a importância da pedagogia. Em tempos em que as experiências individuais vêm sendo incentivadas nos mais diversos espaços sociais, é preciso defender o estar junto e tornar evidente a impossibilidade de construção da vida e das instituições sociais, como a escolar, da maneira que preconiza o paradigma liberal.

Então, se “a escola é um ‘mundo’ fundamentalmente construído por crianças e adultos”, como sinaliza Castro *et al.* (2018, p. 133), é preciso que haja a constante defesa pelo direito dessa construção coletiva, assegurada por meio do estabelecimento de relações, diálogos e acordos geracionais. Do contrário, prossegue a autora,



Desenho de Lais, 8 anos.

A escola abre mão da responsabilidade de se pensar como projeto de formação ampla das crianças, englobando tanto a preparação para o trabalho, como também a vivência nas práticas da vida coletiva, as experiências de laços amorosos e afetivos e a construção de ideais (CASTRO, 2013, p. 112).

Nessa conjuntura, é fundamental que ocorra a ampliação de tempos e espaços de convivência livre entre os atores sociais da escola. Isso porque a reprodução de experiências individuais e controladas ainda é predominante nas normas que compõem a cultura escolar. Essas regras preconizam, assim, que os corpos que se vestem de alunos sejam, sobretudo, disciplinados, conforme escrevem Spalaor, Grillo e Prodócimo (2020):

No contexto escolar, os corpos são, sobretudo, atravessados por processos de significação que se inscrevem de forma sutil e muitas vezes veladas. O uso das filas, o permanecer longos tempos sentados, o recreio vigiado

(ou dirigido), as aulas fracionadas em minutos contados, horário certo para ir ao banheiro, o sinal para entrada, saída e troca de professores, as punições (advertências, ameaças, suspensões, interdições, cópias, expulsões), os jogos educativos (tão apenas dirigidos para a aquisição de conteúdos escolares), são bons exemplos de elementos constitutivos da cultura escolar e que, por seu turno, incutem nos corpos dos alunos a norma, a ordem, a punição, a reprodução e a continuidade de certas práticas de controle (SPOLAOR, PRODÓCIMO, 2020 *apud* SPOLAOR, GRILLO, PRODÓCIMO, 2020, p. 148).

A escola como espaço fundamentalmente coletivo é, portanto, aquela em que as crianças não se destituem de seus corpos-criança, com anseios por expansão, afetividade e estesias, para assumir o papel de aluno que atribuímos a elas, que se constituiria não apenas na apreensão do conhecimento formal e na assunção às regras e normas que conformam este *modus operandi*, mas que também englobe o brincar, estar junto, abraçar e que convoque o corpo para além do conteúdo, como expressa Davi, que traz a importância da tarefa, dos aparatos que tornem possíveis o fazer escolar, mas também o brincar.

Pesquisadora: Na verdade, o que não tem na escola que você gostaria que tivesse para ela ficar muito legal?

Davi (8 anos): Eu acho que deveria ter mais cadeiras. Acho que também deveria ter mais dever de casa, pois eu gosto de dever de casa. E um pouquinho mais de hora de Educação Física.

Pesquisadora: Então você não teve nem contato com a escola virtualmente. O que você sentiu falta?

Davi: Eu senti falta de ter escola e de ver os meus amigos também.

Pesquisadora: Você estava com vontade de voltar para escola?

Davi: Eu estava com saudades da escola.

Pesquisadora: Como foi o primeiro dia de aula?

Davi: Foi bastante legal, senti aquele negócio de ficar copiando do quadro.

Pesquisadora: O que você mudaria na escola?

Davi: Não sei. Eu acho que deixaria a escola melhor... Poderia colocar mais cadeiras na sala de aula, mais ma-

teriais para as professoras e dar material para os alunos também... Eu acho que a tia deveria dar alguns intervalos para gente. Deveria ter brinquedos na sala de aula, tipo dar uns minutos de intervalo para brincar um pouquinho. Toda hora dever (tarefas) fica chato.

As melhorias, reclamações ou possíveis mudanças que as crianças sinalizam para a escola têm pouca relação com o momento pandêmico propriamente dito, mas, sobretudo, com os moldes cerceadores que perduram na escola há décadas de maneira estrutural. São queixas, por exemplo, sobre o parquinho, o recreio, a merenda, a falta de liberdade e a falta de tempo. Fechamos com Lorenzo que, além de explicitar esta ideia, esboça a disputa geracional em torno da escola que querem:

Pesquisadora: Se você pudesse mudar algo na sua escola, o que mudaria?

Lorenzo: Eu colocaria parquinho. Eu colocaria alguma atividade pra você fazer no meio do recreio. Não é preciso ser um parquinho, é só pra ser alguma coisa, porque **se fosse na regra deles, porque se fosse exatamente como eles queriam**, a gente ia ficar sentado comendo. E quando acabou, você ia virar para o lado e ficar conversando. Só isso (Lorenzo, 10 anos, grifos nossos).

Referências bibliográficas

- ARATA, N. Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada escuela. **Pensar la pandemia. Observatorio Social del Coronavirus Nº 69**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- ARENDRT, H. A crise na Educação. In: ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 221-247.
- BAZÍLIO, L. C.; PEREIRA, R. R.; JOBIM e SOUZA, S. Ideologia, utopia e conhecimento: uma conversa com Leandro Konder. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, jul./dez. 2001.
- CASTRO, L. R. de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2013.
- CASTRO, L. R. de. Precisamos falar do recreio! a construção do comum pelas crianças na escola. **childhood & philosophy**, v. 14, p. 129-148, 2018.
- CASTRO, L. R. de *et al.* Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v.

- 12, n. 1, p. 151-168, 2018.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In: Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- MASSCHELEIN, J.; MAARTEN, S. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MATTOS, A. *et al.* Educação e Liberdade: apontamentos para um combate ao Projeto de Lei Escola Sem Partido. *In: FRIGOTTO, G. (Org.) Escola “Sem” Partido*: a esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2017, p. 87-104.
- OLARIETA, B. F. **Gestos de escrita**: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- SILVA, C. *et al.* (Orgs.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012, p. 169-200.
- SPALAOR, G.; GRILLO, R.; PRODÓCIMO, E. O corpo lúdico como possibilidade de transgressão na escola. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 2, p. 144-156, maio/ago. 2020.

SENTIMENTOS DE ESTUDANTES E DE DOCENTES, SENTIDOS DA ESCOLA: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO

Cecília de Miranda Schubsky
Irani Ribeiro Lima
Paula Tassia Ferreira Vianna
Perseu Silva

*Escola é...
o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente*

(Paulo Freire)

Este texto tem como objetivo pensar os sentidos da escola para as crianças durante a pandemia. Para começar, é importante localizar de onde vem a escrita deste texto: somos quatro docentes, que atuam em segmentos diferentes de redes de educação. Docentes de escolas públicas (municipal e federal) e privada, da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Destes lugares também vivemos a pandemia e deles somos atravessados ao lidar com a pesquisa “Infância e Pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

A pandemia de covid-19 significou para a Educação uma necessidade urgente de invenção. De repente, da noite para o dia, o mundo entrou em estado de suspensão. Paramos de ir às escolas presencialmente. Inicialmente, parecia que ficaríamos alguns dias isolados e, então, retomariamos nossa rotina. Mas o vírus se espalhou, adoeceu e vitimou milhares de pessoas mundo afora. O que parecia passageiro foi se prolongando, impelindo

mudanças na forma como nos relacionávamos com a escola no cotidiano, assim como na reorganização das nossas práticas docentes.

Sem uma política pública definida, sem diálogo entre Ministério da Educação, secretarias municipais e estaduais de Educação e instituições escolares, escolas públicas e privadas precisaram inventar uma maneira de a educação acontecer enquanto o mundo estava cheio de incertezas. Foram docentes, coordenadoras/es, orientadoras/es, diretoras/es que atuaram para garantir que a escola estivesse presente na vida de estudantes país afora. Em 2020, foi proposto o Projeto de Lei 3.477, que buscava garantir o acesso à internet para fins educacionais a estudantes e docentes da Educação Básica pública, destinando recursos para Estados e municípios. Mas depois de aprovado na Câmara e no Senado, foi integralmente vetado pelo presidente. Somente em junho de 2021, tornou-se a Lei nº 14.172.

Com a necessidade do isolamento social para conter o avanço do vírus, a internet foi o principal meio pelo qual docentes e estudantes mantiveram contato, tentando dar continuidade a processos de criação de conhecimentos que, antes, aconteciam no espaço da escola. É inegável que vivemos em contexto de cibercultura e que “O presente, a materialidade, o imediatismo, a rapidez e a tecnologia passam a ser temáticas relacionadas ao conhecimento, pois interferem na relação estudante-conhecimento escolar” (BORGES, 2021, p. 125). Mas no contexto da pandemia de covid-19, eles ganharam contornos novos, trazendo demandas que estavam ausentes ou, pelo menos, não em primeiro plano para as práticas das escolas. Dessa maneira, docentes e demais profissionais da educação criaram o que nos habituamos a chamar de ensino remoto, que tinha caráter emergencial. Em alguns contextos, questionamos o uso da ideia de ensino, já que o possível foi a manutenção de algum contato ou a realização de algumas atividades pontuais.

E quando essas atividades remotas encontram o segmento da Educação Infantil, que possui como eixos estruturantes a interação e a brincadeira? Quando as aulas foram suspensas, fomos atravessados por inúmeros questionamentos, pois como alcançaríamos as crianças sem os encontros presenciais? Quais atividades ou experiências seriam com-

partilhadas a distância? Para muitas escolas, foi indispensável adquirir um recurso de comunicação para alcançar os responsáveis e, consequentemente, as crianças, sendo necessário utilizar um celular pessoal para adicionar o contato de todos no WhatsApp, com o intuito de otimizar o envio e recebimento de mensagens e vídeos, assumindo o compromisso de acolher as crianças, buscando compreender os sentidos e as relações que elas conceberam com o mundo não só presencialmente, mas também no período de isolamento. Mais uma vez, algumas ações dependeram da disponibilidade de docentes e das gestões.

Nas instituições onde foi possível, o modelo de aula tradicional, expositiva, foi de certa forma adaptado, com uso de salas de aula virtuais e outros recursos, como encontros síncronos em videochamadas até então comuns nos meios corporativos. A aula expositiva passou para o online. E o encontro com o outro, grande diferencial da escola, quando foi possível aconteceu mediado pelos artefatos tecnológicos. Como ficará evidente ao longo do texto, “ao assumir uma função de transmissora de conhecimento, a escola moderna limita-se a um tipo de compreensão do mundo, negando que a diferença a constitua como instituição e projeto político” (BORGES, 2021, p. 74).

Como estratégia, houve a criação de materiais complementares que começaram a ser veiculados logo após a suspensão das atividades presenciais, além de vídeos exibidos na plataforma digital das redes. Outra alternativa bastante utilizada foram as contações de história para as crianças, a fim de promover momentos de troca e informações, no qual docentes e gestores/as se empenharam para estar presente no cotidiano das crianças, buscando a manutenção dos vínculos afetivos nesse período.

Certeau (2012) nos desafiou a pensar sobre a forma como nos relacionamos com o cotidiano de acordo com os “contextos de uso”, visto que diante do cenário de mudanças vivenciado nas escolas no período da pandemia, recorreremos a diferentes estratégias e ferramentas para alcançar as crianças que antes não eram previstas ou esperadas, mas que se mostraram necessárias diante das circunstâncias. Segundo Certeau (2012, p. 91), “o presente é propriamente a fonte do tempo, a organização de uma temporalidade (o presente cria um antes e um depois) e a existência de um ‘agora’

que é a presença no mundo”. O presente na pandemia nos desafiou a questionar as nossas práticas e experiências docentes num momento em que o passado se fez distante e o futuro incerto, sendo impreterível nos situarmos diante da realidade que tínhamos, a fim de conceber novas práticas.

Dentro da pesquisa, foi possível perceber alguns contornos que essas práticas ganharam e algumas consequências também se evidenciaram. De antemão, destacamos o trabalho docente hercúleo para que, de alguma maneira, estudantes ainda estivessem em contato com as escolas. Por questões de alteridade, entendida como o processo no qual o outro é a medida de nossos atos e estamos sempre em processo, a “humanização da humanidade não tem fim”, como aponta Geraldi (2013, p. 14). Assim, cabe lembrar que aqueles que escrevem este texto foram docentes que atuaram ao longo do período pandêmico e, embora a pesquisa tenha sido feita com crianças, não podemos nos furtar, por uma questão ética, de nomear alguns dos elementos vividos pelos professores.

Muitos/as de nós foram “convocados/as a dar aulas presencialmente” ainda em 2020, sem vacinas, com medo de levar a doença para suas famílias e com medo de perder seus empregos. Alguns/algumas usavam duas máscaras ao mesmo tempo; mesmo trabalhando o dia inteiro, muitos/as não comiam na escola para não tirarem as máscaras. Síndrome do pânico, crises de ansiedade, entre outras doenças foram comuns; gestores/as foram às escolas e entraram em contato com as famílias para que cestas básicas fossem distribuídas; docentes imprimiram folhas de exercício para que as crianças não ficassem sem tarefas. Rostos marcados pelas máscaras. Mesmo assim alguns/algumas pegaram covid e tiveram perdas familiares. Perdemos a conta dos testes de covid, alguns feitos nas enormes filas dos postos de saúde, onde corríamos o risco de sermos expostos/as; outros, feitos em desespero nos laboratórios particulares, igualmente lotados. Portanto, em um texto no qual falamos dos sentimentos dos/as estudantes, de suas frustrações e processos, não podemos, por questões de ética, entendida aqui no sentido bakhtiniano de ato responsável e responsivo (BAKHTIN, 2010), furtar-nos de mencionar o que vivemos.

Nesses processos, a força também se destaca dentro das famílias que se reorganizaram e precisaram investir mais na educação de suas/seus fi-

lhas/os. Queremos ainda enfatizar que para as/os estudantes os desafios não foram poucos. Ao observarmos as entrevistas feitas com crianças na pesquisa, algumas questões surgiram, tais como: Qual o papel da escola na vida das crianças? Quais sentimentos a escola provoca nas crianças? Que atividades são mencionadas? As tarefas realizadas e os seus sentidos: para que e por que fazer as inúmeras folhas de atividades? Qual o sentido das aprendizagens apresentadas? O que nos contam quem teve dificuldades para acessar o ensino remoto?

A escola na vida dos estudantes

Paulo Freire, embora tenha deixado inúmeros escritos, livros e cartas sobre o processo de educação, não escreveu muitas poesias, mas existe uma, que citamos ao início deste texto, chamada “A Escola”. Não encontramos a data de sua publicação, mas a revista **Rizoma Freiriano** de 2010 tem a mesma em seus arquivos.¹ Ao olhar para as falas das crianças entrevistadas nesta pesquisa, fomos levados a lembrar a poesia de Freire que começa dizendo que escola é lugar onde se fazem amigos, que não são quadros, horários e programas, que escola é feita de gente. Além de Freire, muitos estudiosos já apontaram que aprendemos sobretudo com o outro, aprendemos na interação, somos sujeitos de cultura e nossas aprendizagens são realizadas na troca.

Com a pandemia da covid-19, vemo-nos diante de uma série de elementos e desafios que se referem a esses aspectos do encontro com o outro. A ausência física da escola deixa, sem dúvida nenhuma, uma enorme lacuna no processo de criação de conhecimentos formais que a sociedade contemporânea espera de crianças e de adolescentes. Além disso, como aponta Sarmiento (2018, p. 235), o espaço físico da escola é aquele que “institucionaliza”, “que se espera que as crianças ocupem”, porém, as enormes desigualdades sociais vividas evidenciam uma distância entre boa parte das crianças e esses espaços. Durante a pandemia essa distância ficou física, para as diferentes classes sociais. A escola como espaço físico não pôde ser vivida por quase dois anos. Embora algumas escolas privadas tenham

1 Ver: <https://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire>. Acesso em: 12 jul. 2023.

“apressado” a volta e empresas terceirizadas tenham vendido pacotes de “segurança” com demarcações de filas, distanciamento de mesas, *tokens* de álcool em gel e cartazes de avisos espalhados pelas escolas. Tinham ainda as câmeras que possibilitaram transmitir de maneira síncrona as aulas para que as crianças e suas famílias, que não se sentissem seguras, permanecessem em casa sem “perder” os conteúdos escolares.

Nesses anos de crise gerada pela pandemia, quais conteúdos não poderiam ser perdidos? No Brasil, vivemos uma política pública empenhada em uma necropolítica que afetou profundamente a sociedade, especialmente a população negra, as mulheres e os mais pobres. Chamamos de necropolítica, pois aprendemos com Mbembe (2018) que o poder atuou, de um lado, garantindo a vida de alguns e, do outro, determinando quem devia morrer. A maior preocupação era o mercado, a economia.

Portanto, nesse contexto, que conhecimentos foram esses produzidos pelas crianças que tiveram acesso durante a pandemia ao ensino remoto? Em suas falas podemos perceber algumas pistas, como vemos a seguir:

Pesquisadora: E como eram suas aulas?

Rafaela (8 anos): Eu fazia uns trabalhos.

A mãe interrompe para explicar que as atividades eram enviadas por grupo na rede social WhatsApp, no início ela imprimia as atividades, mas depois passou a copiar no caderno devido à quantia em dinheiro que era gasto com a impressão das atividades.

Pesquisadora: Ah entendi. Acho que foi assim para muitas pessoas. Rafa, e do que você mais sente falta da escola?

Rafaela: De conversar, brincar e de lanchar.

A menina não dá indicação sobre os trabalhos feitos, do que foi aprendido ou do que era ensinado. Essa fala de “fazer tarefas” vai ser repetida por outras crianças, muitos/as responsáveis também adotaram a estratégia inicial de imprimir tarefas para que as crianças fizessem. Algumas escolas conseguiram disponibilizar tarefas impressas aos estudantes.

Aqui chama a atenção também o fato de a menina sentir mais falta de estar na escola e da interação com os outros. Novamente, somos levados a pensar no processo de produção do conhecimento que se dá no encontro.

Pesquisadora: Sua escola parou?

Brenda (8 anos): Mais ou menos. Ela vai e volta. É porque a minha professora já pegou covid nesse ano de 2020. Aí vai e volta.

Pesquisadora: O que vocês fazem?

Brenda: A gente faz online. Tem um aplicativo que a professora manda os deveres, a professora coloca.

Pesquisadora: Como é o aplicativo?

Brenda: É meio legal, porque eu tô aprendendo ainda a entregar os deveres. No caso eu já aprendi. Eu tenho que ir lá na minha página de foto, tiro a foto do trabalho e mando pra professora.

Pesquisadora: Depois a professora devolve o trabalho?

Brenda: Devolve nada. Ela pelo menos me dá nota pra passar pro próximo ano.

Na entrevista acima, a menina diz que faz sua tarefa, mas não a recebe de volta corrigida, apenas é atribuída uma nota para que ela passe de ano. Novamente nos faz pensar sobre o processo de aprendizagem. Fazer a tarefa da escola parece estar muito mais associado a um processo de rotina escolar do que à aprendizagem em si. Socialmente, desde a modernidade, a criança aparece como estudante (SARMENTO, 2018), e a escola é um dos pilares que define seu lugar social. Não ocupar esse espaço gerou uma série de questões, como, por exemplo: das famílias que não tinham com quem deixar suas/seus filhas/os e tiveram que se adaptar e recorrer a redes de auxílio; pais e mães que trabalhavam em casa e precisavam que as/os filhas/os estudassem nesse horário e, principalmente, tivessem uma rotina estabelecida. Talvez, esse tenha sido um dos elementos que mais esteve presente na vida das crianças, que, de alguma maneira, conseguiram participar do ensino remoto: fazer tarefas e entrar nos encontros síncronos, mesmo com inúmeras dificuldades. E isso representou um elo das crianças com a escola. Ficou evidente também que, mesmo no ensino remoto, a escola institui uma rotina para a vida das crianças. Esse indício aparece em várias entrevistas. A hora de fazer as refeições, da higiene pessoal, o momento do lazer... todos esses momentos foram organizados em torno das demandas apresentadas pela escola.

Pesquisadora: Logo no início da pandemia as escolas ficaram fechadas. Sua professora entrou em contato com

você?

Anna Júlia (10 anos): Não.

Pesquisadora: Não?

Anna Júlia: Não.

Pesquisadora Você se encontrou com ela e com os colegas por vídeo, por WhatsApp?

Anna Júlia: Não.

Pesquisadora: Não?

Anna Júlia: Uhum.

Pesquisadora: O que você teve que fazer nesse período?

Anna Júlia: É tive que, minha mãe teve que peg... é mandar eu pra explicadora, mas eu tô acompanhando todos os trabalhos porque a professora, a diretora, assim ela dá um livro pra gente poder fazer, aí eu vou ter que entregar um até o final desse ano, mas eu tô já tô acabando.

Pesquisadora: Ah entendi, e como são essas atividades?

Anna Júlia: Essas atividades... tem de matemática, inglês, assim é bem legal.

Pesquisadora: Hummm entendi. Você sentiu falta quando ficou sem ir à escola?

Anna Júlia: Sim, aí eu acho que eu hahaha ao pensar que eu ia ficar com saudade da escola que eu não gosto muito de ir pra escola mas eu fiquei com bastante saudade, é porque aí eu podia ver meus amigos, falar com meus amigos, brincar com meus amigos. Sabia que foi o último dia que eu fui pra escola eu fui fazer uma prova?

Pesquisadora: Hummmm.

As famílias que puderam contrataram explicadoras para darem conta das tarefas que deveriam ser feitas pelas crianças. Isso aconteceu, por exemplo, nos casos em que as demandas escolares eram grandes e as famílias não conseguiam acompanhar as atividades e auxiliar as crianças. Também houve casos em que as crianças não tinham condições de acompanhar os encontros da escola, e as famílias recorreram a explicadoras. De certa forma, observamos que o trabalho docente continuou tentando encontrar maneiras de manter as escolas funcionando, ainda que remotamente. Mesmo assim, muitas crianças não conseguiram se manter frequentando aulas e realizando atividades.

Os encontros síncronos foram repletos de desafios, que embora tenham tentado trazer para o virtual uma rotina da sala de aula, também

trouxeram muitas frustrações para crianças e docentes. Nas escolas particulares, o ensino remoto foi uma tentativa de manter a oferta do serviço de ensinar funcionando. Novamente nas falas das crianças, percebemos que o processo foi extremamente difícil. Dificuldade de aprender, de entender o que era feito.

Embora ver os colegas tenha trazido um alívio inicial da interação e de estar com o grupo, na prática ele não funcionava como o espaço do vivido e do encontro aos quais as crianças estavam acostumadas. bell hooks (2020, p. 234) nos diz que:

O toque é uma forma de unir, de levar nossos corpos à comunhão. O toque pode se dar como forma de acolhimento, abraço, aperto de mão, um tapinha no ombro ou até mesmo a mão que simplesmente repousa sobre um braço. O uso eficiente do toque em sala de aula cria um espaço de conforto que vai além das palavras. Pode ser uma intervenção simples quando as palavras ditas são particularmente difíceis ou dolorosas de se ouvir.

Estar com o outro virtualmente não era conviver com o outro da mesma maneira que antes. Nem com os colegas, nem com a professora. Se bell hooks fala do toque, podemos acrescentar a troca de olhares que não é possível pela webcam: aquele olhar compreensivo, aquela troca de olhares de cumplicidade, aquele olhar que repreende alguma atitude inaceitável. Enfim, estar na escola é estar imerso de sentidos nos quais o corpo se expressa e é parte importante na relação entre crianças, docentes e demais profissionais da educação.

A fala das crianças nos faz refletir sobre o processo e os sentidos da aprendizagem e da escola. Como aponta Cury (2020), a invasão do espaço da casa pela escola deixa ainda mais evidente a importância da figura docente. Embora inúmeras tentativas de substituir, remediar ou criar “soluções temporárias” com os encontros síncronos tenham tentado dar conta desse elemento, nenhum deles substituiu a figura docente presente, em contato com os estudantes. Como lembra Freire, escola é feita de gente, estudante é gente e docente é gente. Talvez, o que fique de mais significativo

ao observar essas falas não sejam as aprendizagens “formais”, mas os sentimentos que a ausência do espaço escolar gerou nas crianças.

Ensino remoto acessível?

Pesquisadora: E... Você falou com sua professora? Ela entrou em contato com você, a escola?

Pedro (11 anos): Sim, eu sempre via ela pela rua.

Pesquisadora: Ah, você via ela pela rua, mas a escola mandou alguma atividade para você fazer em casa?

Pedro: Não.

Pesquisadora: Você teve aula online?

Pedro: Também não. Meu telefone estava no conserto.

Pesquisadora: Ah, seu telefone estava no conserto.

Pedro: Só que ele tá até hoje que tem que buscar, lá na cidade.

Mesmo diante do trabalho árduo enfrentado pela comunidade docente tentando desenvolver atividades remotas, percebe-se na entrevista com Pedro que não foi possível alcançarmos todos/as os/as estudantes. Seria o celular o artefato adequado para uma criança acompanhar as atividades? Neste caso se pode pensar que a escola não conseguiu dar o suporte necessário à criança, devido às dificuldades dela, de não ter em mãos o aparelho eletrônico naquele momento. Realidade que poderia nos surpreender se nós não vivêssemos em tempos em que a nova geração se mostra inserida na cibercultura. No entanto, ficam explícitos os abismos contemporâneos que revelam lacunas da desigualdade social. A escola pode ser o lugar propício à inclusão ou ela pode ser também lugar de exclusão.

Em outras entrevistas, percebe-se sutilmente a existência de lacunas sociais em algumas falas das crianças ao relatarem a dificuldade do andamento da aula síncrona. O acesso, ou pior, a falta dele escancarou ainda mais a desigualdade social. Trazemos a seguir mais alguns trechos de entrevistas nos quais sublinhamos algumas partes com o objetivo de destacá-las. Dessa vez, escolhemos trazer trechos de entrevistas em um único bloco.

Pesquisadora: O que acha da aula pelo computador?

Anna Clara (8 anos): É legal, mas no primeiro ano, quan-

do foi começando, eu já tinha mudado pro segundo. Quando começou o covid eu já tinha mudado pro segundo. Eu quase não estudei nada dos livros. Eu não estudei quase nada por causa da pandemia.

Pesquisadora: **Não dava para acompanhar pelo computador?** (grifos nossos)

Anna Clara: **Não.** (grifos nossos)

Pesquisadora: Você sentiu falta da escola?

Anna Clara: Senti, porque (na escola) a professora escreve, mas não apaga na hora. **E o celular, ele desliga.** Então, pra mim, eu sinto falta também de ouvir a voz da professora, porque às vezes fica travando. Sinto falta de brincar na escola com meus amigos. (grifos nossos)

Pesquisadora: **Faziam (os encontros) pelo WhatsApp, Google Meet?** (grifos nossos)

Luna (9 anos): **Pelo Zoom porque tinha muita gente pra usar o WhatsApp.** Só que a turma de antes a gente tinha que usar a sala de inglês e mais a outra sala pra caber a turma inteira. Porque tinha 35 alunos. (grifos nossos)

Pesquisadora: Nossa, muita gente pra dar conta né?

Luna: É, se fosse na minha turma ia dar ruim, porque tinha muita gente bagunceira.

Pesquisadora: Aí vai ser difícil, né.

Luna: Teria até que expulsar... por problemas técnicos vamos tirar essa criança na escola, tinha que ter assistente da professora do segundo ano nas duas salas, duas professoras, três professoras. Já pensou muito aluno bagunceiro?

Pesquisadora: Quanto mais gente mais bagunça fica então.

Luna: Uhum. **Muito aluno bagunceiro e dificulta muito pra professora.** (grifos nossos)

Pesquisadora: É, tem que ter bastante gente para olhar. E o que você tinha que fazer da escola nesse período? E como eles faziam? Mandavam tarefa para você fazer em casa?

Luna: Eles mandavam tarefa pra gente fazer em casa e de várias matérias. E a gente fazia. **Como a escola tinha gabarito do livro, a gente fazia de boas.** Então gabaritava todas as tarefas. E eu fazia isso. (grifos nossos)

Pesquisadora: E você achou essas atividades gabaritadas fáceis?

Luna: Fáceis, porque a professora dizia o que tinha que fazer e eu fazia.

Pesquisadora: Nesse período que você não teve contato com a professora, que as escolas estavam fechadas, o que você fazia?

Manuella (10 anos): Eu fiquei, eu fiquei em casa, de vez em quando eu ia na rua, né, quando a minha mãe ficava olhando eu, meu sobrinho, é, **às vezes eu estudava em casa. Porque a amiga da minha irmã ela vinha aqui, me ensinava algumas coisas, mas agora a minha mãe arrumou uma explicadora pra mim.** (grifos nossos)

Pesquisadora: É, eu queria saber se nesse aplicativo, ela enviava algum tipo de atividade, algum tipo de trabalho para vocês fazerem? A sua professora.

Manuella: Enviava. Tinha aplicativo de Educação Física, de arte, de leitura. É, de aula mesmo, de música.

Pesquisadora: E como eram essas atividades, Manu?

Manuella: Eu não sei, porque **a gente não sabia que tinha o aplicativo**, mas agora que a gente tem, eu nunca fiz aula de Educação Física pelo aplicativo. A única coisa que eu já fiz foi dever mesmo, que eu não terminei na escola, aí eu terminei no aplicativo. Ou por vídeo. (grifos nossos)

Pesquisadora: Então, sua participação no aplicativo, quando você soube das atividades, era através do vídeo?

Manuella: Sim. Do vídeo e por escrito mesmo.

Na entrevista com Anna Clara, ela diz que não dava para acompanhar as aulas pelo computador, embora não diga o motivo. Mas ela explicita sua dificuldade para acompanhar o ensino remoto pelo celular. Como questionamos anteriormente, será que o celular é o aparelho adequado para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estudarem? Dentre as muitas questões que lidamos no ensino remoto está o fato de que algumas crianças não tinham um bom aparelho ou um ambiente onde pudessem acompanhar os encontros síncronos adequadamente. As situações eram diversas: famílias que dividem um único cômodo no qual um dos familiares trabalha à noite e a criança estuda pela manhã, causando conflito de horário; criança que precisava acompanhar a pessoa responsável até o trabalho e que participava dos encontros síncronos sentada na mesa de um restaurante; também aquela criança que sempre estava em deslocamento e, de dentro de um ônibus, tentava participar. Em muitas das entrevistas da nossa pesquisa, os não ditos, os silêncios

são preenchidos pela experiência que, como docentes, tivemos ao longo desse período.

Já Luna demonstra como o ensino remoto demandou de estudantes e docentes novos aprendizados e, com isso, também trouxe outras demandas, no caso, tecnológicas. Luna diz que precisaram usar um determinado site para realizar os encontros síncronos do grupo já que em outros sites/aplicativos não caberiam todas/os. Quais aparelhos suportam esses sites/aplicativos? Qual é o consumo de internet dessas atividades?

Ela também aponta que a quantidade de pessoas no mesmo ambiente virtual dificulta, principalmente se forem estudantes “bagunceiros”. Como ficaram as condições de trabalho e de estudo? Como foi que esses estudantes “bagunceiros” lidaram com o ensino remoto? Ainda que vivendo o espaço virtual em grupo, aprendemos que é na interação, no cotidiano, dentro da escola, que conseguimos nos educar ao convívio coletivo. bell hooks (2017) nos ensina que é preciso criar uma comunidade em sala de aula e que, muitas vezes, o caos parece surgir quando muitas vozes estão em dissonância. Mas nesse ambiente se estabelecem relações seguras, no qual é possível e necessário discordar, onde não há pensamento único; é o lugar em que se possibilita a criação de um pensamento crítico, diante de práticas democráticas.

Na escola, o/a “bagunceiro/a”, o/a “desatento/a”, “aquele/a que não para quieto/a”, o/a “certinho/a”, todos/as esses/as e muitos/as outros/as, nossos/as estudantes para os/as quais, no cotidiano da sala de aula, vamos criando estratégias para que sejam atendidos/as, para que sejam parte do grupo, para que possam compartilhar o que sabem, para que aprendam... O ensino remoto dificultou essas possibilidades. De repente e quando possível, estavam enquadrados/as pela tela de algum artefato tecnológico. Alguns/algumas que mantinham suas câmeras fechadas para manter a transmissão devido à qualidade da internet e, por isso, deixaram de ser vistos/as. Outros/as que tinham problemas no áudio e raramente conseguiam se expressar e, em consequência, deixaram de ser ouvidos/as. E tiveram aqueles/as que nunca entraram.

Por último, Luna ainda aponta que o livro foi também um recurso usado. Este ponto é interessante. Dentre nossas próprias experiências desse

período, o livro didático que as crianças recebem nas escolas públicas, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), garantiu que as/os estudantes tivessem acesso a algum recurso mínimo. Mesmo que muitos livros não atendam ao que é planejado nas escolas em seus projetos pedagógicos, durante a pandemia, serviram de apoio aos estudantes e aos docentes. Talvez tenha sido a única política pública de alcance nacional no campo da educação para crianças que estas tiveram acesso ao longo da pandemia. Mas e a Educação Infantil, que por suas demandas não tem esse recurso? Como ficaram as crianças atendidas por este segmento? Um dos maiores desafios encontrados foi realçado num segmento em que a interação é substancial, sendo necessário estreitar ainda mais os vínculos entre as famílias e a escola para alcançar as crianças.

Manuella é daquelas crianças que tiveram uma explicadora durante o período do ensino remoto. Adiante, a fala de Manuella nos coloca a pensar. Muitos de nós saímos naquela sexta-feira, dia 13 de março de 2020, de nossas escolas e fomos impedidos de voltar durante um longo período por causa da pandemia. Mas aquele espaço é o lugar do encontro, da comunicação. Quando dele ficamos ausentes, os encontros deixam de acontecer – ou acontecem de outra maneira –, a comunicação fica truncada. Antes os comunicados eram feitos em sala de aula, reforçados em rotinas etc. Havia a cobrança dos compromissos feita pessoalmente, no dia a dia. O modelo remoto exigiu das crianças e de suas famílias maior autonomia e responsabilidade diante dos compromissos escolares. E muitos lapsos aconteceram, pois essa exigência destoava da realidade de muitas famílias.

Em seu texto “Uma pedagogia comunista”, escrito em 1929, o filósofo Walter Benjamin nos alerta que a burguesia tem um projeto educacional pensado para sua prole. Para ela, desenvolve uma pedagogia que lhes garanta a vida de herdeiros. Nesse texto, ele diz: “Apenas enquanto o homem vivencia as mais diferenciadas transformações do meio social, apenas ao mobilizar sempre de novo, em cada meio, as suas energias, colocando-as a serviço da classe, apenas assim ele atinge aquela disposição universal para a ação” (BENJAMIN, 2009, p.123-124). Será que diante de uma pandemia, evento que atinge o planeta como um todo, conseguimos

disposição para uma ação que rompesse com uma sociedade tão marcada pelas classes sociais? O que fizemos nós, na Educação, enquanto no Brasil se morria de covid-19, de fome, de racismo, de machismo, da falta de democracia, da necropolítica?

Observamos que famílias com melhores condições econômicas tiveram mais estrutura, e suas crianças conseguiram participar melhor do ensino remoto. Nossas entrevistas também revelaram que foi preciso investir em equipamentos; algumas famílias, logo no início da pandemia; outras, com o alongamento da mesma, trocaram o equipamento que a criança usava. Assim também as condições diferenciadas de acesso se evidenciaram, com crianças apontando a internet que travava, que não tinham condições de permanecer nos encontros síncronos etc. Ou seja, a pandemia também mostrou o abismo social que em vivemos com profundas diferenças econômicas.

Krenak (2022, p. 38) pondera que “O capitalismo quer um mundo triste e monótono em que paramos como robôs, e não podemos aceitar isso”. É verdade ainda que muitos não aceitaram isso. Alguns combateram a ideia de que era necessário implementar uma forma de ensino que já sabíamos que seria excludente. Muitos são os dias nos quais as escolas das favelas cariocas ficam sem aula devido às operações policiais. Também ficam sem funcionar postos de saúde e algum outro serviço público – dos poucos existentes nesses ambientes. Para essas crianças nunca houve uma solução. Agora, usam a ideia de ensino remoto dizendo suprimir as faltas. Mas o projeto que educa os/as filhos/as da classe trabalhadora não é o mesmo dos/as herdeiros/as da burguesia.

Numa outra vertente, inúmeros projetos tentaram levar a quem não tinha condições artefatos tecnológicos mais adequados, recolhendo doações e promovendo mutirões de conserto. Quando houve verba, e muitos/as servidores/as lutaram para garantir isso, as instituições lançaram editais para tentar garantir o acesso de estudantes mais vulneráveis. Além de inventar o que era possível e criar o ensino remoto emergencial, as formas de organização e de resistência jamais pararam.

Conclusão

não podemos nos render à narrativa de fim de mundo que tem nos assombrado, porque ela serve para nos fazer desistir dos nossos sonhos, e dentro dos nossos sonhos estão as memórias da Terra e de nossos ancestrais.

(KRENAK, 2022, p. 37)

É certo que tempos pandêmicos acompanhados de tantas outras tragédias “naturais”, com a ação da humanidade e sua incapacidade de viver em harmonia consigo e com o que a cerca, podem nos fazer pensar no fim do mundo. Mas seguimos com Krenak: não podemos desistir dos nossos sonhos. A pandemia foi cruel. Mas a natureza se mostrou resiliente com a ausência da voracidade do capitalismo cotidiano dos humanos.

Neste texto, mais que buscar respostas ou apontar a fragilidade do sistema escolar como um elemento que pode ser utilizado para que grupos econômicos pensem em “soluções mágicas” – do tipo de mágica que o capitalismo gosta –, o que quisemos foi ouvir e refletir com as crianças sobre o que dizem desse espaço e quais sentidos têm.

Ao olharmos para os textos de Benjamin somos convidados a rememorar as inúmeras lições das mais diferentes matérias, da escrita que está no quadro e que nos aproxima da fala das crianças que viveram o ensino pandêmico e seus sentimentos. Das crianças que se angustiam quando não conseguem copiar a lição por conta da tecnologia, que abafa a voz do professor e aumenta a distância. Do não conseguir ser visto, da angústia do microfone desligado, de não conseguir encontrar os/as amigos/as ou ver os/as professores/as. Foram muitos os sentimentos gerados no ensino remoto, nesses tempos de sobrevivência.

Cabem algumas reflexões sobre o tipo de ensino fundado na modernidade, que com a pandemia reproduz conhecimento e não dialoga com a cultura. Quando observamos Freire e outros autores que já apontam a importância desse diálogo, que entende a criança como sujeito da cultura. Esse abismo se aprofunda ainda mais quando observamos as falas e sentimentos das crianças, parece que a percepção que fica das tarefas da escola é uma continuidade da rotina. Embora os/as docentes tenham se esforçado

para trazer e fazer projetos diferentes, levar a leitura, a contação de histórias, vídeos e outros elementos, talvez, o vivido sirva para refletir sobre o papel atual da escola. Que conhecimentos queremos criar, que diálogos precisamos estabelecer com as crianças, para pensar a construção de um projeto que consiga criar um sentimento de uma cultura de aprendizagem.

Ainda que a escola tenha permanecido presente no cotidiano das crianças, marcando, inclusive, sua rotina, percebemos que o ensino remoto não ocupou o papel da escola enquanto espaço físico. As atividades remotas acabaram pasteurizando o ensino, deixando de lado a diversidade de estratégias que, fisicamente, desenvolvemos para educar, cuidar e atender seus mais diferentes estudantes. A presença, as trocas possíveis, a conversa do/a professor/a com aquela criança por um minuto antes do recreio depois que a turma já foi, o toque, o olhar. Isto não aconteceu, não era possível. Bem mais que lugar de transmissão de conteúdo, escola é espaço de formação humana, de interação, de produção de conhecimentos. Entendemos que o ensino remoto representou o possível em um cenário pandêmico e para o qual não havia política pública. Dessa maneira, docentes e outros/as profissionais da educação foram criando como podiam – e, na maioria das vezes, usando os próprios recursos – esse ensino remoto emergencial.

Talvez, “Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação”, é o que nos diz Krenak (2022, p.103). Isso nos faz lembrar novamente Benjamin esperando de nós a disposição para ação, para mudar os rumos de uma sociedade desencantada pelas mãos do capitalismo. Talvez, essa fagulha permaneça e consigamos desobedecer ao hegemônico, abrir brechas, tecer outras possibilidades de educação. Ainda que exaustos/as, não estamos sozinhos/as.

Referências bibliográficas

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 3477 de 2020. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2256081>. Acesso em: 12 jul. 2023.

- BRASIL. Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/06/2021&jornal=515&pagina=15&totalArquivos=181>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.
- BENJAMIN, W. Escavando e Recordando. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, W. Uma pedagogia comunista. *In*: BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BORGES, L. P. C. **O futuro da escola: (re)imaginando uma etnografia sobre a relação dos jovens estudantes com o conhecimento escolar**. Curitiba: Appri, 2021.
- CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CURY, C. R. J. Educação Escolar e Pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 1º sem. 2020.
- FREIRE, P. A Escola é. **Tienda Instituto Paulo Freire**. Disponível em: <https://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- FREITAS, M. T. (Org.). **Educação arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, p. 11-28.
- hooks, b. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação (Porto Alegre)**, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018. Disponível em: <http://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v41n2/1981-2582-reveduc-41-02-0232.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

DUALIDADE DA ESCOLA: LUGAR DE BRINCADEIRAS, REGRAS E TRADIÇÕES

Anna Caroline Ribeiro Costa
Flávia Maria de Menezes

*Rabelais recolheu sabedoria
na corrente popular dos antigos dialetos,
dos refrões, dos provérbios, das farsas dos estudantes,
na boca dos simples e dos loucos.*

Michelet¹

Introdução

A escola brasileira vem sendo o espaço com maior potência para a formação da cultura cidadã. Entretanto, temos vivido tempos sombrios, principalmente a partir do ano de 2015. Grupos de brasileiros empossados de um sentimento de patriotismo fundamentalista, que se assemelha a um fascismo social e político, têm produzido sentidos muito perversos para as ideias de cidadania, democracia e política. Ideias que são basilares na constituição da cultura cidadã, não de uma cultura da subserviência, apartada, sendo diferenciada para pobres e ricos, para grupos de pessoas pretas, indígenas, LGBTQIA+, deficientes que envolve com mais intensidade mulheres e crianças, mas uma cultura da cidadania do empoderamento, do acolhimento e do protagonismo desses coletivos tidos como minoritários.

A escola, nesse cenário sombrio, torna-se uma instância vulnerável, porque, desde a redemocratização do Brasil, na década de 1980, a escola vem sendo percebida por esses “patriotas” como um lugar cuja democracia tem

1 Apreciação crítica de Jules Michelet às obras de Rabelais, trazidas por Bakhtin (1999, p. 1). Os itálicos foram mantidos porque, segundo Bakhtin, são do próprio Michelet.

seu assentamento, e por esse motivo é preciso controlá-la e vigiá-la. E por que dizemos isso? Ainda que haja tessituras hegemônicas quase insuperáveis na cultura escolar, sua dimensão coletiva e culturalmente plural conseguiu deixar penetrar vozes de resistência, que deram certa visibilidade para a potência da escola na luta pela desigualdade social e pela inclusão das diferenças como enriquecedoras das práticas educativas. Desde a redemocratização brasileira, podemos considerar que essas vozes têm ajudado os coletivos resistentes da educação escolar no *suleamento* dos currículos, como nos convidou Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Esperança* (1992), em que nos diz:

Àquela época, eu fazia longas falas sobre os temas escolhidos. Foi repetindo o caminho tradicional do discurso *sobre*, feito aos ouvintes, que passei ao debate, à discussão, ao diálogo em torno do tema *com* os participantes. E, mesmo que preocupado com o ordenamento, com o desenvolvimento das idéias, fazia quase como se estivesse falando a alunos da universidade. Disse *quase* porque, na verdade, minha sensibilidade já me havia advertido quanto às diferenças de linguagem, as diferenças sintáticas e semânticas, entre a dos operários e operárias com quem trabalhava e a minha linguagem. Daí que minhas falas fossem sempre cortadas ou permeadas por *quer dizer, isto é*. Por outro lado, apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de *suleá-los* (FREIRE, 1992, p. 24).

Com essas palavras, Paulo Freire nos convida a pensar pelas leituras de mundo dos oprimidos, dos “grupos e classes sociais” com os quais dialogava em suas experiências de educador. Alargamos para pensar com Paulo Freire os coletivos *minorizados* e dizemos isso porque são muitos e são a maioria. Esta nossa conversa vai colocar em evidência as crianças. Crianças pretas, de famílias pobres, indígenas, quilombolas, filhas e filhos que pertencem e convivem com pessoas LGBTQIA+, meninas, filhas e filhos de grupos tradicionais, crianças em situação de rua, com deficiência ou outra situação que aparta seu grupo de pertença da cidadania protagônica. A

escola pública deveria ser território de pertença destas crianças, e por consequência, o lugar de esperar não somente delas, mas de suas famílias e grupos comunitários. Assim, toda e qualquer pesquisa que se dedica em pensar a escola com as crianças, parafraseando Ribes Pereira (2012), torna-se um ato afirmativo para que o *espaçotempo* da escola seja transgressor com relação às formas de colonização instituídas.

Este artigo se entrelaça com outros que integram o trabalho de pesquisa de um grupo de pesquisadoras(es) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cuja produção irá compor o estudo “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”. Cabe-nos algumas ressalvas para contribuir com nossas (os) leitoras (es) em suas compreensões, pois o trabalho de pesquisa que gerou o estudo referido se deu de uma forma peculiar. As(os) pesquisadoras (es) se encontraram com crianças de forma on-line, por contato de telefone e presencial, para fazer entrevistas/conversas, em um tempo em que a pandemia da covid-19 ainda era uma ameaça grave, já que não havia cobertura vacinal para toda a população. A maior parte das entrevistas/conversas aconteceu de forma on-line, através de aplicativos e/ou outros meios presentes na rede virtual. As crianças, de uma forma ou de outra, eram do círculo social mais próximo das(os) pesquisadoras(es), sendo parente, amiga(o) ou uma criança indicada por alguém conhecida(o). Assim, podemos considerar que nossa conversa gerou um tecido infantil potente para debater o lugar (ou lugares) da escola na vida das crianças brasileiras, em especial aquelas cujo contexto de pertença seja um contexto minorizado. Mas as tessituras que vão tecer esse debate são produzidas por crianças que, aparentemente, não vivem experiências de vulnerabilidade social. Das 73 crianças entrevistadas, cerca de 42,4% autodeclararam residir em casa e 24,6 % em apartamento, em bairros da cidade do Rio de Janeiro e outros municípios do entorno. As 33% restantes não falaram diretamente a forma de moradia, porém encontramos rastros em suas conversas da presença de uma residência, embora não tenhamos conseguido distinguir entre casa e apartamento. Este fato também pode ser por nós afirmado uma vez que, como mencionado anteriormente, as crianças pesquisadas eram de

alguma forma conhecidas pelas(os) pesquisadoras(es), o que nos permite afirmar não haver criança exposta à situação de vulnerabilidade social no tocante à renda, moradia, alimentação, acolhimento, educação.

Com relação à cor da pele, a maioria não soube ou não quis informar (30), as demais se declararam brancas (14), pretas/negras (9) e não brancas (18).² Com relação ao gênero, as/os pesquisadoras(es) perguntaram às crianças como se consideravam, menino ou menina. Então, menina (22), menino (14), criança (1), não se identificaram (19), não souberam responder (2) e a pergunta não foi feita à criança (13).

O que queremos colocar com este “parêntese” é que estamos tratando de uma tessitura de crianças: vozes das crianças em diálogo com pessoas adultas, com interesses em investigar suas utopias e sentimentos, suas impressões sobre a vida, relação, educação escolar, medo, morte, pandemia e isolamento social. As crianças, como pessoas inaugurais nas culturas, como pessoas que produzem, com seus pares, culturas singulares e, com elas, vão delimitando seus territórios, formando pequenos pedaços de mundo em um mundo maior, como nos diz Benjamin (1987), ganham licença poética para falar umas das outras. Ainda que não expressem suas ideias de pensar como na forma adulta sobre determinadas questões que afligem outras crianças em seu entorno, são sensíveis, pensam e se colocam com suas gramáticas peculiares.

Dualidade/dupla face/avesso: de que forma os sentidos foram entrelaçados

Uma série de questões foi abordada nas entrevistas, entretanto, o que se queria considerar era a leitura (ou leituras) que as crianças tinham dos impactos do isolamento social em suas vidas. E, nesse contexto, falaram da casa, dos lugares da casa que foram cenário de suas experiências em isolamento, as pessoas da família com as quais vivenciaram essas experiências e a “ausência” da escola no tocante à presença física, já que a maior parte das crianças entrevistadas frequentou as aulas remotas, síncronas e assíncronas

2 Optamos por usar “não branca” quando a criança se declarou parda, marrom, pele clara, morena, “não sou preta e nem branca”, vermelha, amarela ou outra que não fosse preta/negra e nem branca.

que foram oferecidas pelas escolas. Assim, tiveram contato com sua/seu professora(o) e os/as colegas da classe, mas ainda que o contato tenha existido, não havia pele, nem odores e nem calor.

Pelas leituras que fizemos a partir dos dizeres (e não dizeres) das crianças, fomos pensando sobre o lugar da escola no cenário político e social sombrio que já pairava sobre nós antes do acontecimento da pandemia da covid-19 e, conseqüentemente, o isolamento social, com a suspensão da rotina escolar de modo presencial. É importante fazer um parêntese para dizer da modalidade da educação escolar, estabelecida legalmente na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seu artigo 1º determina que a educação escolar deve se desenvolver “predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”, assim como em seu artigo 32 § 4º estabelece que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996). Portanto, esta forma de escolarização não havia sido vivenciada anteriormente pelas crianças brasileiras, em sua maioria, salvo aquelas que se encontraram, em algum momento de suas vidas, em uma situação emergencial, conforme estabelecido pela Lei. Resaltamos que, pelas narrativas das crianças, não foi o caso de nenhuma das entrevistadas por nós.

Como as entrevistas/conversas começaram a acontecer a partir do meio do ano de 2021, quando uma boa parte das escolas já oferecia alguma estratégia de aula presencial, as conversas sobre a escola na pandemia com as crianças entrevistadas evocaram a memória de um tempo em isolamento social. Percebemos uma mistura de sentimentos ao falarem da escola e da convivência com colegas, professora (o), a rotina, as lições, entre outras atividades e experiências que vivenciaram nos tempos de isolamento. Talvez porque não estar na escola era uma situação que suspendia uma série de coisas que as crianças consideram como importantes em suas memórias, como recreio, merenda e aulas de Educação Física, por exemplo, que são experiências que as crianças costumam narrar demonstrando prazer. Exatamente, a ausência dessas experiências descaracterizou o trabalho escolar que todas as crianças entrevistadas declararam ter vivenciado, como pontua Gabriel em sua entrevista/conversa

Pesquisadora: E quando você estava nessas aulas só on-line, você participava das aulas? Como era, assim, me conta, como era a aula, se tinha atividade, trabalho de casa...
 Gabriel (7 anos): Tinha atividade, era normal, só era on-line. Não podia ir pra quadra de Educação Física, a gente fazia tudo pela câmera. A gente colocava uma câmera aí, aí mostrava nos computadores conectado.
 Pesquisadora: Entendi. E você sentiu falta da escola?
 Gabriel: Senti muita falta dos meus amigos. Dos meus amigos, da professora, do tio de Educação Física, de inglês, de artes, música, robótica...
 Pesquisadora: Nossa, você tem todas essas aulas?
 Gabriel: Ainda vou ter de judô e xadrez. E natação também que eu senti falta, mas de natação é os dois professores de Educação Física. Eu senti falta de muita tia.
 Pesquisadora: E o que você não sentiu falta? Tem alguma coisa?
 Gabriel: O que eu não senti falta?
 Pesquisadora: É.
 Gabriel: Senti falta de tudo. Até do pátio, do parquinho...

Portanto, muitos sentidos de escola povoaram as narrativas das crianças, mas o que trazemos para o debate aqui é a “dualidade” que esses sentidos assumem em suas narrativas.

Pesquisadora: De que maneira você participava?
 Letícia (10 anos): Fazendo os deveres.
 Pesquisadora: Tinha roda de conversa?
 Letícia: Às vezes, só o primeiro e segundo dia.
 Pesquisadora: Do que sentiu falta?
 Letícia: Dos meus amigos.
 Pesquisadora: E do que você não sentiu falta?
 Letícia: Dos deveres.

Vejam que para Letícia os deveres foram a sua memória de participação escolar e ao mesmo tempo de algo que não gostaria de lembrar, ou seja, simultaneamente os deveres são a representação da escola e a não representação.

A ideia da dualidade que trazemos vem inspirada no pensamento bakhtiniano. Bakhtin (1999) nos presenteou com seus apontamentos a partir da leitura crítica das obras do escritor renascentista François Rabelais. Para Bakhtin, Rabelais foi uma espécie de defensor da cultura popular e da

democracia, e conferiu as suas obras o prelúdio do fim da idade das trevas, ou melhor dizendo, o pensamento rabelaisiano já trazia rastros de uma virada histórica, em que homens e mulheres dominados pela superstição, pelo medo do fantasioso, do sobrenatural, das maldições iriam descobrir que tinham a capacidade de pensar e de se libertar desta dominação. Em seus romances Rabelais problematizou cisões sociais, como pobres e ricos, popular e erudito, a realeza e a plebe, o sagrado e o profano a partir das imagens que criou como um leitor das festas populares, como o carnaval.

Na verdade, o carnaval ignora toda a distinção entre atores e espectadores. Também ignora o palco, mesmo na sua forma embrionária. Pois o palco teria destruído o carnaval (e inversamente, a destruição do palco teria destruído o espetáculo teatral). Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o vivem, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para todo o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar à realização da festa, só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade (BAKHTIN, 1999, p. 6).

Bakhtin nos diz do interesse de Rabelais pelas festas populares, as festas das colheitas na Antiguidade, especialmente porque eram vividas pelos camponeses e os donos da terra de forma misturada, mas principalmente o carnaval, que tem esse caráter popular cujos festejos são vivenciados intensamente por todos e todas que dele participam, independentemente da posição social que ocupam. Além de ser uma festa para todos e todas, as fantasias e, sobretudo, o uso das máscaras permitiam que religiosos e pagãos, sagrados e profanos, plebe e nobreza, enfim, não só se misturassem, mas se confundissem, tudo pela lei da liberdade; tudo pelo tempo em que a festa tinha sua vida: “(...) durante o carnaval é a própria vida que representa, e por um certo tempo o jogo se transforma em vida real. Essa é a natureza específica do carnaval, seu modo particular de existência” (BAKHTIN, 1999, p. 7).

Esse tempo de carnaval, de liberdade, Rabelais via em um tempo de viver do povo uma vida que lhe era negada; uma vida sem fronteiras; uma vida horizontal, uma vida carnavalizada, na qual “o indivíduo era dotado

de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas”, e por isso a festa onde se podia ter liberdade, em contraste com a “excepcional hierarquização do sistema feudal” (BAKHTIN, 1999, p. 9). Ao final do carnaval tudo voltava à “normalidade”, as vidas novamente separadas e as pessoas novamente nas suas posições, as hierarquias novamente estabelecidas criando as distâncias. O vivido se tornava novamente inalcançável. Entretanto, não fora uma encenação fantasiosa. O carnaval tinha sua concretude de experiência.

Fizemos esse contorno em Bakhtin porque nos pareceu muito instigante perceber que a ausência da escola narrada pelas crianças mostrou o seu avesso, uma face deste lugar que não nos é compreendida, exatamente porque, como adultas, estamos em uma posição que não nos permite carnavalizar o tempo e o espaço escolar.

Pesquisadora: Não tem julgamento, pode falar o que tu pensa.

Gabriel (12 anos): Tá. É porque as provas são quase uma atividade. Não tem esse negócio de ponto na escola. Se fosse assim, uma atividade normal vale 10 pontos e uma prova é como se fosse uma atividade que vale 20. Mas assim, eu daria um pouco mais de importância pro conceito da prova.

Pesquisadora: Sim, sim, entendi. E você quer me dizer por que você acha que a escola poderia dar mais importância para prova?

Gabriel: Eu daria uma pontuação maior porque eu acho que é algo muito relativo, assim, que você não precisa... Eu sei que se você é bom de uma certa forma não precisa tirar uma boa nota na prova pra ir bem, mas... acho que a prova é muito irrelevante. Quase como se fosse relevante, mas não é.

Pesquisadora: Deixa eu ver se entendi: a escola faz pouca prova e não a valoriza tanto como método de avaliação? E você não concorda com isso.

Gabriel: Não, valoriza, é. Não valoriza tanto assim, tanto faz a nota que eu tirar. Eu poso tirar C ou A, não tem tanta importância.

Pesquisadora: Humm... E você acha que isso prejudica um pouco seu aprendizado?

Gabriel: Não sei se prejudica, mas eu queria aprender a

fazer prova, porque acho isso uma coisa importante. Mas é só por causa disso.

Gabriel traz uma inquietação sobre sua concepção da prova como um instrumento de avaliação nesse período de ensino remoto. Afirma que a prova não é considerada tão relevante como, no seu entendimento, deveria ser. Em seguida, sinaliza que gostaria de aprender a fazer a mesma, porque considera importante.

Pensar o processo de reinvenção da escola através dos meios digitais perpassa as concepções construídas pelos indivíduos no seu processo de ensino-aprendizagem e desconstruir mecanismos instituídos, ao longo do tempo, pela instituição escolar. Transformar a inquietação de atrelar a construção de conhecimento a um método avaliativo já posto e criar outras possibilidades de acompanhar o processo de construção de conhecimento em algo que faça sentido e que considere as peculiaridades do indivíduo nesse contexto pandêmico.

Portanto, ao conversar com as crianças foi possível capturar os rastros do avesso da escola, muito mais representativos das culturas infantis do que a escola propriamente dita, que deveria ser um território peculiar para que as crianças elaborassem, entre pares, as culturas do mundo das pessoas grandes.

Normatização da escola: o novo se faz um velho conhecido

A pandemia da covid-19 criou novos cenários em diversos aspectos na vida das crianças brasileiras e no âmbito educacional não foi diferente. Surgiu um novo desafio: reinventar a escola diante da urgência de se adequar repentinamente às tecnologias digitais de informação. Foi necessário descobrir um novo jeito de se promover a educação escolarizante e amenizar, provisoriamente, a ausência da estrutura física da escola, através do ensino remoto, dos aplicativos e/ou outros meios presentes na rede virtual.

Pesquisadora: Na sua escola Gabriel, vocês tinham tarefas, atividades pra serem feitas em casa?

Gabriel (12 anos): Sim. O primeiro ano foi um pouco diferente do segundo. Porque no primeiro as professoras passavam as atividades e orientavam o que tinha que fa-

zer dentro do Meet. Então, era mais uma orientação do que qualquer coisa e era quase opcional o que você iria fazer, ali, porque também não tinha nota ainda.

Pesquisadora: Isso em 2020?

Gabriel: É, 2020 não teve. 2021 foi um pouco diferente porque as atividades começavam a ser feitas na aula e também depois da aula, e entrou um professor pra cada matéria e as aulas viraram tempo normal de aula, porque antes eram somente duas horas de manhã. Começava 12:30 e cada dia era uma professora.

Gabriel descreve como as suas atividades escolares aconteciam através do Google Meet, aplicativo que realiza videochamada. No primeiro ano da pandemia, em 2020, as atividades eram realizadas em caráter opcional, com duração de 2h no período da manhã e sem aplicação de nota. No ano seguinte, em 2021, as atividades ocorriam durante as aulas e depois das mesmas, sendo ministradas por um professor para cada disciplina e com duração de tempo de uma aula presencial.

À medida que a crise sanitária avançou foi identificado e sinalizado pelas crianças entrevistadas que os velhos mecanismos de normatização da escola foram reproduzidos através das ferramentas tecnológicas do ensino remoto, causando os sentimentos de insegurança e frustração.

Pesquisadora: Você mudou de escola por causa da pandemia?

Maria Alice (6 anos): Sim.

Pesquisadora: Por quê? O que aconteceu que você mudou de escola?

Suelen (mãe): Fala. Por que você não quis mais estudar naquela escola?

Maria Alice: Porque eu tinha passado de ano, eu fui pra outra sala só que a minha amiga favorita, ela estava em outra sala.

Pesquisadora: Ah... mudaram você e sua amiga favorita de turma, aí você não gostou disso?

Maria Alice: Sim, porque eu não estava fazendo aula on-line.

Pesquisadora: Entendi. Então você não estava fazendo aula on-line e aí mudaram você e sua amiga de turma?

Suelen (mãe): Ela passou de ano e você, não.

Maria Alice: Ela passou de ano, mas eu, não.

Pesquisadora: Entendi.

Maria Alice: Eu fui para uma sala diferente, né, mãe?

Pesquisadora: A tua escola fazia aulas on-line aí você não conseguiu acompanhar.

Maria Alice: Não.

Pesquisadora: Aí você não passou de ano, por isso que sua amiga mudou de turma, por isso que você mudou de escola, é isso?

Maria Alice: É. Né, mãe?

Suelen (mãe): Fala que você mudou de escola porque aquela escola era bilíngue.

Maria Alice: Era bilíngue. Falava uma outra língua, era inglês, mas eu não queria, eu gostava mais de português.

Observa-se na narrativa da Maria Alice que nesse período de exceção houve retenção dela em uma sala diferente da sua amiga pelo fato de não ter acompanhado as aulas remotas. A instituição escolar, mesmo com os avanços tecnológicos para se reinventar de forma criativa, permaneceu utilizando práticas de adestramento perpetuadas pela escola tradicional ao longo dos séculos. Michel Foucault (1975), em sua clássica obra, *Vigiar e Punir*, elucida como as aplicações de tortura deram lugar ao encarceramento nas relações de poder postas na sociedade ao longo do tempo, seja nas instituições, escolas, prisões e quartéis. Assim, perguntamo-nos: como a instituição escolar se apresenta como um dispositivo antigo (e agora digital) da sociedade que adentra um determinado tipo de indivíduo?

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. ‘Adestra’ as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios (FOUCAULT, 1975, p. 195).

Nessa perspectiva, o encarceramento digital das velhas práticas traz o “mais do mesmo” das instituições escolares. As relações de poder estão pautadas nesse caso, por meio da disciplina, que segundo o autor,

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar com base mínima, como média a respeitar ou como ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida ‘valorizadora’, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a ‘classe vergonhosa’ da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 1975, p. 207).

À luz das entrevistas, também foram pontuados pelas crianças o excesso de exercícios, deveres, provas, páginas dos livros didáticos para dá conta. Além disso, o controle dos corpos por longos períodos diante das telas trouxe sentimento de insatisfação nas crianças.

Luna (9 anos, Pesquisadora A): Infelizmente a gente não podia mais brincar por causa da covid-19. Aí fui pra aula on-line e era mais chata que a aula presencial. É chatíssimo, mais chato que a aula presencial.

Luna caracteriza seus encontros on-line como “chato”, enfatizando ser mais chato que a aula presencial, o que pressupõe que, assim como na modalidade presencial, as crianças organizam maneiras de transgredir as formas de colonização instituídas.

Luna (9): Eles mandavam tarefa pra gente fazer em casa e de várias matérias. E a gente fazia. Como a escola tinha gabarito do livro, a gente fazia de boas. Então gabaritava todas as tarefas. E eu fazia isso.

Pesquisadora: E você achou essas atividades gabaritadas fáceis?

Luna: Fáceis, porque a professora dizia o que tinha que fazer e eu fazia.

Outro aspecto importante para sinalizar é a organização das salas virtuais de modo que a figura do professor apareça como principal trans-

missor de informações, ou seja, ele/ela dá as instruções com seu microfone, muitas vezes aberto por um bom tempo, e as crianças executam o que foi designado, muitas vezes, com seus microfones desligados.

Manuela (6 anos): Chega de aula de vídeo. Deus me livre, ninguém me deixa falar.

Pesquisadora: Ah, então você teve aula por vídeo?

Manuela: Uhum.

Pesquisadora: Ah, e como foi a aula por vídeo?

Manuela: Era um “bra bra bra” inteiro.

Pesquisadora: Ah é?

Manuela: Era assim. (Faz gestos). “Ai, ai, aiii, professora, professora, ai, ai”, e eu assim oh, calada.

Pesquisadora: É?

Manuela: Não dava pra falar nada, e quando terminava, a professora dizia assim: – Isso, assim, oh. Todo mundo falou? Aí todo mundo “sim” e todo mundo gritando e aí eu fui a única que não falei.

Manuela sinaliza sua insatisfação com a aula remota, por não conseguir participar como gostaria, gerando o sentimento de não fazer parte e reproduzindo a invisibilidade de participação das crianças, que muitas vezes ocorre no cotidiano da sala de aula presencial. Nesse caso, o uso da ferramenta tecnológica não facilitou que ela se expressasse e, pior ainda, reforçou o papel centralizador do professor.

Desse modo, a fala da criança traz a urgência de a escola se apropriar das novas ferramentas para transformar espaços virtuais em lugar de pertencimento, de criação e de experiências significativas na educação escolarizante. O uso das novas ferramentas e a promoção de experiências na modernidade pressupõem o rompimento das práticas tradicionais da escola como um dispositivo normalizador e nos propõem refletir sobre o papel da experiência ao analisar as relações do homem e mundo na contemporaneidade, tendo em vista que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), entendendo a experiência como algo raro na modernidade, uma vez que na era da comunicação e globalização o excesso de informações possibilita que muitas coisas se passem, entretanto, nada nos acontece.

Considerações finais

A escola, palco de potências e múltiplas possibilidades, também denuncia atos de colonização das experiências das crianças, caracterizando-se como um lugar de inquietações, estranhezas e muitas contradições. Este artigo faz um recorte no período de exceção da pandemia da covid-19, trazendo narrativas de crianças entrevistadas, acolhendo o que dizem as crianças das suas vivências escolares com aulas remotas, síncronas e assíncronas, uma vez que o isolamento social gerou o afastamento da rotina escolar por quase dois anos letivos. Os encontros remotos, sem sabores e calores, produziram experiências escolares em diferentes dimensões, gerando inquietações entre crianças e adultos, além de se tornar interessante objeto de pesquisa para pesquisadoras e pesquisadores das infâncias.

Portanto, buscou-se tecer considerações sobre o conceito de dualidade, inspirado no pensamento bakhtiniano, refletindo sobre como as crianças sentem falta da estrutura física do espaço escolar, além dos encontros, sentimentos e emoções vivenciados cotidianamente nesse espaço. Todavia, sentem alívio por estar longe dos tradicionais mecanismos de normatização reproduzidos pela escola ao longo do tempo e que se fazem velhos conhecidos através das novas ferramentas de tecnologia, causando insegurança e frustração nas crianças. Dialogando com Foucault (1975), buscamos compreender as relações de poder, que foram instauradas em algumas instituições da sociedade, com recorte na instituição escolar como um desses dispositivos que se fortalecem se apropriando do adestramento do indivíduo.

Essa escola que está na rotina das crianças por um tempo bem alongado, mais precisamente todo o tempo em que são crianças, pensando na definição de “criança” estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990, que considera em seu artigo 2º que, para os efeitos legais, criança é toda a pessoa com até doze anos de idade incompletos (BRASIL, 1990). O isolamento social parece ter possibilitado olhar a escola com certo distanciamento e, com isso, reconhecer o seu avesso: esse lugar bem legal que marca a vida de todos e todas que tiveram o direito de frequentá-lo quando criança. Legal porque tem encontros instigantes, tem afeto (e desa-

feto), tem brincadeira livre com companheiros e companheiras, tem coisas diferentes da casa de cada criança, tem “causos” e novidades, tem choros e coisas tristes, tem com quem debater as ideias sobre os gostos, os programas favoritos e as músicas. Mas tem aquela face da escola que é visível a qualquer pessoa, adulta ou não, com páginas e páginas de lições, com notas baixas ou não, com reprovação, com ritos sacralizados, monológica e com muita dificuldade de compreender as gramáticas singulares das crianças.

Nessa perspectiva, esta face da escola também foi narrada. Ainda que uma narrativa descontente, sem brilho, mas memorável, pois as crianças falaram do dever com os deveres, como se fosse um trabalho, ainda que chato, mas algo que não consideram dispensável.

Vivemos uma experiência muito singular. As entrevistas/conversas exigiram das crianças um trabalho de memorização, já que aconteceram praticamente um ano após a determinação para o isolamento social pelo Ministério da Saúde, em março de 2020. As narrativas da memória nos revelaram o quanto as crianças conseguem se mobilizar no tempo e no espaço, saltando para dentro e para fora da escola. Vendo a escola da casa e do universo virtual. E assim, vendo a escola como um outro lugar, estrangeiro daquele que frequentam dia a dia, em tempos sem pandemia. Mas esse deslocamento também permitiu que percebêssemos os acabamentos que as crianças dão a esse lugar com as suas culturas, ou seja, quais acontecimentos da rotina escolar são representativos da escola como um território de infância para as crianças.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Tabeleis. São Paulo: Hucitec; Brasília: Edunb, 1999.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educa-

- ção Nacional. Lei 9.394/1996. **Diário Oficial**, Brasília/Distrito Federal, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1975.
- PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 59-86.

PROTÓCOLOS DO BRINCAR

Paula Tássia Ferreira Vianna
Rebeca Brandão

Eu brincaria muito todos os dias.
(Bento, 5 anos)

Introdução

As formas de brincar criadas pelas crianças durante a pandemia de covid-19 são o recorte dado a este texto produzido a partir da análise das entrevistas realizadas com crianças de 04 a 12 anos no contexto da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”. A leitura atenta às entrevistas realizadas nos deram muitas pistas acerca das atividades que se modificaram no cotidiano das crianças em decorrência do isolamento social, durante a flexibilização desse isolamento e na retomada paulatina das aulas presenciais. As brincadeiras ganharam novos jeitos, adaptaram-se às novas rotinas, transformaram-se. Procuraremos destacar o modo como as crianças idealizaram e viveram as brincadeiras, no contexto de pandemia, com objetivo de dar visibilidade às narrativas em que as crianças contam como fizeram para se adaptar às medidas sanitárias e evitar o contágio da covid-19.

Algumas crianças apontam que a falta que sentem da escola está relacionada à saudade dos amigos e colegas que encontram na escola. Outras possuem grupos de amigos, primos e vizinhos com os quais podem brincar. Notamos também a forte presença das telas na rotina das crianças na

pandemia. Aqui compreendemos “tela” como dispositivos tais como: celular, tablet, TV e afins. Ou seja, dispositivos através dos quais a criança é espectadora e/ou interage com outras pessoas, mas através da tela. Um dado peculiar e que inspira o título deste texto é a preocupação das crianças em torno dos protocolos sanitários para brincar durante a pandemia. Mais ainda: as narrativas que encontramos aqui inspiram protocolos sobre o “brincar” para além da pandemia...

A criança e o brincar

*Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças,
de um pássaro e sua árvore.*

(Manoel de Barros, “Manoel por Manoel”, 2003, p. 3)

Os poemas de Manoel de Barros nos transportam de volta à infância, propiciando encontros genuínos com a criança que fomos, tal qual com as memórias que trazemos dessa época e que continuamente nos atravessam quando deixamos de lado a rigidez da vida adulta para espontaneamente sentir as gotas da chuva, o cheiro da comida preferida, o toque da terra... e por que não lembrar das nossas brincadeiras preferidas, fazendo comunhão com a nossa ininterrupta criança? Este texto é escrito por duas docentes que atuam na Educação Infantil, em escolas públicas da Rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro, e que defendem o brincar como prática de cultura, pois segundo Borba (2012, p. 66):

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de

participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

A brincadeira enquanto experiência de cultura atravessa as relações entre as crianças e seus pares, assim como na relação com as professoras, visto que o brincar faz parte de quem nós fomos, e constantemente somos convidadas a participar das brincadeiras realizadas pelas crianças, além de propor outras possibilidades e formas de brincar, descortinando uma prática que pode mudar com o tempo, mas que continua fazendo parte de quem nós somos no presente.

O deslocamento do nosso olhar para as nossas experiências se relaciona com o brincar na vida e na escola, mas e as crianças? Como elas se relacionaram com o brincar no período da pandemia? De que maneira elas interpretaram a pandemia? Quais foram as adequações de suas brincadeiras nesse contexto social? A infância retratada nos poemas de Manoel de Barros fala reiteradamente sobre o brincar na natureza, com as pedrinhas, folhas, água da chuva, assim como sentir a terra com os pés descalços e também com o corpo todo, um brincar livre de rígidos protocolos sanitários e que estima a experiência nos ambientes em que as crianças estão inseridas.

Sabemos que o brincar com a natureza perdeu espaço para as telas eletrônicas¹ e ambientes fechados bem antes do isolamento social ocasionado pela pandemia da covid-19, mas o contato das crianças com os seus pares não. A ausência dessa interação suscitou novas formas de se relacionar com o outro, com as mudanças geradas pela pandemia e com as brincadeiras, uma vez que a partir delas as crianças puderam simbolizar as experiências desse momento desconhecido, aprendendo a lidar com as angústias e medos que afligiram a todos nós, além de interpretar e recriar a realidade ao seu redor.

Segundo Machado (2003, p. 12), “no brincar, a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior: é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo e lendo poesias, exercendo sua religião”. O brincar propicia às crianças representarem diferentes

1 Televisão, **tablet**, celular, computadores etc.

personagens num movimento de faz de conta que possibilita dialogar com a sociedade e compreender a realidade à sua volta. Nas entrevistas as crianças sinalizaram reiteradamente que o brincar era a sua atividade preferida, e mais de uma vez a saudade da escola foi justificada pela necessidade de retomar o contato e as brincadeiras com os amigos, ratificando a relevância de pesquisar este tema que é inerente às crianças, e que não estaria ausente no decorrer da pandemia.

Formas do brincar na pandemia

Os “protocolos do brincar” ampliaram o significado, uma vez que as dinâmicas de brincadeiras foram drasticamente afetadas ou ainda outras brincadeiras surgiram e/ou se intensificaram, como é o caso do uso das telas – como é o caso de Bento (5 anos), que diz quando perguntado pela pesquisadora sobre o que brincava durante o período de quarentena na pandemia: “Brincava, via TV, jogava no telefone e jogava com o Benício FreeFire, mas agora não tem mais FreeFire.” Aqui, vamos trazer alguns trechos dessas entrevistas, nas quais poderemos observar as brincadeiras desse período.

Brincando com protocolos sanitários

Enquanto, por um lado, algumas brincadeiras se ausentaram devido à impossibilidade de interação presencial com amigos, vizinhos, parentes e colegas de escola; por outro, outras brincadeiras adquiriam protagonismo nesse cotidiano que ganhava novas facetas protocolares – álcool 70%, álcool líquido, álcool em gel, lavar as mãos, secar as mãos, ensaboar as mãos por pelo menos 20 segundos, máscara, máscara de tecido, máscara PFF2, máscara descartável. A rigidez dos protocolos sanitários não foi suficiente para impedir que as crianças brincassem no retorno presencial à escola, sendo estes adaptados à nova rotina, conforme citado pela Rafaela (7 anos) a seguir:

Pesquisadora: Entendi. E me diz uma coisa, o que você passou a fazer na escola por causa da pandemia? Você passou a fazer na escola mais coisas na pandemia? Está

brincando bastante ou não tá brincando tanto?
 Rafaela (7 anos): Tô brincando bastante, mas às vezes também eu brinco tanto que me machuco (Risos).
 Pesquisadora: Então dá pra brincar?
 Rafaela: Sim.
 Pesquisadora: E todo mundo fica de máscara?
 Rafaela: Todo mundo.

Na entrevista de Rafaela podemos notar que ela brincou bastante na pandemia – o espaço-tempo disponível na quarentena possibilitou isso também. As brincadeiras agora se davam com uso de máscaras como Rafaela apontou. Mas as crianças ficaram atentas a outras questões dos protocolos sanitários, como autocuidado e prevenção para não contrair covid – pois sabiam que não poderiam frequentar outros espaços, como a escola. Daniel (4 anos) conta sobre isso: “Pesquisadora: E você fica preocupado às vezes com o coronavírus? Daniel: Sim, porque na minha escola não pode ir nem com o nariz escorrendo, nem com o corona...”. A nova rotina do brincar envolvendo os protocolos sanitários também pode ser ilustrada nas entrevistas a seguir:

Pesquisadora: Como é que está sendo a brincadeira, assim como você brinca agora no período de pandemia e como era a brincadeira antes?
 Pedro (10 anos): Ah de vez em quando, eu saio com os meus amigos pra brincar um pouco. E antigamente eu saía bastante porque eu não precisava me preocupar com nada.
 Pesquisadora: E vocês brincam de quê ?
 Pedro: Ah a gente brincava de esconde-esconde, pique-pega, é pique-alto, guerrinha de mamona.
 Pesquisadora: E agora vocês continuam brincando dessas coisas ou teve alguma mudança?
 Pedro: A gente continua brincando, mas não todos os dias.

Pesquisadora: O que mudou na sua vida depois da pandemia?
 David (8 anos): Mudou bastante coisa, eu ia para rua e saía bastante, com a pandemia eu tive que ficar mais dentro de casa.
 Pesquisadora: O que você fazia antes da pandemia que

não faz agora?

David: Eu saía bastante e brincava na rua.

Pesquisadora: E você tem brincado mais com brinquedos ou mais com aparelhos eletrônicos?

David: Aparelhos eletrônicos.

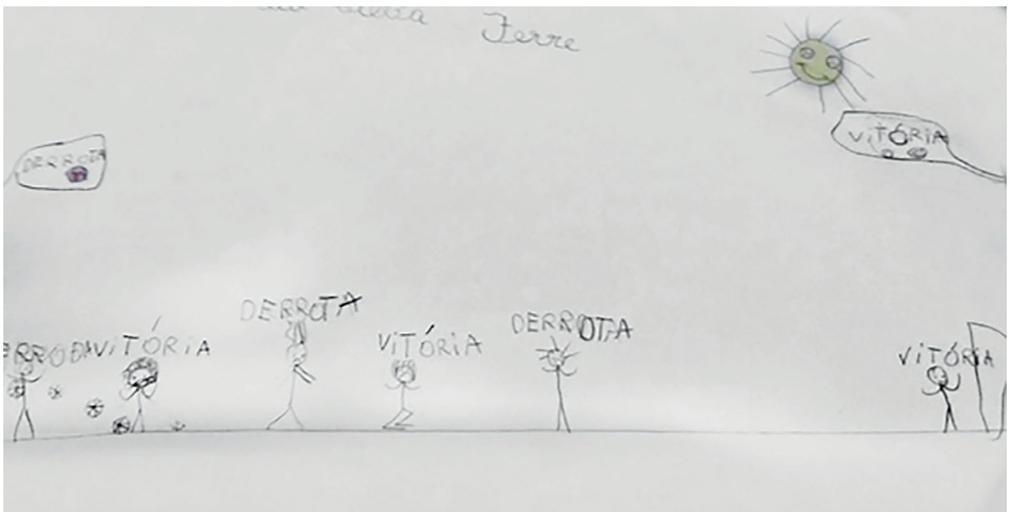
Pesquisadora: Não tem brincado com brinquedo?

David: Não, brincar com brinquedo eu brinco.

Pesquisadora: Inventou brincadeiras?

David: Não, sempre brinco com os meus brinquedos.

Ao responder à pesquisadora sobre as mudanças ocorridas nas brincadeiras no período da pandemia, Pedro (10 anos) e David (8 anos) pontuam que a frequência não é mais a mesma, descortinando as mudanças na rotina, sobretudo no que tange o brincar com o outro, visto que antigamente não havia a preocupação iminente de ter contato físico com os amigos durante os piques ou esconde-esconde, e com a necessidade de implementação dos protocolos sanitários essa realidade foi modificada, deslocando novas preocupações para as crianças e novos vínculos com as brincadeiras. Vamos à entrevista com Daniel, que aponta outros elementos sobre o brincar.



Desenho de Davi, 8 anos.

O brincar e as relações com a família

Daniel tem 4 anos e frequenta uma escola pública do Rio de Janeiro. Ele mora em uma vila no bairro de Laranjeiras, Zona Sul da cidade, e dá indícios de que tem um núcleo menor de crianças com quem brinca, como seus primos e vizinhos da vila em que mora. Vamos à conversa entre a pesquisadora e a criança:

Pesquisadora: E na sua casa as pessoas saem para trabalhar, elas ficam com você?

Daniel (4 anos): Eu vou na rua com a minha mãe ou com a minha irmã, mas às vezes eu fico aqui na vila quando tem algum adulto que possa cuidar de mim.

Pesquisadora: Ah, entendi... e na pandemia, como a gente ficava muito em casa, você ficava muito pela vila?

Daniel: ó... quando ficou um pouco mais tranquila a pandemia, eu pude sair de casa para brincar aqui na vila...

Pesquisadora: Que bom, né? Tem seus amigos aqui na vila...

Daniel: Sim.

Pesquisadora: E como é a sua casa? Tem televisão? Esses aparelhos...?

Daniel: Tem televisão, tem celular, tem sinal...

Pesquisadora: Tem internet? E tem computador, também?

Daniel: Tem.

Pesquisadora: E você usa esses aparelhos?

Daniel: Só às vezes... TV... na TV eu vejo desenho, assim... ou vejo filme... no celular, eu posso ver um filme na Netflix ou no YouTube Kids, ou eu posso jogar lá ou fazer algum filme...

[...]

Pesquisadora: E o que você tem feito para se proteger da covid?

Daniel: usando a máscara, né? Na rua, na escola, lavar a mão direito, direitinho...

Pesquisadora: E você fica preocupado às vezes com o coronavírus?

Daniel: Sim, porque na minha escola não pode ir nem com o nariz escorrendo, nem com o corona...

No período mais severo do isolamento nem com as crianças da vila e com seus primos Daniel pôde brincar; diz ter ficado triste por não poder frequentar a casa dos primos e da avó. No retorno à escola, Daniel ficou assustado com a quantidade de crianças em razão da aglomeração e ficou atento aos protocolos sanitários.

Em pesquisas com crianças também sobre a pandemia da covid-19, Melo *et al.* (2022, p. 75) apontam “a indissociabilidade entre as aprendizagens e as vivências que a escola oportuniza”. Ainda pontuam a escola no cenário contemporâneo como uma instituição protagonista na sociabilidade entre crianças. Para as autoras:

Um conjunto de fenômenos sociais contemporâneos vêm constituindo a escola como espaço de sociabilidade da infância. Reconfigurações familiares, urbanização e sua consequente limitação de autonomia de mobilidade, institucionalização da infância são algumas das mudanças sociais que mais influenciaram a afirmação da importância da escola como espaço de sociabilidade (MELO *et al.*, 2022, p. 79).

Daniel relata que apenas quando algum adulto pode “cuidar” dele é que ele pode brincar na vila. Este é um dado relevante para pensar as organizações institucionais contemporâneas. Quais são os lugares, as instituições em que algum adulto oportuniza espaço-tempo para que crianças brinquem com segurança, oferecendo a sensação de segurança/cuidado/proteção de que Daniel fala, se não a escola?

Morando em uma vila, Daniel possui certa sociabilidade além da escola e além dos usos de telas (TV, smartphone etc.), pois demonstra não se deter tanto a esses recursos quando diz à pesquisadora que os utiliza “só às vezes”.

Agora vamos conhecer Ravi. Ravi mora em Niterói, Rio de Janeiro. Declara-se preto e frequenta uma escola pública. Mora em um apartamento com pai e mãe e, em sua conversa com a Pesquisadora, relata que o coronavírus é chato e traz narrativas sobre como isso afeta sua rotina.

Pesquisadora: E você em algum momento ficou preocupado com o coronavírus?

Ravi (4 anos): Eu tô falando, eu falo do coronavírus que é chato!

Pesquisadora: É né, ele é muito chato! Você tem toda razão! A gente não pode fazer mais um monte de coisas por causa do coronavírus, né?

Ravi: Mas... coronavírus... Uhummm. Mas o dia todo com Gabriel, eu fico abraçando ele.

Pesquisadora: E quem é Gabriel? É seu primo?

Ravi: Meu amigo!

Pesquisadora: Ah, entendi.

Ravi: Oliver e Sofia são meus primos.

Pesquisadora: Uhum... E aí quando você está com seus primos você também usa máscara, passa álcool na mão? Como é que é?

Ravi: Eu tomo banho...

Pesquisadora: Hum...

Ravi: Lavo as mãos...

Pesquisadora: Uhum...

Ravi: E brinco com eles.

Pesquisadora: Hummm, entendi. E você acha que por causa do coronavírus a vida da gente mudou?

Ravi: Uhummm.

Pesquisadora: Mudou em quê? O que você acha que mudou?

Ravi: As pessoas já estão mudando e os bichinhos também.

Pesquisadora: E os bichinhos também!? O que a gente fazia antes de ter coronavírus e a gente não pode fazer agora com coronavírus?

Ravi: Hum, ännn, não pode abraçar.

Pesquisadora: Não pode abraçar, né?

Ravi: Não pode ficar perto.

Pesquisadora: Nem ficar muito perto.

Ravi: Na escola tem as regras por causa que não pode dar as mãos.

[...]

Pesquisadora: Quando acabar a pandemia como que você acha que vai ser o nosso mundo?

Ravi: (responde prontamente) Bem melhor! A gente, a gente toma vacina, tira a máscara e não precisa, e não precisa tomar banho. A gente só lava as mãos.

Pesquisadora: Ué, aí a gente vai ficar sem banho?

Ravi: A gente toma banho também, para não ficar, para não ficar todo suado!

Pesquisadora: Ah, entendi! Continua tomando banho normalmente, mas não vai ser por causa do coronavírus, né? Vai ser porque vai ficar suado, é isso?

Ravi: Continua lavando as mãos...

Pesquisadora: Uhum...

Ravi: E continua a passar um pouquinho de álcool também, né?

Ravi conta à pesquisadora que, apesar de saber que não se pode abraçar as pessoas por causa do coronavírus, ele faz isso com seu amigo. No entanto, sabe que tomar banho para se descontaminar antes faz parte de um dos protocolos para poder interagir com outras pessoas. Para brincar com seus primos ele diz “eu tomo banho [...] lavo as mãos [...] e brinco com eles (primos)”. Ravi também está atento aos protocolos, mas deseja não ser mais necessário o banho para evitar a contaminação da covid-19. Ravi também é uma criança que tem outras crianças para brincar, como seus primos. Os usos das telas em suas brincadeiras não são tão presentes, diferente de outras crianças entrevistadas, como é o caso do Bento (5 anos), que iremos apresentar a seguir.

O brincar com jogos eletrônicos e as brincadeiras na rua

Bento tem 5 anos e diz não sentir falta da escola e que acha “chato aprender”. Bento frequenta uma escola particular e mora em Campo Grande, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Bento relata sobre brincadeiras de corrida no quintal de sua casa e na rua, que ele denomina de “Sonic”; jogos como FreeFire e Stumble Guys, que acessa com dispositivo de celular conectado à internet. Vamos à conversa que ele teve com a pesquisadora:

Pesquisadora: E você entra na internet na sua casa?

(Bento acena que não)

Pesquisadora: Mas você pode brincar com essas coisas?

Você usa o telefone, usa o tablet, usa o computador?

Bento (5 anos): Computador, não.

Pesquisadora: Só o telefone? O que você faz no telefone?

Bento: Jogo. O dia todo.

Pesquisadora: O que você gosta de jogar?

Bento: *Stumble Guys*.

Pesquisadora: *Stumble Guys*... Não conheço esse jogo. É legal? Deve ser legal, né, porque você joga o dia todo. Como é o lugar onde você mora, Bento? Você brinca na rua?

Bento: Brinco na rua.

[...]

Pesquisadora: E o que você fez naquele período em que não saía muito de casa? O que você fazia lá na sua casa?

Bento: Brincava, via TV, jogava no telefone e jogava com o Benício FreeFire, mas agora não tem mais FreeFire.

[...]

Pesquisadora: Do que você brinca na sua casa, sem ser no celular?

Bento: Sonic.

Pesquisadora: Como é essa brincadeira?

Bento: A gente tem que apostar uma corrida e quem ganhar vê TV o dia todo.

Pesquisadora: Tem um espaço para correr na sua casa? Tem um quintal lá?

Bento: Tem. Ou na rua.

[...]

Pesquisadora: O que você gostaria que mudasse na sua vida, quando a pandemia acabar? Pode pensar no que você quiser.

Bento: **Eu brincaria muito todos os dias.** (grifos nossos)

A conversa entre a pesquisadora e o Bento encerra com a utopia de Bento: “eu brincaria muito todos os dias.” Com a Rafaela (7 anos), vimos que em sua rotina ela brincava muito. A quarentena em razão da pandemia de covid-19 proporcionou a experiência às crianças de brincar durante muito mais tempo em razão do fechamento das escolas. Na entrevista de Bento também vimos a presença da brincadeira na sua rotina, que demonstra apreciá-la quando responde “eu brincaria muito todos os dias” à Pesquisadora sobre o que ele gostaria que mudasse na sua vida quando a pandemia acabar.

Nas brincadeiras de Bento, no entanto, estão muito presentes as tecnologias, mídias, o que viemos chamando aqui de uso de telas. Ao relatar sobre suas brincadeiras, até mesmo aquelas que envolvem mais o corpo, como corrida, percebemos que estão relacionadas a uma “premiação” de assistir à TV. Sonic, personagem de um jogo eletrônico, dá nome a uma das brincadeiras presenciais, na rua, com outros amigos. Matos *et al.* (2022) nos mostram como tais brincadeiras, atravessadas pelas telas, já estavam presentes antes da pandemia de covid-19 nas brincadeiras cotidianas das crianças. As autoras nos dizem que

No contexto pandêmico, dada a impossibilidade das relações sociais de forma presencial e física cotidianamente

cultivadas nos deslocamentos em ônibus e na convivência em empresas, escolas, parques e shoppings, viu-se, de forma marcante, a intensificação do uso das diferentes mídias e tecnologias de informação por grande parte da população brasileira, quer como instrumento de trabalho, quer de lazer. De forma especial, com a impossibilidade de ocupação do espaço escolar, parquinhos, praças e vizinhanças, consolida-se uma crescente tendência de consumo das mídias por parte de crianças e adolescentes (MATOS *et al.*, p. 100).

Sem dúvidas, todos nós – crianças, adultos etc. – herdamos a presença ainda mais marcante das mídias e tecnologias no nosso cotidiano. As próprias relações que estabelecemos com nossos familiares atravessaram a tela ou foram atravessados por ela, como no caso das brincadeiras de Bento. Os protocolos sanitários aqui mencionados transformaram os modos de brincar, viver e estar no mundo. Bento sabe disso.

Utopia e protocolos: algumas considerações (para o futuro?)

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.

A gente só descobre isso depois de grande.

A gente descobre que o tamanho das coisas não há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.

Há de ser como acontece com o amor.

Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.

Justo pelo motivo da intimidade.

(Manoel de Barros, “Achadouros”, XIX, 2003, p. 54)

Chegamos neste ponto sendo convidadas novamente por Manoel de Barros a pensar nas brincadeiras sobre outras perspectivas, e aqui em específico na relação de intimidade tecida pelas crianças com as brincadeiras no período da pandemia. As crianças nas entrevistas sinalizaram a limitação dos seus espaços de brincar, revelando que as telas eletrônicas e os cômodos de suas casas se transformaram “num quintal maior que a cidade”, uma vez que elas estavam limitadas a brincar nesses espaços com o objetivo de se protegerem. Será que elas só descobrirão a dimensão do que viveram

depois que crescerem? Ou as suas falas já deram indícios de que o que foi vivido, assim como as preocupações e adaptações que também as impactaram, já provoca esse entendimento aqui e agora? A intimidade concebida pelas crianças com as brincadeiras num período em que o contato físico era cerceado pertence tão somente a elas, e esta pesquisa nos proporcionou caminhos para alcançar essas relações.

Retomamos aqui que compreendemos as brincadeiras como experiência de cultura. As entrevistas das crianças – Rafaela, Daniel, Ravi, Pedro e Bento – com as quais buscamos dialogar neste texto nos mostram como cada uma delas esteve em contato com as questões do seu tempo para brincar. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEIs (BRASIL, 2010, p. 86) reconhece-se a criança como

centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

Ao final de sua entrevista, Bento revela a utopia de “brincar muito todos os dias” em sua rotina. Revelamos aqui que essa utopia não é só de Bento. A instituição escolar enquanto, senão “protagonista”, “relevante” nos cotidianos das crianças tende a “escolarizar” ao priorizar fazeres que não levam em conta as brincadeiras – direito fundamental das crianças precocizado em inúmeros documentos.²

Por isso, retomar as DCNEIs e as compreensões sobre as crianças presentes nelas como nas quais: as crianças constroem “sentidos sobre o mundo”, a “criança é sujeito histórico e de direitos”, é ponto de partida para pensar o futuro, uma utopia que nos mobiliza sempre. Brincar é direito fundamental da criança e elas sabem disso. Considerando a crian-

2 Apenas para citar alguns: Declaração Universal dos Direitos da Criança e Estatuto da Criança e do Adolescente.

ça como personagem central da tessitura curricular, a instituição escolar precisa se sensibilizar às crianças e suas manifestações/desejos. E não só a escola – outros setores da sociedade contemporânea, inclusive as famílias, precisam se atentar para a utopia de Bento.

Referências bibliográficas

- BARROS, M. de. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. *In*: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 46-54.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- MELO, A. C. F. B. S. *et al.* Crianças e escolas no contexto do isolamento social: aprendizagens e sociabilidades entremeadas. *In*: SILVA, I. de O.; LUZ, I. R. da; CARVALHO, L. D.; GOUVÊA, M. C. S. de. **Infância e pandemia: exercícios de escuta**. Belo Horizonte: Incipit, 2022, p. 63-90.
- MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.
- MATOS, C. T. *et al.* O brincar, as relações sociais e tarefas domésticas realizadas pelas crianças durante o isolamento social. *In*: SILVA, I. de O.; LUZ, I. R. da; CARVALHO, L. D.; GOUVÊA, M. C. S. de. **Infância e pandemia: exercícios de escuta**. Belo Horizonte: Incipit, 2022, p. 91-118.

ABRAÇAR, TER ESCOLHA E SALÁRIO MÍNIMO PARA TODOS: PERSPECTIVAS DE FUTURO DE CRIANÇAS EM UM CRONOTOPO PANDÊMICO

Lorelay Brandão
Renata Queiroz
Sofia Carvalho

Pandemia, tempos e espaços

A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os indícios do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos).

(BAKHTIN, 2006a, p. 225)

Propomos, neste texto, a análise dos discursos de três crianças (de 6, 10 e 12 anos) em relação aos seus desejos, sentimentos e expectativas de um futuro pós-pandemia, bem como suas reflexões sobre as consequências de um período tão desafiador e contraditório para si mesmas e para o mundo. Esta análise põe em relevo a dimensão temporal e a interseção com o espaço a partir do conceito bakhtiniano de cronotopo, compreendido como um “raio-x das forças em ação no sistema de cultura” (BAKHTIN, 1981, p. 425-426 *apud* KAMBERELIS; DIMITRIADIS, 2005, p. 24).¹

Este conceito implica na indissociabilidade dos índices de tempo e

1 BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination**. Tradução de C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

espaço, trata-se de uma produção histórica que “designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal, de onde as várias histórias se contam ou se escrevem” (AMORIM, 2006, p. 105). O campo do tempo é o campo das transformações e acontecimentos, e os diversos ideais e valores culturais coexistentes se materializam nos elementos da vida (AMORIM, 2006, p. 104). O tempo na visão do sujeito individual é individualizado e desdobrado em múltiplas esferas; já o tempo na visão do sujeito público, que se define por sua esfera social, é o tempo coletivo, partilhado por todos em esferas comuns de atividade (AMORIM, 2006, p. 105-106).

O cronotopo revela a interligação das relações de espaço e tempo, em que é acentuada a inseparabilidade entre eles. Nessa relação há um processo de assimilação do tempo e do espaço históricos reais e do homem histórico e real que neles se revela, e esse processo transcorre de modo complexo e descontínuo (BAKHTIN, 2018). Assim, compreende-se a pandemia da covid-19 enquanto um cronotopo, pois é nela que o tempo é medido e avança, e na qual ocorre o condensamento do que é histórico com o que é cotidiano e biográfico, tudo permeado pela intensidade emocional de um período de crise generalizada (BAKHTIN, 2014), no qual o contato com o outro é limitado pelas condições ditadas por diversos acontecimentos característicos do período pandêmico, como políticas oficiais de isolamento e relaxamento social, possibilidades de locomoção e transporte, pertencimento ou não a grupos de risco, acesso às vacinas, entre outros.

A pandemia da covid-19 teve repercussão global e provocou transformações de sentido e alterações na vida das pessoas, de modo que é possível afirmar que o sujeito da pandemia é o sujeito público, e o tempo da pandemia é o tempo coletivo, em que todos compartilham do mesmo tempo. Há o entrelaçamento simultâneo do que é histórico, social e público com o que é particular e privado (BAKHTIN, 2014), tais como: a interferência de questões financeiras, políticas e sanitárias nas relações pessoais e íntimas no interior das casas nos períodos de isolamento social, nos hospitais e postos de saúde superlotados, na relação com a tecnologia digital, entre outros.

Analisar e refletir sobre o momento “pós pandêmico” no campo discursivo é, portanto, pensar sobre a produção de uma série de cadeias enunciativas que tematizam a referida pandemia, que reflete e refrata uma rea-

lidade complexa. Contudo, para alcançar a proposta de uma pesquisa com metodologia dialógica, parte-se da compreensão de que as falas das crianças entrevistadas só poderiam ser observadas a partir da contemporaneidade inacabada de quem está realizando a análise, pois qualquer reflexão ou interpretação depende de uma expressão espaço-temporal (cronotopos) para ser realizada (BAKHTIN, 2006a).

Nesse sentido, cabe destacar que ao considerarmos a infância uma categoria geracional, perpassada por questões de classe, gênero, etnia, raça e território, desigualdades e diferenças intrageracionais, reconhecemos a coexistência de diferentes infâncias num mesmo tempo histórico (QVORTRUP, 2010); que as crianças são parte da sociedade; e que suas vivências também se conectam às forças estruturais maiores. Para Walter Benjamin (1992), a ideia da infância se encontra no centro da concepção de memória histórica. Para o autor, as crianças, sujeitos da linguagem e da cultura, têm seu lugar social marcado pela realidade mais ampla. Suas construções e produções culturais, além das singularidades, trazem as marcas dos contextos sociais e políticos de seu tempo (CORSINO, 2014). O autor nos alerta que o olhar da criança estabelece um diálogo direto com a cultura, tendo um lugar ativo de autoria na produção cultural. Tal abordagem teórica deu sustentação à pesquisa e nos favoreceu olhar a plena capacidade simbólica das crianças entrevistadas e sua produção de sentidos nas relações que estabeleceram com a materialidade do mundo.

Interessa-nos, portanto, analisar nas entrevistas com as crianças tais marcas nos discursos sobre as perspectivas de futuro pós-pandemia de três crianças entrevistadas, presentes nos eventos discursivos relacionados à pergunta: “O que você acha que vai acontecer quando acabar a pandemia?”. E, ainda, identificar como materializam o tempo por meio das marcações espaciais, ou seja, como a interseção do tempo e do espaço é constituída em seus discursos.

Destacamos a potencialidade da pergunta que gerou as análises deste texto, pois permitiu diferentes respostas e interpretações, além de colocar em questão o que significa “acabar a pandemia” para as crianças. Ainda hoje, após três anos desde o início da propagação do vírus

da covid-19, é possível dizermos que chegamos ao fim? Sem dúvidas, não estamos na mesma situação em que nos encontrávamos quando as entrevistas foram realizadas, segundo semestre de 2021, mas se o critério for o número de casos novos no Brasil e no mundo a cada dia² e as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), podemos dizer que a pandemia está longe de terminar. No entanto, hoje, mais de 80% da população brasileira está totalmente vacinada, o uso de máscaras não é mais obrigatório e as instituições educacionais voltaram ao regime presencial, de modo que o momento mais crítico da pandemia da covid-19 parece ter ficado para trás.

Então, de que futuro as crianças tratam em suas respostas? Que marcações de tempo e de espaço podemos identificar em suas reflexões sobre um período pós-pandêmico? Que desejos e expectativas apresentam? Nos eventos discursivos analisados a seguir, as perspectivas de futuro das crianças diante da pergunta mobilizadora da pesquisa demonstram fortemente a percepção delas sobre o seu presente e entorno social.

Que dia vai acabar a pandemia?

Pesquisadora: (...) Eu quero que você pense no que você acha que vai ser diferente no mundo quando terminar a pandemia? O que vai ser diferente. A gente ainda está na pandemia.

Gustavo (6 anos): Que dia vai acabar a pandemia?

Pesquisadora: Eu não sei dizer o dia, mas quando acabar, o que você acha que vai ser diferente?

Gustavo: Que a gente vai usar máscara...

Pesquisadora: A gente não vai precisar usar máscara?

Gustavo: É, não vai precisar usar máscara, álcool em gel, mas vai precisar ver a temperatura ainda.

Pesquisadora: E na sua vida? Você acha que vai mudar alguma coisa? Acabou a pandemia! Vamos dizer que vai ter um dia que vai aparecer no jornal assim:

2 No Brasil, a estimativa é de 11.587 novos casos a cada dia, enquanto no mundo, estima-se 143.816 novos casos diários em fevereiro de 2023. Mais informações em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>. Acesso em: 12 jul. 2023.

Gustavo: Acabou a pandemia!

Pesquisadora: Acabou a pandemia! O que você acha que vai ser diferente na sua vida?

Gustavo: O que vai ser diferente na minha vida? É quando a gente vai se abraçar, apertar as mãos, brincar, tocar as coisas que não pode tocar mais, quando acabar a pandemia vai poder tocar, é muita coisa, muita coisa diferente.

A Pesquisadora, ao fazer o pedido de reflexão sobre o que seria diferente quando a pandemia terminar, Gustavo indaga: “Que dia vai acabar a pandemia?”. O enunciado traz uma expectativa por parte dele em saber uma data precisa do término da pandemia, o que revela que Gustavo faz uso do seu conhecimento sobre o tempo cronológico e usa medidas temporais construídas pela sociedade. Partindo do conceito bakhtiniano de cronotopo, é possível apontar a realidade de um cronotopo pandêmico em que se produziu uma série de enunciados a ele relacionados em que o tempo cronológico toma um lugar relevante. Ademais, recorre ao uso de ações espacialmente concretas como tocar, abraçar, brincar para materializar um tempo futuro, em que o isolamento social não será mais necessário.

A Pesquisadora provoca Gustavo sobre o que consideraria possível de mudança quando o período pandêmico terminasse. Sua resposta traz uma hipótese do relaxamento de medidas protetivas contra o vírus, mas com a ressalva de se continuar a tirar a temperatura. Gustavo parece ter compreendido que a convivência em sociedade exige o cumprimento de normas sociais e que uma nova condição social, como foi o caso da pandemia, determina novas normas. Com a possibilidade de acabar a pandemia, Gustavo evoca uma “nova norma, mostrando uma ampliação e assimilação do repertório social, ou seja, uma ligação normativa com o entorno e com o pertencimento necessário a uma sociedade mais ampla” (CASTRO, 2013, p. 121).

Olhar as crianças desafiadas pelas condições da atualidade nos interpela a pensar como elas ocupam seus espaços, como agem e interpretam o mundo social no qual estão inseridas. Ao responder que após a pandemia será possível abraçar, apertar as mãos, voltar a tocar o que antes não podia e que muitas coisas serão diferentes, Gustavo explicita um de seus anseios

para quando finalizar a pandemia: o encontro com possibilidade de um convívio mais próximo com seus pares, o qual foi impossibilitado pelo isolamento e distanciamento sociais.

Podemos observar os enunciados das crianças como fontes para entender os processos históricos de construção de saberes e fazeres infantis; pistas de como pode ser a constituição do sujeito na contemporaneidade. Bakhtin (2006b) toma o enunciado como objeto de estudos da linguagem com o princípio dialógico que se realiza na interação verbal que faz a ligação entre sujeito e a vida cultural, entre o Eu e outras vozes, anunciando um sujeito histórico que utiliza a língua de acordo com seus valores e conhecimentos construídos na vida cotidiana e em diferentes esferas sociais.

O enunciado “É, não vai precisar usar máscara, álcool em gel, mas vai precisar ver a temperatura ainda” revela um conhecimento construído em suas relações cotidianas, mostrando que algumas medidas de proteção foram internalizadas em suas esferas sociais de convívio. A vida cotidiana tem um valor muito grande para Bakhtin, pois todo signo, todo gênero de discurso aí nasce e aí se banha para continuar vivo e não se congelar, petrificar (BAKHTIN, 2006b). E foi a partir da forma como cada criança entrevistada significou o que viveu na vida cotidiana que foi possível perceber, nas miudezas dos enunciados, os sentidos por elas produzidos.

Ao analisar os enunciados pensando no cronotopo pandêmico, consideramos que a relação espaço-tempo é um processo em contínua formação, constituído por relações dialógicas e, como Bakhtin (2006a) acentua, diz respeito à capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e de perceber o sujeito no mundo e suas relações de alteridade. Os valores cronotópicos podem revelar indícios do curso do tempo, nos elementos da natureza como o movimentos do sol, das estrelas, o curso dos rios; porém se manifesta também nos vestígios do tempo histórico visíveis na criação humana como a construção de cidades, produções artísticas, técnicas, organizações sociais etc. (BAKHTIN, 2006a). Nessa relação cronotópica, o processo no qual se desenrola, de forma complexa e ininterrupta, a assimilação do tempo e do espaço históricos também pode revelar uma determinada visão de homem e de mundo (BAKHTIN, 2006a).

Nos próximos eventos discursivos, as crianças trazem em suas expectativas de futuro a questão do emprego, tanto da perspectiva pessoal

como coletiva. No evento selecionado a seguir, a criança entrevistada é perguntada, ao final da entrevista, sobre o que espera para a sua vida futura, e vislumbra um mundo diferente.

Ser rica, ter escolha, ter um bom emprego

Pesquisadora: O que você espera como criança, o que você deseja como criança para você, para sua vida futura, para esse contexto todo que a gente está vivendo coletivo, porque está todo mundo sendo afetado por isso. O que você, Julia, espera para você?

Júlia (10 anos): Para mim?

Pesquisadora: É.

Júlia: Muitas coisas.

Pesquisadora: O que, por exemplo?

Júlia: (Inaudível)

Pesquisadora: Fala um pouquinho mais alto para mim?

Júlia: Ser rica, ter escolha, ter um bom emprego...hmmm que as pessoas respeitem as outras, e acho que só.

Pesquisadora: Você sonha com um mundo diferente?

Júlia: Sim.

Pesquisadora: Diferente como?

Júlia: Diferente da situação que a gente está hoje em dia, sei lá, acabar com o desmatamento da Amazônia acontecendo, voltar com os animais quase em extinção... muitas coisas.

No evento destacado, as expectativas e desejos de Julia em relação ao seu futuro demonstram não apenas a sua voz e potência pessoais, mas também a sua entrada na cultura em que está inserida. No primeiro momento, quando perguntada sobre o que espera para si no futuro, Julia responde: “ser rica, ter escolha, ter um bom emprego”, dando a entender que imagina estar numa situação futura que ela compreende ser melhor do que o agora. Ao longo da entrevista, Julia deu indícios de que pertence a uma família de classe média: sua mãe é professora, possui televisão, tablet e celular, e mora em uma casa que descreve como grande, com dois andares, três quartos, três banheiros, cozinha, sala e quintal, no bairro Campo Grande (bairro da cidade do Rio de Janeiro, localizado na Zona Oeste, de maior extensão territorial, onde vivem pessoas de diversas classes sociais).

A expectativa de futuro de Julia para a sua vida aos 10 anos poderia facilmente ser de uma pessoa numa faixa etária mais avançada, o que demonstra uma forte percepção da menina em relação aos valores da sociedade em que está inserida: o poder aquisitivo, a liberdade de escolha e o emprego, todos intrinsecamente conectados na lógica do mercado. Quando associa o “ter escolha” a uma futura ascensão social, Julia evidencia entendimento da dinâmica competitiva da sociedade capitalista, na qual nem todos têm oportunidades de escolha e os que têm são aqueles de maior poder aquisitivo. Parece entender que o principal modo de enriquecimento da classe média no Brasil é por meio de um “bom emprego”.

Vale ressaltar que essa concorrência generalizada da sociedade atual, que o filósofo Byung-Chul Han (2018) define como sociedade de desempenho, mostra-se evidente sobretudo no mercado de trabalho, caracterizado por uma autoexploração do sujeito para maximizar o seu desempenho, que caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade de que tudo é possível mediante esforço (uma liberdade paradoxal, pois na realidade coincide com a coação).

Neste cenário social, em que o dinheiro consiste na única moeda de troca, estão todos na disputa pelos mesmos objetos e objetivos, e a distância entre jovens e adultos, antes marcada pela troca geracional de conhecimentos acumulados por aqueles que vieram antes para os mais novos em seu percurso de vida, diminui consideravelmente ou até mesmo se esvai para dar lugar a uma concorrência generalizada pelos mesmos bens e posições sociais de maior prestígio (CASTRO, 2013), concorrência que, muitas vezes, manifesta-se na forma de violência que o sujeito de desempenho exerce sobre si mesmo, sendo impossível distinguir explorador e explorado (HAN, 2015). Assim, a liberdade de escolha que marca a fala de Júlia, associada ao poder aquisitivo e ao “bom emprego”, também merece destaque enquanto uma expressão da ideologia capitalista que a cerca.

Walter Benjamin (1993), ao tratar do conceito de história, afirma que a imagem da felicidade de cada um é marcada pelo período histórico vivido, construída a partir de referências daquilo que já foi ou que poderia ter sido. Para o autor, a imagem da felicidade é indissociavelmente atrelada à ideia de salvação, assim como a imagem do passado é associada à ideia de redenção:

“cada nova geração possui uma potência de salvação sobre a qual gerações passadas exercem um apelo” (BENJAMIN, 1993, p. 223). Essa potência de salvação está presente no discurso de Júlia quando ela exprime preocupação com o coletivo, ao dizer que gostaria de um futuro no qual as pessoas respeitassem as outras, o fim do desmatamento da Amazônia e o retorno de animais quase em extinção. Chamamos a atenção para a marcação de uma ação específica em um determinado espaço como recurso discursivo utilizado pela criança para expressar o seu desejo futuro: o fim do desmatamento da Amazônia. Segundo Machado (2005, p. 206), “o tempo se projeta no espaço e compõe, em relação a ele, uma outra dimensão – uma dimensão constitutiva, porém extraposta. O tempo dimensionado pelo espaço é apreendido tão-somente nas temporalidades representativas da cultura”.

É importante destacar que no contexto coletivo vivido no momento da entrevista – segundo semestre de 2021 –, além das questões sanitárias e sociais, a pandemia no Brasil foi também marcada por graves desastres ambientais: as queimadas no Pantanal em 2020 e o crescente desmatamento nos biomas Amazônia e Cerrado ao longo de 2020 e 2021.

Em sua fala, Julia imagina um outro mundo possível e transmite um sentimento de urgência em acabar com a situação observada de degradação ambiental, que não se limita ao que ocorreu durante o período da pandemia, mas que vem ocorrendo há gerações – esse futuro idealizado por ela implica na necessidade de retorno a um estado originário que antecede em muitas gerações o seu nascimento, a necessidade em atender ao apelo do passado à sua geração de habitar o mundo de uma outra forma para possibilitar a concretude desse futuro.

Ailton Krenak (2022), ao trazer uma cosmovisão indígena que se contrapõe à ideologia ocidental capitalista, afirma que nossos sonhos comportam as memórias da Terra e de nossos ancestrais, e ressalta a importância de não sucumbir à narrativa de fim de mundo que nos impede muitas vezes de imaginar um mundo diferente do mundo capitalista. A imaginação, aqui, não deve ser encarada no sentido usual de corresponder àquilo que não é real, sem significado prático e sério, mas sim no sentido estipulado por Vigotski (2009), de uma manifestação da criação humana em todos os âmbitos da vida cultural, a partir da qual é possível “a construção de uma realidade nova que responde às

aspirações e aos anseios da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Neste evento, foi possível observar que Júlia faz uso da imaginação para pensar um futuro pós-pandêmico diferente e melhor do que o presente, tanto para o lado de uma ideologia mercadológica, seria rica e com um bom emprego, quanto para o lado mais coletivo, com mais respeito entre as pessoas e sem a degradação ambiental noticiada. No evento a seguir, a criança entrevistada, Alice, de 12 anos, traz uma visão de futuro um pouco mais realista, que dialoga com a sua rotina.

Bom para as pessoas e para o mundo inteiro

Pesquisadora: E o que é que você gostaria que mudasse. Assim, (...), pensando esse futuro sem pandemia. O que você gostaria que mudasse?

Alice (12 anos): Muitas pessoas perderam o emprego por conta dessa pandemia. E, é, muitos é... conhecidos meus e, também, é... parentes meus não têm emprego e eu ia gostar é que elas tivessem um, algum tipo de emprego que tenha salário mínimo, que eles possam se cuidar também. E isso seria bom para as pessoas e para o mundo inteiro também, né, que tem comércio, um monte de coisa. Isso vai ajudar outras pessoas também, entendeu?

A fala de Alice mostra uma forte influência do seu entorno, em especial a sua associação de um futuro melhor como aquele em que as pessoas que perderam o emprego durante a pandemia, em especial os seus parentes e conhecidos, tenham um emprego com ao menos um salário mínimo para que possam se cuidar.

Ao longo da entrevista, Alice conta que só o seu pai “trabalha fora”, e que ela ajudava a sua mãe a trabalhar entregando açaí no condomínio onde viviam, no Cachambi, das 16h às 21h, depois de voltar da escola e de fazer as tarefas de casa. Assim, a fala de Alice é a fala de uma criança que trabalhou durante a pandemia.

A realidade vivida por Alice na pandemia foi compartilhada por muitas crianças, que precisaram trabalhar junto das famílias na informalidade, dentro de uma lógica aparentemente paradoxal de pessoas que saíam para trabalhar porque não tinham emprego. Com exceção dos trabalha-



Desenho de Theo, 7 anos.

dores dos serviços considerados pelo Governo Federal como essenciais, como trabalhadores da saúde, de coleta de lixo, captação e distribuição de água, comércio de alimentos e remédios, as demais atividades e serviços foram paralisados durante os períodos de restrição ou isolamento social por conta da covid-19, com a recomendação de transferir as atividades, quando possível, para a modalidade remota.

O que ocorreu, na realidade brasileira, foi que apenas 11% dos trabalhadores continuaram suas atividades na modalidade remota, e o perfil social desses trabalhadores era de pessoas brancas com Ensino Superior completo (G1, 2021).³ Os demais 89% de trabalhadores, ou perderam

³ <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/07/15/home-office-atinge-11percent-dos-trabalhadores-no-brasil-diante-da-pandemia-aponta-ipea.ghtml>. Acesso em: 12 jul. 2023.

seus empregos e/ou caíram na informalidade (VEJA, 2021).⁴ Foi nessa realidade compartilhada de desemprego de pessoas próximas e trabalho informal que Alice viveu na pandemia. Sua rotina incluía, além da escola, que no momento da entrevista já tinha voltado ao presencial, 5 horas por dia de trabalho com a mãe vendendo açaí no seu condomínio. A percepção de Alice sobre a passagem do tempo está diretamente ligada a essa rotina no espaço físico do seu condomínio, exemplificada no momento em que, ao ser perguntada se gosta do lugar onde mora, responde: “não gosto de descer e ficar rodando o condomínio em círculos cinquenta vezes todo dia, toda hora.”

Quando ela expressa a expectativa de um futuro pós-pandêmico no qual as pessoas tenham um emprego com salário mínimo “para que possam se cuidar”, Alice fala do ponto de vista de uma criança que saiu junto da mãe para trabalhar na pandemia, que viu ao seu redor pessoas próximas sem emprego que não tinham condições de garantir uma dignidade mínima sem sair para trabalhar e se expor no meio de uma pandemia. A sua preocupação com o coletivo e o tom político de sua fala partem muito de sua própria experiência com o que viu, ouviu e vivenciou em relação ao mundo do trabalho, e sua expectativa de futuro pós-pandêmico evidencia esta experiência.

Considerações finais

Gustavo, Julia e Alice – crianças de idades, contextos e realidades diferentes. Viveram e sentiram a pandemia de maneira única e irrepetível, assim como seus discursos sobre o futuro, um tempo “novo” que havia de vir com o fim da pandemia. Sonhos, expectativas, desejos provocados e em diálogo com suas experiências no passado, no presente e materializados em diferentes espaços.

As entrevistas realizadas nos deram pistas sobre como as crianças compreenderam o cronotopo pandêmico, por meio da interação entre os

4 Mais de 15 milhões de desempregados e 25,5 milhões de trabalhadores por conta própria em 2021: <https://veja.abril.com.br/economia/ibge-desemprego-durante-a-pandemia-foi-maior-que-o-estimado/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

tempos individuais, o que projetam, sentem e vivem no âmbito pessoal, e os tempos coletivos, como o período de isolamento social causado pelo vírus da covid-19.

Foi possível observar que os marcadores espaciais foram recorrentemente utilizados como recursos discursivos para atribuição de sentido ao tempo futuro, corroborando a indissociabilidade entre tempo e espaço do conceito bakhtiniano de cronotopo.

As análises favoreceram a compreensão da visão de mundo das crianças diante de uma temporalidade pandêmica, em que novas rotinas e novos planos foram necessários. O toque, o brincar, os direitos sociais, a luta pelo meio ambiente e por um futuro mais digno para todos são as expectativas e sonhos de Gustavo, Julia e Alice.

Referências bibliográficas

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006b.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas vol. I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas vol. II**: Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- CASTRO, L. R. de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- CORSINO, P. **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2014.
- G1. Home office atinge 11% dos trabalhadores no Brasil diante da pandemia, aponta Ipea. **G1 Economia**. [online]. São Paulo, 15 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/07/15/home-office-atinge-11percent-dos-trabalhadores-no-brasil-diante-da-pandemia-aponta-ipea>.

- ghtml. Acesso em: 12 jul. 2023.
- HAN, Byun-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- KAMBERELIS, G.; DIMITRIADIS, G. **On qualitative inquiry**: approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Press, 2005.
- KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade, ignorância – ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopo e exotopia. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 171-185, 2005.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.
- VEJA. IBGE: desemprego durante a pandemia foi maior que o estimado. **Veja Economia**. [online]. São Paulo, 30 set. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/ibge-desemprego-durante-a-pandemia-foi-maior-que-o-estimado/>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

AS CRIANÇAS, A PANDEMIA E OS INSTRUMENTOS TÉCNICOS- SEMIÓTICOS

Clóvis Piau
Giselle Mendes dos Santos
Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis
Jordanna Castelo Branco

Palavras iniciais

O afastamento das atividades presenciais no período crítico da pandemia de covid-19 fez emergir o crescimento da utilização das mídias digitais como aponta a pesquisa *TIC Kids Online* (2022), desenvolvida em parceria entre o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) e o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Esta pesquisa entrevistou, entre 2021 e 2022, um total de 2.651 crianças e adolescentes de 09 a 17 anos de idade e seus pais e responsáveis sobre o acesso e uso das redes. A investigação, que teve por objetivo “gerar evidências sobre oportunidades e riscos associados ao uso da Internet por crianças e adolescentes”,¹ revelou um aumento de usuários da internet nesta faixa etária no país, que foi de 89% em 2019 para 93% em 2021. Além disso, a pesquisa também apontou que aproximadamente 45% desse grupo populacional residem em domicílios com acesso à internet, mas sem computador, e 8% em residências sem internet e nem computador. No entanto, 99% das crianças e adolescentes possuem telefone celular em seus domicílios e 96% possuem televisão.

1 Cf.: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

Nas entrevistas com as 73 crianças, podemos observar que a maioria delas tinha acesso aos instrumentos tecnológicos, especialmente, televisão (92%), celular (92%), computador (71%) e à internet (71%), como mostra o Quadro 1.

QUADRO 1: NÚMERO DE CRIANÇAS ENTREVISTADAS POR INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS QUE TÊM ACESSO, NÃO TÊM E NÃO INFORMARAM.

Instrumentos tecnológicos	Nº. de crianças que têm	Nº. de crianças que não têm	Nº. de crianças que não informaram
televisão	67	1	5
celular	67	1	5
computador	52	8	13
internet	52	3	18
tablet	29	17	27
rádio	11	10	52

Fonte: pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”.

É importante mencionar que durante a entrevista algumas crianças não responderam quando perguntadas se tinham os instrumentos citados acima. Chama a atenção o acesso à internet que se mostrou inferior ao número de celulares. Embora tenha a questão da internet ser paga e haver restrições, provavelmente as crianças não relacionaram o celular à internet, pois os celulares hoje são *smartphones*. De qualquer forma, podemos inferir que as crianças entrevistadas pertencem a um grupo social que tem acesso a instrumentos tecnológicos.

Neste texto temos como objetivo analisar o que as crianças falaram sobre o uso dos instrumentos tecnológicos durante a pandemia. Na primeira parte discutimos a relação entre as crianças e os instrumentos técnico-semióticos na atualidade. Na segunda parte abordamos os diferentes modos como as crianças se apropriaram dos diferentes instrumentos tecnológicos. Por fim, as considerações finais apontam que as crianças não só têm interesse e curiosidade pelos diferentes instrumentos tecnológicos como se apropriam deles para além dos modos preestabelecidos pelos adultos, ressignificando-os de acordo com o contexto no qual estão inseridas e as questões que as atravessam.

As crianças e os instrumentos técnicos-semióticos

Para Vilela (2019, p. 21), usamos hoje o termo digital para referir a uma revolução cultural em curso que engendra novos modos de relacionamento entre os sujeitos e os conhecimentos, “Configurada a partir da criação dos computadores e da internet, a revolução digital não se traduz apenas como um processo técnico, mas como uma alteração nos modos dos sujeitos produzirem e consumirem informações”. Vivemos um processo contínuo de reelaboração das experiências, noções e relações com o tempo, as espacialidades e os modos de nos relacionarmos. Vilela também analisa que a velocidade das transformações tecnológicas acarreta alterações nos processos de percepção, produção e circulação da cultura e da subjetividade humana. E que cada geração compreende e responde a essas transformações de modo singular. Assim, a autora propõe o diálogo com as novas gerações para compreendermos melhor esse processo: “As crianças nos convidam a olhar a tecnologia com outros olhos, garantindo outros modos de ver o nosso tempo” (VILELA, 2019, p. 58).

Pereira (2013) desenvolve uma síntese sobre a trajetória histórica dos estudos sobre a cibercultura e das concepções de infância, salientando a visão da criança como sujeito de cultura e a compreensão das transformações que as tecnologias digitais engendram “nos modos de produção e de circulação da cultura, constituindo novas formas de produção subjetiva e novos modos de sociabilidade em que se destacam a potencialidade de enunciação dos sujeitos e as possibilidades de produção” (PEREIRA, 2013, p. 322). No entanto, a autora assevera que, apesar de toda a produção acadêmica das diferentes áreas do conhecimento, os campos de estudo da infância e da cibercultura ainda apresentam poucas relações e diálogos:

(...) a criança que, em tese, é o sujeito ativo que ressignifica e recria a cultura em que está inserida, parece não ocupar o mesmo lugar social do sujeito colaborativo ou interator que experimenta na cibercultura novos modos de autoria, subjetivação e de sociabilidade. De certo modo parece que o lugar da criança na cultura naturalizou-se na perspectiva da recepção, ainda que se reconheça suas capacidades de contemplação ativa e ressignificação (PEREIRA, 2013, p. 324).

Othon (2021) reitera o lugar ativo da criança na relação com os dispositivos midiáticos e aponta que, na última década, as pesquisas se articulam com os estudos da infância que propõem uma concepção plural de infância na contemporaneidade, engendrada pelos contextos espaço-temporais e pelos fatores etários, de gênero, étnicos, socioeconômicos, familiares, escolares, entre outros, que evidenciam a complexidade das experiências e múltiplas mediações que compreende as relações entre as crianças e as tecnologias:

identificar os sentidos que as crianças produzem em seus contatos com as mídias. Isto é, como elas constroem suas próprias identidades, realidades e promovem práticas distintas a partir dos produtos midiáticos. O mesmo ocorre com as produções culturais materiais, uma vez que, além de consumidoras de mídia, as crianças também são tomadas como produtoras de textos culturais no encontro com os dispositivos midiáticos (OTHON, 2021, p. 87).

Nesse sentido, podemos compreender as tecnologias da informação e da comunicação e as mídias digitais não apenas como um equipamento técnico e dialogar com as ideias de Vigotsky (1991), que concebe a criança como um ser social que interage com o ambiente pela mediação de instrumentos técnicos e semióticos (signos). Para o autor, não é possível analisar a utilização de instrumentos técnicos sem considerarmos o uso dos signos e ele reflete sobre como “os usos dos instrumentos e signos estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKY, 1991, p. 39). Para o autor, signos e instrumentos são análogos e se caracterizam por sua função mediadora nas relações humanas: enquanto o instrumento serve como condutor da atividade humana sobre o objeto, orientado externamente, o signo constitui um meio da atividade interna:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui

um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VIGOTSKI, 1991, p. 40).

O autor afirma que os instrumentos técnicos são criados para agir sobre a natureza ou realidade material e os instrumentos semióticos elaborados para a comunicação e representação da realidade (VIGOTSKY, 1991). Embora os dois tipos de instrumento sejam de naturezas distintas, possuem vários aspectos comuns. Para o autor, ambos os instrumentos têm a função mediadora nas relações dos homens entre si e deles com o mundo. O instrumento técnico materializa (objetiva) o projeto que organiza a sua produção, o que faz dele um objeto significante, que “ao mesmo tempo que remete a seu autor, pronuncia uma certa modalidade da ação a qual é portador” (PINO, 1995, p. 31). Isto permite ao instrumento técnico a sua socialização, tanto no que diz respeito ao seu uso (fazer), quanto à ideia que ele encerra (saber). Assim, o duplo caráter instrumental da atividade humana possibilita que esse processo seja simultaneamente de objetivação da subjetividade – o produto da ação é a materialização das qualidades do sujeito agente – e subjetivação da atividade objetificada – o produto da própria ação pode ser reapropriado pelo sujeito.

Desse modo, compreendemos nesta pesquisa que as tecnologias da informação e da comunicação e as mídias digitais se constituem como instrumentos técnico-semióticos, pois à medida que os sujeitos investigados agem sobre a realidade por meio dos diferentes suportes tecnológicos (tablet, celular, computador etc.) também se apropriam e ressignificam a realidade ao representá-la e se comunicarem por meio deles.

Tomás Tadeu da Silva (2009), ao refletir a respeito do sujeito e da subjetividade na contemporaneidade afirma que não existe sujeito ou subjetividade fora da história da linguagem, da cultura e das relações de poder. Dentre as transformações ocorridas nas últimas décadas, a que mais colaborou para isso foi a relação entre homem e máquina. A subjetividade na atualidade “se vê num confronto entre híbridos tecnoculturais que a humanidade de nossa subjetividade se vê colocada em questão” (SILVA, 2009,

p. 10). Levanta-se como uma das grandes questões do nosso tempo: “onde termina o humano e começa a máquina? (...) ou onde termina a máquina e começa o humano?” (SILVA, 2009, p. 10).

Para Silva (2009), há um acoplamento, uma conjugação entre homem e máquina. As fronteiras entre eles foram simplesmente borradas. As linhas de divisão entre os diferentes campos foram pouco a pouco se tornando parte de ambos os lados, tornando-se ambíguas, em especial, no que diz respeito à relação entre homem e máquina. Estes têm suas ontologias confundidas. De um lado, a mecanização e eletrificação do humano e de outro, a humanização e a subjetivação da máquina. É na combinação desses processos que nasce o “ciborgue”, uma criatura pós-humana. Em outras palavras, o modo como as relações entre homem e máquina são construídas e reconstruídas pode desumanizar o homem e humanizar a máquina e/ou simplesmente um se tornar parte de outro, sem ser possível identificar onde um termina e outro começa ou onde um começa e outro termina. O autor complementa ainda que a imagem do ciborgue nos instiga a repensar a subjetividade humana. Esta está muito ligada à ideia de pensamento, no sentido cartesiano, “a existência do sujeito é idêntica ao seu pensamento” (SILVA, 2009, p. 12). A imagem de um sujeito pensante, racional e reflexivo, vista como o centro do pensamento e da ação. É a mesma racionalidade que vai dar a direção da ideia do ciborgue, da possibilidade de torná-lo realidade. A originalidade humana posta em xeque. O que seria próprio do humano? Quais são as subjetividades presentes na nova realidade virtual? Como as novas gerações se apropriam dessas novas subjetividades e relações?

Tais reflexões têm ganhado cada vez mais espaço no mundo contemporâneo, especialmente com os *smartphones*, que já se tornaram extensões do nosso corpo. Ainda que diferenças e desigualdades se imponham à vida social das crianças entrevistadas, a maioria delas disse ter acesso à internet e a celulares. Por sua vez, no período pandêmico, os sistemas educacionais realizaram uma série de ações que fomentaram o planejamento e a disponibilidade de atividades remotas como meio de contato com as crianças e suas famílias. O acesso à internet por via de computadores, tablets e/ou celulares se tornou parte da rotina de muitas crianças. Como se deram essas atividades? Quais tecnologias foram usadas? Essas questões nos remetem a outras:

as crianças tinham acesso a diferentes tecnologias? Quais eram as tecnologias que as crianças tiveram acesso durante o isolamento social? O uso delas se dá em que contextos? Como elas se apropriaram destas tecnologias?

Crianças, máquinas e apropriações

“eu não uso rádio (...) não tem ninguém para me ensinar”: a relação entre as crianças e as tecnologias e as famílias

Durante a entrevista a Pesquisadora pergunta para Maria Beatriz (5 anos) quais eram os aparelhos tecnológicos que ela tinha em casa. A menina responde prontamente.

(...)

Pesquisadora: (Tem) tablet?

Maria Beatriz (5 anos): Não

Pesquisadora: Celular?

Maria Beatriz Tem.

Pesquisadora: Rádio?

Maria Beatriz Tem.

.; Internet

Maria Beatriz: Tem

Pesquisadora: Você pode usar todas essas coisas?

Maria Beatriz: Só algumas

Pesquisadora: O que que você usa e o que você não usa?

Maria Beatriz: Eu não uso rádio porque eu não sei mexer e não tem ninguém pra me ensinar. Eu mexo no computador, vejo TV e mexo no celular

A fala de Maria Beatriz nos possibilita a reflexão sobre a relação histórico-temporal e a evolução dos instrumentos tecnológicos. A criança, ao afirmar que não utiliza o rádio porque não foi ensinada, pode indicar o declínio do uso social deste equipamento ao longo do tempo.

Lévy (1993) compreende que a evolução tecnológica não ocorre por mera substituição de um instrumento para outro, mas por um processo de complexificação e de “deslocamento de centros de gravidade” dos usos sociais da tecnologia. O autor considera essa ideia de que “uma tecnologia intelectual irá sempre conter muitas outras” como o “princípio da multiplicidade conectada” e questiona se os usos das tecnologias se referem a um “prolongamento do caminho já traçado pelas interpretações precedentes; ou, pelo contrário, a construção de novos agenciamentos de sentido”

(LÉVY, 1993, p. 58). Nesse sentido, Lévy defende que qualquer análise sobre as tecnologias precisa considerar não apenas sua utilização instrumental, mas também, e principalmente, os contextos espaciais e temporais em que estão inseridos (que estão em constante transformação e são sempre provisórios) e os sentidos e criações construídos pelos sujeitos nesses contextos. O autor, então, denomina de “princípio de interpretação” os desvios e reinterpretações das possibilidades do uso da tecnologia pelos sujeitos, atribuindo, então, novos sentidos (LÉVY, 1993, p. 89). O rádio na casa de Maria Beatriz, embora presente enquanto objeto, provavelmente estava em desuso, não sendo um objeto de acesso e sentido para ela.

Lévy também analisa como as tecnologias alteram nossos meios de conhecimento sobre o mundo e nossas formas de representar e transmitir estes conhecimentos através da linguagem. Ele defende que não podemos falar de uma configuração técnica ou tecnologia de forma separada ao projeto social e político mais amplo e as disputas de poder entre os diversos atores sociais. “O sentido emerge e se constrói no contexto, é sempre local, datado, transitório” (LÉVY, 1993, p. 13). Maria Beatriz mexe no computador, na televisão, no telefone, instrumentos que no seu contexto fazem sentido, mas não no rádio.

Luria (2010, p. 26), ao analisar a obra de Vigotski, afirma que para o psicólogo russo: “O elemento ‘histórico’ funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento (...) Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem.” Portanto, compreendemos que os instrumentos tecnológicos e as mídias digitais que são culturais e contextualizados influenciam e são influenciados pelos aspectos políticos, econômicos, sociais... Assim, como Luria (2010, p. 26) assevera, os “Instrumentos culturais especiais (...) expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro”.

Para Pino, o homem, “ao agir sobre a natureza – com a ajuda dos instrumentos técnicos e semióticos criados por ele –, transforma-a em *produções culturais*, ao mesmo tempo que ele se transforma (adquirindo novos saberes, capacidades e habilidades) ao se reapropriar do resultado da sua ação” (PINO, 1995, p. 32). O autor, ao se debruçar sobre a teoria vigotiskiana, afirma que conhecer envolve três elementos: um sujeito capaz de co-

nhecer, o ato de conhecer e a coisa conhecida. A capacidade de conhecer é uma característica dos homens ao longo da sua história social e cultural. O ato de conhecer resulta da combinação da ação do sujeito e das condições sociais e culturais que a tornam possível. Essas ideias são embasadas na perspectiva histórico-cultural, a mediação da dupla instrumentalidade, técnica e semiótica, “confere à relação entre sujeito e objeto de conhecimento o caráter de um paradigma epistemológico” (PINO, 1995, p. 33) e ao ato de conhecer o caráter de um ato simultaneamente singular, próprio de cada sujeito, e social, resultado da participação dos outros. Conhecer é se apropriar do conhecimento produzido e presente nas obras culturais e nas práticas sociais. É uma apropriação singular de um objeto, produção dos homens, veiculado a uma significação social. Isto é, “é a ressignificação pelo sujeito de algo já significado socialmente, o que pressupõe atividade semiótica específica de cada sujeito” (PINO, 1995, p. 33).

A fala de Maria Beatriz evidencia que o objeto rádio possui uma funcionalidade social que é desconhecida por ela e parece não se fazer presente nas inter-relações nas quais está inserida. É importante mencionar que o objeto rádio na atualidade se fundiu com outros objetos, complexificando-se sem perder a sua funcionalidade, como coloca Lévy (1993). Assim, o acesso ao mundo cultural e aos seus diferentes signos e processos de significação exige interações e para as crianças é fundamental a ação dos adultos, daqueles que têm maior propriedade dos universos social e cultural que as crianças estão conhecendo. Em suma, a criança está a conhecer o mundo ao seu redor, as produções humanas e suas significações nos diferentes contextos socioculturais assim como significações e ressignificações construídas socialmente, ou seja, “enquanto não tiver acesso ao universo dos signos e aos processos de significação, o mundo cultural dos homens permanecerá um mistério para ela” (PINO, 1995, p.35)

“(...) eu posso estar aqui (...) e (...) e sabendo das coisas que estão acontecendo lá (...) Los Angeles.”: instrumentos e possibilidades

A pesquisadora pergunta sobre os usos dos aparelhos tecnológicos que Júlia Gabriela (10 anos) utiliza em casa:
 Pesquisadora: Na sua casa tem televisão, computador, tablet, videogame, celular, rádio, essas coisas? Você conse-

que identificar o que tem?

Júlia: Televisão, celular, computador.

Pesquisadora: Como que você usa (o celular, ou **tablet** ...)?

Júlia: Mexendo. (responde a menina)

Pesquisadora: Você usa para brincar, para se informar...

Júlia: Uso para me informar, para desenhar, muitas coisas.

Pesquisadora: Que muitas coisas são essas? (pergunta a pesquisadora)

Júlia: Muitas.

Pesquisadora: Muitas?! (questiona achando engraçado)

Júlia: O que está acontecendo lá fora, eu posso estar aqui em casa e sabendo das coisas que estão acontecendo lá, sei lá, dos Estados Unidos, Los Angeles.

Pesquisadora: Ui! Los Angeles, que chique. Então você tem acesso à internet, né?

Júlia: Uhum.

Pesquisadora: Você usa bastante a internet?

Júlia: Uso.

Júlia Gabriela em seu enunciado traz a possibilidade de diferentes formas de uso dos instrumentos tecnológicos. No primeiro momento fala dos múltiplos usos dos instrumentos e traz ações realizadas em suportes tecnológicos como: desenhar, informar-se. Desenhar, por exemplo, pode ser tanto com instrumentos tecnológicos como tablet, celular, computador, quanto com papel, lápis, giz de cera, canetinha, dentre outros. O uso de instrumentos da tecnologia da informação conectados ou não à internet nos faz refletir sobre as suas possibilidades de utilização pelas crianças. Qual seria a diferença entre desenhar ao usar os diferentes instrumentos tecnológicos? As gerações recém-chegadas, como a das crianças entrevistadas, nasceram imersas num mundo em que as tecnologias e as mídias são elementos que integram a cultura, atravessam as relações sociais. O que o uso dos instrumentos da tecnologia da informação para realizar atividades tal como desenhar, ação humana realizada desde a época em que o homem habitava em cavernas, estaria provocando nas crianças?

Júlia Gabriela completa a sua fala sobre o uso das tecnologias dizendo: “eu posso estar aqui em casa e sabendo de coisas que estão acontecendo lá (...) dos Estados Unidos.” Na sua fala destaca o uso destes instrumento

como possibilidade de ultrapassar as barreiras de tempo e espaço vivenciadas por ela. Nesse sentido, as tecnologias da informação e da comunicação podem constituir atividades de dupla mediação: técnica – mediada por instrumentos técnicos “produzidos para agir sobre a natureza ou realidade material” – e semiótica mediada por instrumentos “criados para comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade (PINO, 1995, p. 31; VIGOTSKI, 1984).

A comunicação digital, portanto, envolve uma atividade técnica de mediação das mídias digitais enquanto instrumentos tecnológicos e uma atividade social e semiótica de produção e partilha de informações com o outro, por meio da linguagem (signos). Para Han (2018), diferente da mídia eletrônica clássica que permite apenas a troca de informações de forma unilateral, como o rádio, com as mídias digitais as informações são produzidas, enviadas e recebidas diretamente pelos interlocutores:

Hoje não somos mais destinatários e consumidores passivos de informação, mas sim remetentes e produtores ativos. Não nos contentamos mais em consumir informações passivamente, mas sim queremos produzi-las e comunicá-las ativamente nós mesmos. Somos simultaneamente consumidores e produtores. Esse duplo papel aumenta enormemente a quantidade de informação. A mídia digital não oferece apenas uma janela para o assistir passivo, mas sim também portas através das quais passamos informações produzidas por nós mesmos” (HAN, 2018, p. 18).

“(...) (no) “atizap”, então, aí posso encontrar meus amigos”: os lugares de encontro das crianças

A pesquisadora busca compreender como se dava o acesso à escola e pergunta.

Pesquisadora: Você não ia pra escola. Como é que você estudava?

Elis (7 anos): Eu estudava... Quando a quarentena chegou eu estudava em chamada, em vídeo. Quando terminava a aula toda, eu só fazia em áudio.

A mãe interrompe a menina e fala que era tudo pelo

WhatsApp.

A partir da orientação da mãe, a menina continua: É “atizap”, então, aí quando chega o final eu posso encontrar meus amigos, a Giovana, a Kauane, todo mundo!

Pesquisadora: Na chamada de vídeo? Dava pra ver os amigos também? (pergunta a pesquisadora procurando compreender como se dava o encontro)

Elis: Umhum. (a menina responde de maneira positiva com tranquilidade)

Esse diálogo nos convida a refletir sobre as novas formas de sociabilidade com a comunicação digital. Lévy (1999) analisa as articulações entre a evolução dos dispositivos de comunicação e as relações dos sujeitos com as mensagens e aponta para a expansão da interatividade, da reciprocidade, da personalização, da implicação e da virtualidade (mensagem em tempo real) possibilitadas pelas novas tecnologias. Para o autor, o desenvolvimento do ciberespaço desencadeia uma abertura para novas formas culturais e novos planos de existência, com dimensões inéditas para o mundo humano: nos modos como nos relacionamentos, nas formas como construímos e compartilhamos conhecimentos, aprendizagens e pensamentos e também na criação dos gêneros discursivos, literários e artísticos.

Han (2018, p. 8) considera a mídia digital como uma mídia de afetos que possibilita uma “descarga de afetividades instantânea” com uma comunicação mais horizontal e simétrica entre os sujeitos. Diferente das mídias clássicas nas quais éramos apenas receptores passivos das informações veiculadas pelos meios de comunicação, as mídias digitais permitem uma ação comunicativa ativa e sem hierarquias “Todos somos simultaneamente remetentes e destinatários, consumidores e produtores” (HAN, 2018, p. 8). No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que as novas tecnologias, apesar de prometerem mais liberdade e mais oportunidades para nos comunicarmos com o mundo, também se configuram como uma “coação da comunicação”, pois “As redes sociais fortalecem enormemente essa pressão de comunicação. Ela resulta, em última instância, da lógica do capital. Mais comunicação significa mais capital. A circulação acelerada de comunicação e

informação leva à circulação acelerada de capital” (HAN, 2018, p. 22). Além disso, Han também considera que a maior eficiência e comodidade gerada pela comunicação digital acarreta um movimento de distanciamento físico, pois estamos cada vez mais evitando o contato direto com as pessoas reais: enquanto as mídias clássicas reuniam as pessoas através dos meios de comunicação de massa que nos constituía em um coletivo homogêneo de *homos eletronicus*; hoje as mídias contemporâneas nos constituem em um “enxame digital” de indivíduos singularizados, de *homos digitalis*:

O mundo do homo digitalis aponta, além disso, para uma topologia completamente diferente. São estranhas a ele espacialidades como estádios ou anfiteatros, ou seja, lugares de reunião de massas. Elas pertencem à topologia das massas. O habitante digital da rede não se reúne. Falta a ele a interioridade da reunião que produziria um Nós. Eles formam um especial aglomerado sem reunião, uma massa (...) sem interioridade, sem alma ou espírito. Eles são, antes de tudo, (...) isolados para si, singularizados, que apenas se sentam diante da tela. Mídias eletrônicas como o rádio reúnem pessoas, enquanto as mídias digitais as singularizam (HAN, 2018, p. 12).

Elis e muitas crianças passaram a ter acesso aos amigos e à professora por chamada de vídeo. Aprenderam a fazer uso deste e de outros recursos no período de aulas remotas, mas vale destacar que sentiram muita falta da “interioridade da reunião”, como abordado em outros textos deste livro. Assim, apesar das mídias digitais serem importantes ferramentas de sociabilidade e encontro com o outro, como destacado no diálogo entre a criança e a pesquisadora, Han alerta para o fato de que no “enxame” não constituímos um “nós”: nossas coletividades são efêmeras, instáveis, voláteis. Isto porque vivemos em uma sociedade marcada pelos interesses capitalistas que minimizam e esvaziam os espaços para o “agir em conjunto” e desintegram o comum e o comunitário: “O *socius* [‘social’] dá lugar ao *solus* [‘sozinho’].” Assim, continua Han, não há “massas”, “Não há multidão, mas sim a solidão caracteriza a constituição social atual. (...) A solidariedade desaparece. A privatização avança até a alma. A erosão do comunitário torna um agir comum cada vez mais improvável” (HAN, 2018, p. 13).

Considerações finais

Durante a pandemia da covid-19 muitas famílias fizeram uso da internet para realizar as atividades propostas pelas escolas. O que indica que as crianças usaram celulares, tablets, computadores, dentre outros instrumentos tecnológicos, de acordo com o que era a eles disponibilizado pelos adultos. É importante mencionar que para a realização de muitas das atividades realizadas pelas crianças com a maioria dos instrumentos tecnológicos era necessário o acesso à internet e que muitas crianças brasileiras não tiveram acesso nem aos instrumentos e nem à internet. A pandemia foi um período em que as desigualdades sociais se agudizaram e tiveram uma enorme visibilidade justamente em relação a este acesso. Se as crianças hoje nascem e fazem parte de uma sociedade tecnológica e midiática que potencializa novas formas de ser e estar no mundo e apresentam novas subjetividades, as desigualdades no acesso aumentam ainda mais o fosso social.

As crianças entrevistadas mostraram ter interesse e curiosidade a respeito dos recursos tecnológicos, ainda que alguns sejam considerados ultrapassados, como o caso do aparelho de rádio, citado por Maria Beatriz. Fica evidente que mesmo com toda a tecnologia à disposição da maioria das crianças, parceiros mais experientes, como os adultos, são importantes para apresentar o mundo às crianças, compartilhar com elas o universo cultural e social presente no mundo que as cerca.

Por meio do recurso tecnológico, como os aparelhos celulares, as crianças têm a oportunidade de tomar conhecimento do que acontece no mundo, como explicado por Júlia Gabriela que rompe com as barreiras geográficas, e, ainda, pode utilizar o equipamento para a elaboração de desenhos e descobrir formas de brincar. Nas falas da menina fica evidente a potencialidade dos instrumentos tecnológicos para descoberta de novos conhecimentos e troca de informações. Essa troca também possibilita o fortalecimento de redes de sociabilidade. Isso pode ser visto na fala de Elis ao tomar o “atizap”, que é uma mídia social, usada pela escola como uma forma de possibilitar o acesso ao conhecimento escolar, como uma maneira de romper com o isolamento social provocado pela pandemia da covid-19. A menina buscou romper com a solidão e estabelecer uma nova forma de comunicação possível naquele momento.

Desse modo, podemos dizer que a pandemia possibilitou o maior acesso das crianças aos diferentes instrumentos tecnológicos como também a apropriação e criação de novas possibilidades de uso deles. A relação da escola com as tecnologias parece ter se ampliado. Mas se novos desafios de uso das tecnologias se impõem, também cabe aproveitar o espaço físico da convivência, para pensar o agir em conjunto, criar elos de coletividade e solidariedade.

Referências bibliográficas

- HAN, B.-C. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LURIA, A. R. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010, p. 21-37.
- OTHON, R. **Infância conectada**: contextos, práticas e sentidos de crianças nas redes sociais online. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- PEREIRA, R. R. O (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não) lugar da criança na (ciber)cultura. **childhood & philosophy**, v. 9, n. 18, p. 320-343, jul./dez. 2013.
- PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 31-40, 1995.
- SILVA, T. T. da. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. *In*: HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Ática, 2009, p. 7-16.
- TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil 2021. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.
- VILELA, R. L. S. **Literatura infantil digital**: arte, infância e tecnologia na escola. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O DIREITO À INFORMAÇÃO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Luciana Bessa Diniz de Menezes

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar o que as crianças dizem sobre as mídias como lugar de informação sobre a pandemia de covid-19. Embasada pelos estudos de J. Martín-Barbero (2000), busco com este texto realizar o exercício de “entre-ver” as relações estabelecidas entre meios e mediações a partir das falas das crianças entrevistadas pela pesquisa interinstitucional “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”, realizada pelas Universidades do Estado e Federal do Rio de Janeiro (UERJ e UFRJ), entre os anos de 2021 e 2022.

Embora a pesquisa não tenha o objetivo específico de analisar o papel das mídias na educação de crianças sobre a covid -19, considero fundamental refletir sobre o que esses meninos e meninas falam sobre o tema, em função da capacidade dos meios de comunicação de interferirem simbólica e materialmente no curso do evento sanitário. Segundo dados da pesquisa “Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”, as mídias aparecem como a segunda principal fonte de informação sobre o vírus para as 73 crianças entrevistadas, ficando a família em primeiro lugar. Esse dado pressupõe a importância das mídias na comunicação e informação sobre o vírus. Vale à pena destacar que a análise foi realizada a partir de duas questões abertas, ou seja, qualquer resposta poderia ser dada às perguntas “O que você sabe sobre a pandemia do coronavírus ou da covid-19? Alguém falou da pandemia com você ou teve

informação de outro lugar?”. Mesmo assim a televisão e os jornais foram mencionados pela maioria dos entrevistados.

Para iniciar essa reflexão, é importante contextualizar o momento histórico em que foi realizada a pesquisa, em particular o cenário político nacional, que atravessa de várias formas as questões tratadas ao longo deste texto. A condução do combate à pandemia pelo Governo Federal, minimizando a gravidade da doença e focada na economia, passou não só pela falta de informação como, também, pela desinformação, o que prejudicou o combate ao vírus, conforme evidenciam as narrativas de algumas crianças entrevistadas. Essa posição negacionista teve consequências graves, inclusive, no aumento de grupos antivacina no Brasil, que até então não apresentavam forte mobilização em nosso país. Muitos deles movidos por informações enviesadas, motivações políticas e falta de incentivo à vacinação pelas autoridades públicas.

O atraso na publicação de dados da pandemia pelo Governo Federal mobilizou alguns veículos da imprensa brasileira a criarem um consórcio para apresentar à população o impacto do vírus na sociedade. O grupo passou a divulgar diariamente os dados obtidos junto aos 26 estados e o Distrito Federal. O consórcio,¹ formado pelos G1, O Globo, Extra, Estadão, Folha e UOL, foi criado em junho de 2020, e, em janeiro de 2023, após 965 dias de trabalho, encerrou suas atividades.

Em um cenário de tantas incertezas, medo, informação e contrainformação, montou-se uma arena de disputas em torno das narrativas sobre a pandemia, formas de prevenção e de tratamento, que afetou a resposta nacional em relação ao combate e ao entendimento sobre o vírus. As crianças entrevistadas transitam entre a informação e a desinformação em suas respostas, parte dessa mistura pode ser atribuída ao grande vo-

1 Jornalistas dos veículos do consórcio trabalharam todos os dias de forma colaborativa para coletar nas secretarias estaduais de Saúde os números de contaminados e mortos por covid, além da quantidade de vacinados. Os dados, consolidados sempre às 20h, foram divulgados diariamente pelos veículos participantes e alimentaram milhares de conteúdos jornalísticos em texto e vídeo. Informação do site G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2023/01/28/criado-para-divulgar-dados-sobre-covid-consorcio-de-veiculos-de-imprensa-chega-ao-fim.ghml>. Acesso em: 30 jan. 2023.

lume de notícias falsas, as chamadas *fake news*,² que circularam durante o episódio sanitário iniciado em 2019.

Criança tem direito à informação

Pesquisadora: Como você soube desse vírus, quem te contou?

Eduardo (7 anos): Foi jornal da TV.

Pesquisadora: E o que você sentiu quando soube?

Eduardo: Coisa má.

Pesquisadora: Por que o coronavírus é do mal?

Eduardo: Porque ele mata as pessoas que ficam sem máscara, na balada.

Pesquisadora: É mesmo, quem foi pra balada, sem máscara, se danou. E na sua escola falava de coronavírus?

Eduardo: Sim (logo se corrige). Não, não, não...

Pesquisadora: A professora nunca falou do coronavírus pra você?

Eduardo: Não, porque a tia sabe que a gente fica com medo.

Pesquisadora: Ah, tá. Tá certo. E como a gente faz para se proteger do coronavírus mesmo?

Eduardo: Usando máscara, lavando a mão, passando álcool gel e um distanciamento.

Pesquisadora: Eita, você tá muito sabido. Acho que a nossa entrevista vai sair, assim...

Eduardo: Na TV. (empolgado)

No diálogo acima entre a pesquisadora e Eduardo, de 7 anos, é possível perceber o quanto a televisão contribuiu para a informação sobre os cuidados da criança em relação ao vírus. Em um primeiro momento se pode pensar que a televisão é apenas um objeto de lazer, no entanto, ela também cumpre outras funções, entre elas, o de informar. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ape-

2 Notícias falsas ou informações mentirosas que são compartilhadas como se fossem reais e verdadeiras, divulgadas em contextos virtuais, especialmente em redes sociais ou em aplicativos para compartilhamento de mensagens. Etimologia (origem de *fake news*). O termo *fake news* deriva do inglês “*fake news*” e significa literalmente “notícias falsas”. Fonte: <https://www.dicio.com.br/fake-news/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

sar dos avanços tecnológicos, a televisão segue como uma das principais ferramentas de comunicação no país, atrás apenas do aparelho celular e do computador. Não é à toa que Eugene Bucci (2004, p. 241) diz que “o Brasil se comunica pela TV, se conhece pela televisão, ela reina absoluta sobre o público nacional”.

Durante a conversa com a pesquisadora, as respostas de Eduardo são atravessadas por várias referências a personagens e filmes que circulam nas diferentes telas (televisão, cinema, internet, computador, tablet, celular), conforme mostra o trecho a seguir em que ele menciona o filme *Anaconda*.³

Pesquisadora: E você conseguia ver seus amigos?
 Eduardo (7 anos): Sim. Ah, e a tia já tinha ido no parque e tinha pego uma cobra de verdade na mão... era uma jiboia. E eu tenho uma anaconda em casa, de verdade... ela chega daqui até aqui, ela é desse tamanho...
 Pesquisadora: E ela vive com você na sua casa?
 Eduardo: E solta! O único rato que entre lá, a Anaconda mata. Ela fica enrolada, em cima da mesa, depois pula para a cadeira, depois pula pro chão e mata o rato... aí depois quando acordo eu vejo uma trilha de ratos. (imita os ratos)

Mais adiante, ele volta a se referir a filmes que formam seu repertório cultural:

Pesquisadora: Você vê muito filme de gorila?
 Eduardo (7 anos): Eu vejo o George, o gorila... e depois tem outro, que se comunica com o gorila fazendo sinais... e aí o gorila faz o dedo do meio.
 Pesquisadora: O gorila faz isso? (Risos) Com os homens? Não foi com os gorilas companheiros deles, né?
 Eduardo: No filme, o gorila era do tamanho de um prédio.
 Pesquisadora: Ah, sim... eles são enormes, eles são enormes.
 Eduardo: É o King Kong.

Os cuidados para evitar o contágio do vírus – “usando máscara, lavando a mão, passando álcool em gel e o distanciamento” –, assim como o entretenimento foram obtidos pelo mesmo meio. A criança do mundo con-

3 O filme *Anaconda* faz parte de uma franquia de filmes de terror americana. Lançado em 1997 e dirigido por Luis Llosa.

temporâneo transita entre as diferentes telas – tevê, celular, cinema, tablet, computador – e através delas ela brinca, aprende, informa-se, comunica-se, diverte-se. É fundamental considerar as mídias quando se pensa a infância nos dias atuais. A experiência da criança na sociedade moderna é profundamente marcada pelo contato cada vez mais frequente com as tecnologias, provocando mudanças nas formas de obter a informação, antes restrita à família e à escola. Nas palavras de Martin-Barbero:

Estamos diante de uma geração que mais que na escola é na televisão, captada por antena parabólica, onde tem aprendido a falar inglês, que experimenta uma forte empatia com o idioma das novas tecnologias e que crescentemente gosta mais de escrever no computador do que no papel. (...). Frente à distância com que grande parte dos adultos sente e resiste a essa nova cultura – que desvaloriza e torna obsoletos muitos de seus saberes e habilidades –, os jovens respondem com uma intimidade feita não só da facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas mas da simplicidade cognitiva e expressiva: é nos relatos e imagens, nas suas sonoridades, fragmentações e velocidades que encontram seu ritmo, seu idioma (MARTIN-BARBERO, 2000, p. 86).

Quando Eduardo diz à pesquisadora que não foi pela escola que soube do vírus “porque a tia sabe que a gente fica com medo”, cabe, aqui, outro apontamento. A escola é considerada o espaço do saber, enquanto as mídias, dadas especialmente a sua amplitude e diversidade, têm se configurado como o lugar da informação, do entretenimento e do lazer, o que coloca em dúvida o seu caráter educador e transformador. No entanto, o que pode ser observado na fala não só de Eduardo, mas da maioria das crianças que participaram da pesquisa, foi que as mídias se apresentaram como um espaço privilegiado de aquisição de conhecimento sobre o vírus.

Como tratar de um episódio traumático cuja decorrência – sofrimentos e mortes – tem forte impacto na criança, de forma a não a assustar e, ao contrário, educá-la para a prevenção? Este foi um dos muitos desafios assumidos pela escola na época. Para proteger as crianças de aspectos “indesejáveis” do mundo adulto como a morte, a professora optou pelo silên-

cio. No entanto, por mais difícil e complexo, o assunto precisa ser compartilhado com a criança. A Convenção dos Direitos da Criança⁴ garante, em seu artigo 17, o acesso à informação. Diz ele:

As crianças têm o direito de obter informações por meio de internet, rádio, televisão, jornais, livros e outras fontes. Os adultos devem garantir que as informações que elas estão recebendo não seja prejudicial. Governos devem incentivar a mídia a compartilhar informações de várias fontes diferentes, numa linguagem que todas as crianças possam entender.

Mesmo a professora não querendo falar do assunto, ele circulava amplamente pelas diferentes mídias e tanto crianças quanto adultos tinham acesso a ele. Exemplo disso foi a forma como Sofia, de apenas 6 anos, soube da covid: pela família e por um “anúncio”. A menina demonstra na conversa com a pesquisadora conhecer os perigos do vírus, “ele já matou muita gente”, e como se prevenir, “máscara, álcool em gel e ficando em casa e menos nas lojas”. Moradora do bairro de Santa Cruz, Zona Oeste da cidade do Rio, Sofia tem computador, televisão e celular, ou seja, está conectada. Isso significa dizer que a informação que circula nesses meios irá chegar, em algum momento, até a criança.

Brenda, 8 anos, é outra entrevistada que obteve informações sobre o coronavírus pela televisão. A primeira lembrança do assunto, ela não se recorda ao certo, apenas de “que tudo parou de funcionar”, provavelmente referindo-se ao fechamento de lojas e escolas durante a pandemia. Em relação aos cuidados, ela diz que é necessário “passar álcool em gel, lavar as mãos e usar máscara”. A menina também sabe que é preciso manter o distanciamento de um metro entre as pessoas.

Assim como Sofia e Brenda, Eduardo, 7 anos, não traz lembranças sobre o vírus aprendidas na escola:

4 A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990. Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 30 nov. 2022.

Pesquisadora: (...) E agora me diga uma coisa: a professora continua não falando nada da pandemia, não ensinando nada da pandemia, ou ela deu alguma aula sobre coronavírus?

Eduardo (7 anos): Ela não deu alguma aula sobre coronavírus.

Pesquisadora: Vocês nunca fizeram um desenho sobre o coronavírus?

Eduardo: A gente já fez desenho sobre o mosquito da dengue, que não deve deixar a caixa-d'água aberta... tem até uma música: (começa a cantar), “está cada vez melhor, as garrafas estão em um lugar só... tem água no pneu... agora a fome bateu... então vou, vou, ficar (?) na minha gente... o mosquito da dengue... quem mandou deixar a água parada na minha frente? Agora vou sair picando um monte de gente”.

Quando a escola ou a própria família não assume a responsabilidade de tratar de um assunto, mesmo difícil e delicado como a covid-19, abre espaço para que outros meios de informação “eduquem” a criança sobre o tema. No caso de Sofia, Brenda e Eduardo, as informações sobre o vírus ajudaram a elas e a ele a se protegerem. Mas nem todas as notícias que circulam nas mídias são confiáveis e podem até prejudicar a forma como lidar com a doença. É o que veremos um pouco mais adiante analisando outras entrevistas da pesquisa.

A questão aqui não é a de que a criança não possui discernimento para refletir sobre aquilo que assiste ou consome pelas mídias. Essa visão subestima a sua capacidade crítica e criativa. Trata-se de ressaltar o direito dela à informação. Não se pode excluir as crianças daquilo que é considerado o mundo do adulto. Isso ocorre especialmente nos campos da violência, sexualidade, economia e política. Defende-se, neste artigo, que as crianças, mesmo as pequenas, tenham acesso aos assuntos de seu interesse com a devida mediação qualificada tanto da escola e da família, quanto da própria mídia.

O papel das mídias na pandemia

A partir da declaração da pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, a mídia nacional e a internacional

intensificaram a cobertura sobre o coronavírus, que passou a ser manchete de todos os noticiários. Os meios de comunicação são atores sociais importantes, sobretudo quando se trata de atuar na prevenção de doenças em meio a uma emergência de saúde, como a pandemia de covid-19.

Wilson Couto Borges, pesquisador do Laboratório de Comunicação e Saúde do ICICT/Fiocruz, em entrevista⁵ para o Canal Saúde da Fiocruz, exibida no dia 3/9/2020, diz que as mídias disputam hoje o mesmo estatuto de verdade de outras fontes de informação que circulam pela sociedade, referindo-se aos conteúdos produzidos sem critérios jornalísticos ou apuração apressada que circulam especialmente pelas mídias sociais. Os perigos do processo de desinformação e *fake news* produzidas por essas fontes foram apontados durante debate⁶ no Senado como entraves ao combate à pandemia.

Tão rápidas e destrutivas quanto o próprio coronavírus, as notícias falsas (*fake news*) têm prestado um grande desserviço no enfrentamento à pandemia, enquanto, na contramão, as campanhas de comunicação sobre a covid-19 caminham a passos lentos. Essa discrepância foi destacada por senadores que debateram o assunto em reunião na Comissão Temporária da covid-19 (CT-COVID), nesta segunda-feira (5) (AGÊNCIA ESTADO, 2021, s./p.).

Não se sabe ainda o impacto que essas informações falsas causaram nas formas dessas crianças de lidarem futuramente com eventos de saúde pública. Daí a importância da mediação do adulto na compreensão da informação e busca por fontes confiáveis de notícia. Como aponta Martin-Barbero (2000), o problema de fundo agora não está mais nas mídias, mas nos mediadores e nos modelos culturais que influenciam os sentidos que são produzidos sobre elas.

A escola novamente aparece como fundamental na educação *para/com/pelas* mídias. A pandemia deixou bem claro, entre outras questões, o

5 <https://www.canalsaude.fiocruz.br/canal/videoAberto/a-midia-e-o-coronavirus-b-cv-0089>. Acesso em: 30 nov. 2022.

6 Fonte: Agência do Estado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/07/05/desinformacao-e-fake-news-sao-entreve-no-combate-a-pandemia-aponta-debate>. Acesso em: 30 nov. 2022.

desafio de se educar para os meios na atualidade. O assunto não é novo. Ele já vem sendo discutido por educadores há muito tempo, mas na prática ainda são poucas as ações efetivas na área da Educação.

Pesquisadora: (...) O que você sente em relação ao vírus?

Bento (5 anos): Que eu nunca vou tomar vacina.

Pesquisadora: Por quê? O que você sente sobre a vacina?

Bento: Porque tem criança que tomou e morreu.

É possível observar na reação de Bento, 5 anos, o impacto gerado pelas *fake news* nas campanhas de vacinação anticovid, o que prejudicou muito o avanço do percentual de pessoas imunizadas no Brasil. Pensar a pandemia demanda pensar a forma não só como o vírus circula, mas, também, como as informações sobre ele são conduzidas. Se, por um lado, o discurso científico foi incorporado às conversas cotidianas e às matérias de jornais, por outro, reconhecer o que é uma notícia verdadeira ou falsa ficou mais difícil.

A premência de se noticiar cada vez mais rápido gerou, por parte da mídia, divulgações precipitadas e sem o tratamento necessário para conferir a veracidade das informações oferecidas ao público. Devido à rapidez com que essas informações são divulgadas, quando se consegue provar o engano, o estrago já foi feito. Na entrevista abaixo, é possível constatar o quanto as notícias falsas impactaram a compreensão da doença e, mais, que elas podem contribuir para a xenofobia.

Pesquisadora: Quais são os sentimentos que você tem? Por exemplo, tem alguma coisa na pandemia que deixa você triste?

Maria Alice (6 anos): Sim.

Pesquisadora: O quê?

Maria Alice: Porque criaram o coronavírus e quase não posso sair de casa, só para ir para a escola e para o jiu-jítsu. E também porque os chineses criaram o coronavírus.

O diretor-presidente da Anvisa Antonio Barra Torres, em entrevista divulgada pelo Senado Notícias,⁷ em 16/2/2022, afirmou que, até aquele

7 <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2022/02/nenhuma-crianca-morreu-apos-tomar-vacina-contr-a-covid-19-informa-presidente-da-anvisa>. Acesso em: 01 fev. 2023.

momento, não havia nenhum registro de óbito de criança após ser vacinada. Vale à pena lembrar que os servidores que aprovaram a vacina para crianças sofreram inclusive ameaças de morte. A Agência Senado refletiu sobre o impacto negativo causado pelas notícias falsas durante a pandemia:

Os veículos de comunicação no Brasil foram muito atuantes nos seus noticiários na divulgação de orientações sobre a covid-19, na opinião do fundador da Arko Advice, Murillo de Aragão.

Porém, as plataformas digitais (*Twitter, YouTube, Facebook*, entre outras), segundo Aragão, têm apresentado resistência em assumir compromissos no combate às notícias falsas, apesar de já estarem trabalhando com alertas sobre a doença e já terem iniciado alguns cuidados após a utilização em massa das redes sociais para fins eleitorais.

– A pandemia trará mudanças de comportamento muito sérias na sociedade, que não deve voltar a funcionar da mesma forma até que a questão da covid esteja completamente resolvida. Tudo tem a ver com a educação.

Para Aragão, “fracassamos em obter da sociedade um comportamento que colaborasse para o enfrentamento à covid-19”. Ele afirmou ainda que houve dúvidas, por parte do governo, sobre como combater a covid-19, com a propagação de orientações como o uso de “tratamento precoce” (AGÊNCIA SENADO, 2021, s./p.).

No início de 2021, o uso das mídias sociais como Facebook, WhatsApp, TikTok e Telegram aumentou em mais de 13% em comparação a 2020, atingindo a faixa de quase meio bilhão de novos usuários. Os dados são do Relatório Digital de Visão Global⁸ (DATAREPORTAL, 2021). O portal também divulgou a média do tempo que usuários brasileiros, de faixa etária de 16 a 64 anos, gastaram diariamente, em 2020, nas mídias sociais: 3 horas e 42 minutos. Ao comparar os dados de 2020 com os de 2019, em que a média de uso por dia era de 3 horas e 34 minutos, há um aumento de quase 24% de tempo dedicado às mídias sociais. Esse *boom* pode ser justificado em grande parte pelo isolamento imposto pela covid-19.

Pelas mídias sociais circulam um volume enorme de informações, mas nem todas elas são confiáveis. Dados do relatório de pesquisa do Mi-

8 Dados obtidos no site Data Report. Disponível em: <https://datareportal.com/slideshare-embed-issues>. Acesso em: 02 mar. 2023.

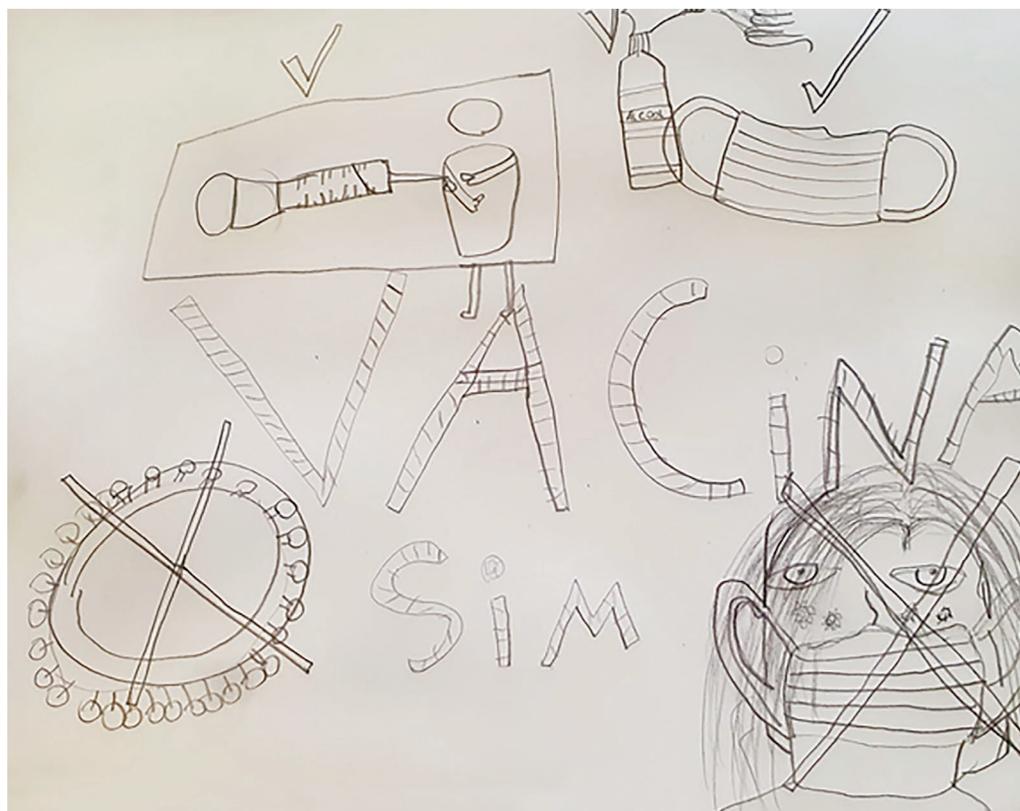
diars⁹ sobre desinformação, mídia social e covid-19 apontam as mídias sociais como as fontes preferidas para informação entre os brasileiros. Lucca, 7 anos, é um dos usuários do TikTok. Durante a entrevista, o menino não soube dizer para a pesquisadora quem contou para ele sobre o vírus, mas cita o aplicativo chinês durante a conversa ao se referir a um vídeo que ele assistiu pelo aplicativo:

Pesquisadora: (...) Eu também não gosto nada disso.
 Lucca (7 anos): Ele só mente. Ele não quer morrer. Alguém já foi, que eu vi no TikTok, uma pessoa sendo, sendo uma pessoa do mal de covid. Tipo, um apocalipse zumbi. É uma pessoa pode virar igual, igual o corona.
 Pesquisadora: Cruzes!
 Lucca: Eu já vi isso no TikTok várias vezes.
 Pesquisadora: Cruzes, que medo! Ai, eu tenho medo!
 Lucca: Eu tenho mais medo!

O TikTok é uma mídia social, gratuita, que permite a criação e o compartilhamento de conteúdo multimídia. Qualquer pessoa com conta no aplicativo pode postar um vídeo e compartilhar seu conteúdo. Não existe nenhuma regulação. Participam desse aplicativo crianças como Lucca, de 7 anos. Para tentar minimizar a desinformação que circula no aplicativo, o TikTok Brasil resolveu criar um conselho consultivo de segurança para discutir medidas e combater as fake news, além de tratar temas como eleições, bullying e discurso de ódio.

O problema é tão grave que o secretário da Organização das Nações Unidas (ONU) chegou a afirmar por mensagem de vídeo que “a covid-19 não é apenas uma emergência de saúde pública, é também emergência de comunicações” (2020). O Diretor de mídias da Secretaria de Comunicação Social (Secom) do Ministério das Comunicações, Ricardo de Freitas Martins da Veiga, no entanto, divulgou que, desde fevereiro de 2020, o Governo Federal investiu cerca de R\$ 400 milhões em campanhas anticovid. Segundo ele, o setor começou com suas campanhas em fevereiro de 2020, ainda fazendo um esclarecimento sobre o novo vírus e medidas de prevenção e orientações nos casos de suspeita de contágio, com ações em tevê, rádio,

9 Dados obtidos em <https://wp.ufpel.edu.br/midiars/files/2021/05/Desinformac%C3%A7%C3%A3o-covid-midiars-2021-1.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.



Desenho de Gustavo, 11 anos.

internet, mídia exterior. No entanto, nenhum dos entrevistados citou qualquer propaganda governamental como fonte de informação sobre o vírus.

Esboçando algumas considerações finais

Dados do portal da Fiocruz¹⁰ mostram que, desde o início da pandemia, a covid-19 matou duas crianças menores de cinco anos por dia no Brasil. Ao todo, 599 crianças nessa faixa etária faleceram em 2020. Em 2021, esse número saltou para 840. A região Nordeste concentrou quase a metade dos óbitos infantis. Os números são assustadores.

¹⁰ Dados obtidos no Portal da Fiocruz. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-mata-dois-menores-de-5-anos-por-dia-no-brasil>. Acesso em: 06 fev. 2023.

Por quase dois anos, o tema “*covid-19*” dominou a pauta da mídia nacional e internacional. Ao contrário do que se imagina, o excesso de informação, conhecida de infodemia, não ajudou na propagação de formas de prevenção do vírus, pelo contrário, ela gerou mais desinformação na sociedade. A questão fez com que 132 países membros da Organização Mundial da Saúde (OMS) ratificassem, à exceção do Brasil, uma declaração para o combate à propagação infodêmica.

A disseminação rápida de notícias falsas está intrinsecamente vinculada à manipulação da notícia. O objetivo é enganar e obter alguma vantagem com a propagação de informações deturpadas. A manipulação de informações veiculadas pela mídia é um debate antigo, no entanto, passou a ganhar mais força com o advento da internet e, em especial, das redes sociais. Diante do poder e da rapidez de alcance das fake news, o fenômeno se torna ainda mais difícil de ser combatido. Até o momento, o Brasil não possui legislação sobre o assunto. Face ao quadro grave vivido durante a pandemia de *covid-19* e que possivelmente iremos conviver por mais alguns anos, faz-se necessário (re)pensar estratégias para a informação circular, em especial, entre as crianças.

Conforme já mencionado neste texto, a Convenção de 1989, que inspirou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pontua o direito à informação das crianças sobre os assuntos que são do interesse delas. Garantir o acesso à informação de qualidade é responsabilidade de todos: governo nas suas mais diferentes instâncias (federal, estadual e municipal), família, escola e mídia.

É preciso discutir as principais ações da educação na articulação entre ciência, saúde, comunicação e infância. A análise das falas das crianças entrevistadas evidencia a necessidade de um trabalho em rede e a busca de respostas além de emergências sanitárias, através de propostas estruturantes voltadas para uma educação *para/com e pelas* mídias. Apesar de estar inserida na Base Nacional Curricular Comum Brasileira (BNCC), a educação midiática ainda é pouco adotada. A escola pode assumir um papel de destaque na formação de gerações mais conscientes em relação à produção e circulação de informação ao abrir espaço para esse tema.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Nota Informativa n. 17/2020- SE/GAB/SE/MS**. 11 ago. 2020e. Disponível em: <http://antigo.saude.gov.br/images/pdf/2020/August/12/COVID-11ago2020-17h16.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BUCCI, E.; KEHL, M. R. **Videologias**. São Paulo: Boi Tempo, 2004. (Coleção Estado do Sítio.)
- MARTIN-BARBERO, J. Transformaciones comunicativas y tecnologicas de lo publico. Palestra no **V Encuentro Iberoamericano Del Tercer Sector** “Lo Público: Uma Pergunta Desde La Sociedad Civil”. Cartagena, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **COVID-19: preocupações legítimas devem ser ouvidas e a desinformação deve ser enfrentada**. Centro Imprensa, Notícia, 20 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/93168-covid-19-preocupa%C3%A7%C3%B5es-leg%C3%ADtimas-devem-ser-ouvidas-e-desinforma%C3%A7%C3%A3o-deve-ser-enfrentada>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOBRE AS/OS AUTORAS/AUTORES

Aline Buy dos Santos – Graduada em Educação (UERJ). Mestre em Educação (UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Território dos Estudos da Infância (TEI). Professora de Educação Infantil do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II.

Ameliana Zaghetto – Graduada em Pedagogia (Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora). Mestre em Educação (UCP). Doutoranda no Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Ana Carolina Campos de Menezes – Graduada em Educação (UERJ). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed/UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Território dos Estudos da Infância (TEI). Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Anna Caroline Ribeiro Costa – Graduada em Educação (UERJ). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Território dos Estudos da Infância (TEI). Professora da Educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Anna Rosa Amâncio – Graduada em Pedagogia (UFRJ). Mestre em Educação (PUC-Rio). Membro da equipe do Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE).

Beatriz Vitória Santos de Oliveira – Graduada em Pedagogia (UFRJ). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (UFRJ). Membro do grupo de pesquisa Infância, Cultura e Docência na Educação Infantil (UFRJ).

Camila da Silva Perrota – Graduada em Pedagogia (UERJ). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed/UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC). Professora de Educação Infantil do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II.

- Carina Oliveira Silva** – Graduada em Pedagogia (UFRJ). Mestre em Educação (UFRJ). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação (GEPILÉ). Professora da Escola Dinâmica do Ensino Moderno - EDEM.
- Carla Andréa Lima da Silva** – Graduada em Pedagogia (UFF). Mestre e Doutora em Educação (UFRJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação (GEPILÉ). Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Niterói.
- Carolina Sales** – Graduada em Pedagogia (UERJ). Especialista em Educação Infantil (PUC-Rio). Membro do grupo de Pesquisa Infância, Cultura e Docência na Educação Infantil (UFRJ). Professora da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro.
- Cecília de Miranda Schubsky** – Graduada em História (UERJ). Mestre em História Política e Doutora em Educação (UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC). Professora da Escola Oga Mitá e do Curso Pré-vestibular Social do Sindicato dos Trabalhadores (UERJ).
- Clóvis Piau** – Graduado em Matemática e Ciências Biológicas (UESC). Mestre em Educação Ambiental (UESC). Doutor em Educação (PPGE/UFRJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação (GEPILÉ). Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
- Conceição Firmina Seixas Silva** – Graduada em Psicologia (UFRJ). Doutora em Psicologia (UFRJ). Este artigo contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Coordenadora do grupo Espaço de Estudos e Pesquisa sobre Infância (EPPI). Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed/UERJ).
- Deise Arenhart** – Graduada em Educação Física (UFSC). Mestre em Educação (UFSC). Doutora em Educação (UFF). Coordenadora do grupo de pesquisa Infância, Cultura e Docência na Educação Infantil (UFRJ). Professora adjunta da Faculdade de Educação (UFRJ).
- Delma Marcelo dos Santos Costa** – Graduada em Pedagogia (UFF). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFRJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação (GEPILÉ). Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Niterói.
- Denise Barreto de Resende** – Graduada em Pedagogia (Centro Universitário Anhanguera/SP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, linguagem e Educação (GEPILÉ). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
- Fabiana Pedreira Gelard** – Graduada em Pedagogia (UNILAB). Mestra em Educação e Diversidade (UNEB). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed/UERJ). Bolsista FAPERJ. Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC).
- Fernanda de Araújo Frambach** – Graduada em Letras (UFRJ). Mestre e Doutora em Educação (UFRJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância,

- Linguagem e Educação (GEPILE). Professora da Rede Municipal de Educação de Niterói.
- Fernanda de Azevedo Milanez** – Graduada em Pedagogia (Universidade Cândido Mendes). Doutora em Educação (UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC). Professora Tutora do CEDERJ, disciplina Imagem, Cultura e Tecnologia.
- Flávia Maria de Menezes** – Graduada em Educação (UERJ). Doutora em Educação (UERJ). Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Território dos Estudos da Infância (TEI). Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores (UERJ). Professora aposentada do Colégio Pedro II *campus* São Cristóvão I.
- Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis** – Graduada em Pedagogia (Fundação Educacional de Itaboraí). Especialista em Educação Infantil (PUC-Rio). Mestre em Educação (UFF). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE). Professora da Rede Pública Municipal de Itaboraí, atuando como Assessora Pedagógica da Coordenação da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí/RJ.
- Giselle Mendes dos Santos** – Graduada em Pedagogia (UERJ). Especialista em: Alfabetização das Crianças das Classes Populares (UFF), Educação Infantil e Desenvolvimento (Universidade Cândido Mendes) e Educação 5.0: Metodologias Ativas, Tecnologias Disruptivas e Inovação Acadêmica (CENSUPEG). Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Professora e pedagoga da Fundação Municipal de Educação de Niterói.
- Giullia Cristine de Oliveira Luciano** – Graduada em Pedagogia (UERJ). Membro do grupo Espaço de Estudos e Pesquisa sobre Infância (EPPI).
- Irani Ribeiro Lima** – Graduada em Pedagogia (UERJ). Bolsista PIBIC-CNPq 2022 (UERJ). Especialização em andamento em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC). Professora da Escola Oga Mita.
- Isabela M. A. A. Silveira** – Graduada em Pedagogia (UERJ). Mestre em Memória Social (UNIRIO). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC).
- Jordanna Castelo Branco** – Graduada em Pedagogia (UFRJ). Especialista em Educação Infantil (PUC-Rio). Mestre e Doutora em Educação (UFRJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE). Professora da Faculdade de Formação de Professores (UERJ).
- Juliana Botelho Viegas** – Graduada em Pedagogia (UERJ). Mestre em Educação (UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea

- (GPICC). Professora de Educação Infantil da rede privada da cidade do Rio de Janeiro.
- Karolina Soares de Araújo** – Graduada em Pedagogia (UFRJ). Membro dos grupos de pesquisa Ecologias do Narrar e Infância; e Cultura e Docência na Educação Infantil (UFRJ).
- Lisandra Ogg Gomes** – Graduada em Ciência Econômicas (UFPR). Doutora em Educação (USP). Procientista UERJ/FAPERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Território dos Estudos da Infância (TEI). Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ).
- Lorelay Brandão** – Graduada em Pedagogia (UFRJ). Mestre em Educação (UFRJ). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (UFRJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE). Professora do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF).
- Luciana Bessa Diniz de Menezes** – Graduada em Comunicação Social (Faculdades Integradas Hélio Alonso). Especialista em Mídia-Educação (UFRJ). Mestre em Educação (UERJ). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED/UERJ). Jornalista pela Faculdade Hélio Alonso. Professora aposentada da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro.
- Luísa Côrtes Fonseca** – Graduada em Comunicação Social (PUC-Rio). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFRJ). Bolsista CAPES. Este artigo contou com **apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001**. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE).
- Maria Aparecida da Silva** – Graduada em Pedagogia (UERJ). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ). Bolsista Coordenação de *Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001*. Membro dos Grupos de Pesquisa Território dos Estudos da Infância (TEI) e Espaço de Estudos e Pesquisa sobre Infância (EPPI).
- Maria Lúcia Lara** – Graduada em Pedagogia (Faculdade de Educação, Ciências e Letras *Notre Dame*). Especialista em Educação Infantil (PUC-Rio). Membro da equipe do Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE). Assessora pedagógica da EDEM.
- Núbia de Oliveira Santos** – Graduada em Pedagogia (UERJ). Doutora em Educação (UERJ). Coordenadora do Grupo de estudos e extensão Educação Infantil e Relações Raciais: narrativas positivas e potentes da Cultura Afro-Brasileira e Africana (GEERREI). Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC). Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
- Patrícia C. de Araújo** – Graduada em Letras (PUC-Rio). Especialista em Educação Infantil (PUC-Rio). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE).

- Patrícia Corsino** – Graduada em Pedagogia (PUC-Rio). Doutora em Educação (PUC-Rio), com pós-doutorado pela Universidade de Pavia-Itália. Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE).
- Paula Tássia Ferreira Vianna** – Graduada em Pedagogia (UERJ). Especialista em Docência na Educação Infantil (UERJ). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed/UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC). Diretora em uma Instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro.
- Perseu Silva** – Graduado em Pedagogia (UERJ). Mestre em Educação (ProPed/UERJ). Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed/UERJ). Bolsista CAPES-PROEX. Este artigo contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC). Professor do Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.
- Rebeca Brandão** – Graduada em Pedagogia (UERJ). Doutora em Educação (UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC). Professora da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.
- Renata Queiroz** – Graduada em Pedagogia (UFMG). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FaE/UFMG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE). Professora na Escola Parque.
- Renata R. dos Santos Vieira** – Graduada em Pedagogia (PUC-Rio). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE). Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil da Escola de Ensino Moderno-EDEM.
- Rita Marisa Ribes Pereira** – Graduada em Filosofia (UFPEL). Doutora em Educação (PUC-Rio). Procientista UERJ/FAPERJ. Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). Pesquisadora do CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC). Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed/UERJ).
- Sofia Carvalho** – Graduada em Direito (UFRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2021-2021. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE).
- Thamara Abreu dos Santos** – Graduada em Pedagogia (UERJ). Membro do Grupo Espaço de Estudos e Pesquisa sobre Infância (EPPI).

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Reitor Mario Sergio Alves Carneiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Reitor: Roberto Medronho
Vice-reitor: Cássia Curan Turci



© NAU Editora
Rua Nova Jerusalém, 320
CEP: 21042-235 - Rio de Janeiro (RJ)
Tel.: (21) 3546-2838
www.naueditora.com.br
contato@naueditora.com.br

Revisão e preparação de textos
Adrienne Lima Soares
Miro Figueiredo

Capa
Estúdio Arteônica

Projeto gráfico e editoração
Jean Carlos Barbaro

NAU
EDITORIA

Coordenação editorial
Simone Rodrigues

Conselho editorial
Alessandro Bandeira Duarte (UFRRJ)
Claudia Saldanha (Paço Imperial)
Eduardo Ponte Brandão (UCAM)
Francisco Portugal (UFRJ)
Ivana Stolze Lima (Casa de Rui Barbosa)
Marcelo S. Norberto (CCE / PUC-Rio)
Maria Cristina Louro Berbara (UERJ)
Pedro Hussak (UFRRJ)
Roberta Barros (UCAM)
Vladimir Menezes Vieira (UFF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

P436i Pereira, Rita Marisa Ribes; Gomes, Lisandra Ogg; Corsino, Patrícia (org.).

Infância e Pandemia: sentimentos e utopias de crianças da região metropolitana do Rio de Janeiro / Organizadoras: Rita Marisa Ribes Pereira, Lisandra Ogg Gomes e Patrícia Corsino; Prefácio de Levindo Diniz Carvalho. - 1. ed. - Rio de Janeiro, RJ : NAU Editora, 2023.
391 p.; il.
E-book: 5 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-8128-109-4.

1. Educação Infantil. 2. Pandemia do Covid-19. 3. Pesquisa com Crianças. 4. Questões Sociais e Raciais. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

CDD 372:614
CDU 37.018:616-036.21