

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CURSO DE PSICOLOGIA**

Caroline Siqueira Noal

**NARRATIVAS INFANTIS CONSTRUÍDAS DIANTE DA PANDEMIA DA
COVID-19: HISTÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS SINGULARES E
VIVÊNCIAS DESIGUAIS ANALISADAS EM UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL**

Santa Maria, RS

2021

Caroline Siqueira Noal

**NARRATIVAS INFANTIS CONSTRUÍDAS DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19:
HISTÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS SINGULARES E VIVÊNCIAS DESIGUAIS
ANALISADAS EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia do Departamento de Psicologia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Bacharel em Psicologia**

Orientadora: Prof. Dr^a Jana Gonçalves Zappe

Santa Maria, RS
2021

Caroline Siqueira Noal

**NARRATIVAS INFANTIS CONSTRUÍDAS DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19:
HISTÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS SINGULARES E VIVÊNCIAS DESIGUAIS
ANALISADAS EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia do Departamento de Psicologia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Bacharel em Psicologia**

Aprovado em 27 de agosto de 2021:

Jana Gonçalves Zappe, Dr^a. (UFSM)
Presidente/Orientadora

Dorian Mônica Arpini, Dr^a. (UFSM)

Joana Missio

Santa Maria, RS
2021

DEDICATÓRIA

A todos os Thurzins, Júlias Vítórias, Aquarelas, Lunas, Felizbloxes e Clarises que, através de suas narrativas, movimentam o mundo.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho somente foi possível a partir da colaboração e do apoio, direto ou indireto, de muitas pessoas. Meus agradecimentos vão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo e, para além disso, do que lhe precedeu. De uma maneira especial, agradeço:

aos meus pais, base de todo amor, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha trajetória pessoal e acadêmica, todas minhas conquistas sempre serão graças a vocês;

à minha família, de modo geral, cerne de quem sou. Em especial, agradeço aos meus avós, os que se encontram presentes neste plano e os que já não, por todo carinho, cuidado e dedicação prestados a mim ao longo da vida; considero de grande privilégio contato tão próximo com vocês. Nomeadamente, agradeço ao meu avô Valter pelo exemplo ímpar de profissional ético e zeloso que foi e continua sendo à mim e à sociedade;

à minha tia Martha, pelo também exemplo de profissional e ser humano que tem me passado desde a mais tenra idade, pelo carinho e dedicação comigo sempre presentes e, por último, pela leitura atenta deste trabalho e tempo dispendido;

ao Bernardo e à Camile, por despertarem-me para a tamanha riqueza das narrativas infantis; a esta última, em especial, por pensar junto comigo as fases iniciais do presente trabalho e pelas ligações em diversas horas do dia para contar-me suas ideias;

à minha namorada, pelo amor, dedicação, carinho, paciência e força diária que necessitei durante esta caminhada;

aos meus amigos, os de longa data e aqueles que conheci nos caminhos trilhados na universidade, sustentáculo de todos os momentos desta jornada, por todo apoio, carinho, estímulo e compreensão; sobretudo por seguirem ao meu lado mesmo com as ausências próprias do período de escrita de um TCC;

à professora Jana, por aceitar encarar comigo o desafio de acessar narrativas tão ricas, pela sensibilidade sempre presente no olhar, que permitiu embarcar em minhas prolixas reflexões sobre a vida; também por enfrentar comigo toda correria e reviravoltas da escrita;

à todos os professores que contribuíram para minha formação humana e acadêmica, sobretudo aqueles com os quais pude trabalhar de maneira mais próxima e intensa;

à colega e amiga Carolina Colomé, pela leitura atenta das narrativas e contribuições valiosas, que só foram possíveis graças à suas análises e sensibilidade;

à UFSM, Universidade pública, gratuita e de qualidade, pela oportunidade de desenvolver e concretizar este estudo; instituição a que orgulhosamente estive vinculada durante nove intensos anos da minha vida e a qual devo tantos aprendizados, (des)construções sobre mim e o mundo, cujas histórias e experiências ali construídas serão sempre narradas em forma de carinho e afeto.

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma
chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus
desproç*

*(Manoel de Barros- O menino que carregava
água na peneira)*

RESUMO

NARRATIVAS INFANTIS CONSTRUÍDAS DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19: HISTÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS SINGULARES E VIVÊNCIAS DESIGUAIS ANALISADAS EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

AUTORA: Caroline Siqueira Noal
ORIENTADORA: Jana Gonçalves Zappe

A pandemia da COVID-19 transformou-se, sobretudo no Brasil, em problemática de ordem social, econômica e política, dadas as estruturas de dominação já existentes e o nocivo contexto político vigente. Compreende-se que as crianças, principalmente as mais vulnerabilizadas, possam ter sido especialmente afetadas pela pandemia, agravando-se, assim, silenciamentos. Com base na perspectiva *decolonial*, admite-se a existência de estruturas sociais rígidas derivadas da colonialidade; entre elas, o *adultocentrismo*, que, somado e sobreposto a estruturas como raça, classe e gênero, compõem arranjos de categorias e atravessamentos que afetam a experiência infantil. Partindo do entendimento da pluralidade da infância, a presente pesquisa, de caráter qualitativo, buscou conhecer narrativas produzidas por diferentes infâncias de Santa Maria/RS na pandemia da COVID-19, proporcionando espaços de escuta e resgate de experiências. Participaram seis crianças, com idades entre sete e dez anos que, através do desenho, das narrativas e da contação de histórias, apresentaram suas experiências. As análises fundamentaram-se nas transcrições dos áudios e nos registros do *diário de experiência* da pesquisadora, derivando, inicialmente, em um relato preliminar dos contextos de pesquisa. Os relatos das crianças foram submetidos à análise de conteúdo e os resultados foram agrupados em quatro categorias: “Representações acerca da COVID-19”; “Acesso à escola”; “Cotidiano e convivência social” e “Sentimentos”. A pesquisa revelou grande diversidade de experiências relacionadas à pandemia, além de marcada influência que atravessamentos sociais, como raça e classe, exercem nas vivências infantis. As considerações finais salientam a importância da escuta e das narrativas na construção de uma ciência descolonizadora e o potencial que deriva da confluência entre infâncias e narrativas.

Palavras-chave: Infâncias; Experiências; Narrativas; COVID-19; Decolonialidade.

ABSTRACT

CHILDREN'S NARRATIVES BUILT FACING THE COVID-19 PANDEMIC: STORIES OF SINGLE EXPERIENCES AND UNEQUAL EXPERIENCES ANALYZED FROM A DECOLONIAL PERSPECTIVE

AUTHOR: Caroline Siqueira Noal

ADVISOR: Jana Gonçalves Zappe

The COVID-19 pandemic has turned, especially in Brazil, into a social, economic, and political issue, given the existing structures of domination and the harmful political context in force. It's understood that children, especially the most vulnerable, may have been especially affected by the pandemic, thus aggravating silencing. Based on the decolonial perspective, the existence of rigid social structures derived from coloniality is admitted; among them, adultcentrism, which, added to and superimposed on structures such as race, class, and gender, makeup arrangements of categories and crossings that affect the child's experience. Based on the understanding of the plurality of childhood, this qualitative research sought to discover narratives produced by different childhoods in Santa Maria/RS in the COVID-19 pandemic, providing spaces for listening and rescuing experiences. It had six participants, aged between seven and ten years who, through drawing, narratives, and storytelling, presented their experiences. The analyzes were based on the transcripts of the audios and the records of the researcher's experience diary, initially deriving from preliminary presentations of the respective research contexts. The results were grouped into four categories: "Representations about COVID-19"; "Access to school"; "Daily life and social life" and "Feelings". The research revealed a great diversity of experiences related to the pandemic, in addition to the marked influence that social crossings, such as race and class, exert on children's experiences. The final considerations highlight the importance of listening and narratives in the construction of a decolonizing science and the potential that derives from the confluence between childhoods and narratives.

Keywords: Childhood; Experiences; Narratives; COVID-19; Decoloniality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação gráfica do problema de pesquisa.....	24
Figura 2 – Representação gráfica sobre interseccionalidade.....	57
Figura 3 – Cartaz virtual de convite à pesquisa.....	80
Figura 4 – Desenho de Aquarela (COVID-19).....	94
Figura 5 – Desenho de Aquarela (zoológico).....	112
Figura 6 – Desenho de Luna (zoológico).....	112
Figura 7 – Desenho de Júlia Vitória.....	113
Figura8 – Desenho de Clarise (aula online).....	124
Figura 9 – Desenho de Felizblox.....	131
Figura 10 – Desenho de Clarise (festa e churrasco).....	134
Figura 11 – Desenho Clarise (cantando na cerca).....	135
Figura 12 – Desenho de Thurzim.....	138
Figura 13 – Desenho de Aquarela (“Máquina do tempo”).....	141
Figura14 – Desenho conjunto de Júlia Vitória e Thurzim.....	148
Figura 15 – Desenho de Luna (Ilha, pôr-do-sol e onda).....	153
Figura 16 – Reconstrução da representação gráfica do problema de pesquisa com resultados.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características dos participantes da pesquisa.....83

Tabela 2 – Quantidade de vezes em que se sinaliza “(incompreensível)” na entrevista.....104

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	12
2.JUSTIFICATIVA.....	19
3.REVISÃO DE LITERATURA.....	25
3.1 Breve apanhado histórico do “sentimento de infância”.....	25
3.2 Perspectiva decolonial: conceitos-chave e derivações.....	39
3.3 Contexto pandêmico e seu potencial salientador de desigualdades.....	58
3.4 Intersecções entre Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social e Psicologia Comunitária.....	62
3.5 O papel da pesquisa na construção de olhares sensíveis na Psicologia.....	66
3.6. Alicerces para a pesquisa.....	67
3.6.1 Narrativas, resiliência e reinvenção de realidades.....	67
3.6.2 Narrativas infantis enquanto ferramenta para um pesquisar decolonial.....	69
3.6.3 A pesquisa enquanto experiência compartilhada: o <i>diário de experiência</i> como recurso na elaboração de vivências do pesquisador.....	74
4. MÉTODO.....	77
4.1 Contextualização da pesquisa.....	77
4.2 Participantes, procedimentos e considerações éticas.....	78
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	108
5.1 Representações acerca da COVID-19.....	109
5.2 Acesso à escola.....	116
5.3 Cotidiano e convivência social.....	128
5.4 Sentimentos.....	151
6. CONCLUSÃO.....	162
REFERÊNCIAS.....	164
ANEXOS	171
Anexo A.....	171
Anexo B	175
Anexo C.....	176

1.INTRODUÇÃO

A motivação para a construção deste trabalho vem de longa data e deriva da união de duas amplas temáticas que me mobilizam pessoal e academicamente: infância e opressões estruturais. Mesmo antes de iniciar a graduação em Psicologia, já me perpassavam diversos questionamentos acerca dos lugares designados socialmente a cada população, suas causas e implicações. O ingresso na academia forneceu-me conhecimento e ferramentas para entender tais fenômenos com maior clareza, através da análise de contextos e das conceitualizações, instrumentalizando-me para maiores investidas em debates e pesquisas.

Minha aproximação com a temática da infância iniciou, como é de se imaginar, na própria fase infantil. Os movimentos nesta faixa etária surgiam no sentido de questionar a pouca relevância dada às vozes infantis em detrimento das adultas, consideradas sempre “cheias de razão”. Lembro-me da angústia, enquanto criança, de perceber minha efervescência de curiosidades e teorias sobre o mundo abafadas em nome de uma sábia racionalidade adulta; angústia semelhante percebida anos depois nas crianças que me sucederam na família, agora com outros olhos e ocupando outro lugar.

Concomitante às afetações pessoais, a universidade proporcionou-me teoria e prática necessárias para traçar meu caminho na Psicologia (mesmo que ainda deveras incipiente e incerto). Logo no início da graduação identifiquei-me com disciplinas como Psicologia Social, Psicologia Comunitária e Psicologia do Desenvolvimento, que me instigaram a pesquisar mais sobre os assuntos trabalhados em sala de aula e ampliar meu estudo. No entanto, ao ler os textos indicados, sentia-me desconfortável ao identificar a grande presença de materiais de pouca ou nenhuma aplicabilidade no contexto local. A grande maioria dos chamados "clássicos" possuem origens europeias ou norte-americanas e, por isso, contam com definições de sujeito diferente daquelas provenientes das realidades brasileiras. É necessário, para uma formação completa, ter acesso a estas literaturas; no entanto, é fundamental o entendimento de que tais autores falam também a partir de um lugar e, por isso, suas teorias não devem ser universalizadas.

Em 2017 ingressei em um projeto de pesquisa intitulado “Acolhimento Institucional, Gênero e Interseccionalidades pelo Olhar de Cuidadoras”, no qual eram realizados encontros semanais para leitura e discussão de textos, grande parte voltados para a temática das interseccionalidades. Por mais que já possuísse alguma familiaridade com o tema, os textos sugeridos e as inquietações que surgiam no grupo através das leituras e discussões instigaram-me a pesquisar cada vez mais sobre essas questões. Percebi, então, que o conceito de

interseccionalidade contemplava em teoria aquilo que acreditava e defendia na prática, auxiliando-me na compreensão a respeito da impossibilidade de pensar em uma ciência humanizada (em qualquer área do conhecimento) que não disponha verdadeiramente de um olhar interseccional em relação às pessoas e à sociedade como um todo. Não é concebível produzir ciência, sobretudo aquelas voltadas ao ser humano, referenciando-se na ideia de “sujeito universal”, isto é, padrão hegemônico de indivíduo baseado em acúmulos de poder e opressões.

Em 2018 tive a oportunidade de ingressar no projeto de extensão “Atuando no enfrentamento de situações de violência em contextos sociais críticos: experiências em uma Escola Aberta”, que consiste na organização de oficinas com crianças e adolescentes que frequentam a instituição. Os estudantes desta escola eram, em sua maioria, provenientes de contextos de exclusão e vulnerabilidade social, situando-se distantes de um modelo hegemônico de infância ou adolescência. Enquanto direitos fundamentais (e “universais”) lhes são negados e a sociedade recusa-se a reconhecê-los enquanto crianças e adolescentes (já que o modelo hegemônico e “universal” de infância se refere ao oposto daquilo que estes estudantes representam), percebi que existem infâncias sendo vividas à sua maneira e dentro de suas possibilidades.

Do contato inicial com os estudantes até um posterior fortalecimento de vínculos, foi possível acompanhar seus processos e trajetórias e visualizar que, mesmo com fortes atravessamentos gerados por questões relativas aos contextos de vulnerabilidade, o “ser criança” permanece em forma de brincadeiras, jogos, desenhos e uma imaginação deveras criativa. Participar deste projeto salientou-me, na prática, a importância de assumir integralmente um olhar interseccional direcionado à vida, a todos os contextos que me forem apresentados, academicamente ou não. Neste mesmo projeto de extensão, a partir de uma formação de vínculos satisfatória e do surgimento de novas demandas, emergiu a oportunidade de desenvolver simultaneamente outros trabalhos com a escola, estes últimos também embasados na temática das interseccionalidades.

Em 2019 desenvolvi meu primeiro estágio curricular em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi), o qual foi de extrema importância em minha formação profissional e humana. Graças a esta experiência, pude direcionar-me dentro da Psicologia a partir da construção de um entendimento sobre qual tipo e dinâmica de trabalho me faz sentir identificada e realizada. No CAPSi (e por meio dele) conheci excelentes profissionais de diferentes áreas, com os quais tive o privilégio de trabalhar lado a lado, integrando

(verdadeiramente) uma equipe multiprofissional. Estas pessoas me são, até hoje, exemplos para a profissional que pretendo ser: ética, dinâmica, sensível, empática e aberta.

Entretanto, meu estágio escancarou algo que já se fazia presente em meus questionamentos acadêmicos: a falta de preparo de alguns profissionais em lidar com o público. O preparo a que me refiro não é de ordem teórica (ao menos não pela falta de leitura dos ditos “clássicos”), mas em relação à sensibilidade e ao olhar direcionado ao paciente considerando suas singularidades. A diversidade de pessoas no Brasil e América Latina, principalmente aquelas que frequentam serviços que oferecem atendimento gratuito, é inimaginável para quem não conhece tal realidade. Falando-se em Brasil, diversos marcadores sociais (práticos e/ou simbólicos) atravessam a vida de cada sujeito e possuem grande influência sobre o lugar (objetivo e/ou subjetivo) que cada um ocupará na sociedade. Portanto, para desempenhar qualquer função no Brasil, deve-se conhecer o contexto em que se atua; mais que isso, saber que a realidade do profissional nem sempre será a do paciente, logo, por mais conhecimento teórico e prático que este trabalhador venha a ter, a principal ferramenta deverá ser sempre a escuta que permite a construção de saberes pertinentes às particularidades de cada caso e de cada contexto.

A falta de contextualização do saber acadêmico esteve mais visível para mim quando percebi algumas práticas profissionais construídas puramente com base na teoria, em especial aquelas de origem e viés eurocentrado. Em alguns casos, não havia sequer mobilização da parte do profissional para aproximar-se do paciente, explicitando-se a partir das sólidas barreiras teóricas colocadas para embasar, até mesmo, convicções pessoais.

Naturalmente, o abismo entre as realidades brasileiras (sobretudo das populações vulnerabilizadas) e as bibliografias clássicas obrigatórias de cada área, presentes nas ementas de qualquer curso de graduação, é imensa, abismo este vigorosamente construído devido às diferenças de territórios, épocas, classes sociais, gêneros, cores de pele, costumes, etc. Não se pode negar a importância de tais referências bibliográficas e todas suas contribuições; sendo importante estudá-las e compreendê-las, mas é fundamental analisá-las e questioná-las para munir-se de ferramentas e conhecimentos para construir novos saberes. Além disso, é importante que se faça um “estudo sociológico” de cada autor ou escola, conhecendo sua realidade e percurso de vida, a fim de compreender o lugar de onde se fala. A aplicação cega de teorias sem um olhar sensível ao contexto e ao sujeito que se está atendendo é prejudicial à ambas as partes: ao profissional (caso exista algum nível de empatia) porque se sente frustrado ao trabalhar e não ver resultados, e ao paciente, devido à extrema violência a que é

submetido, já que (geralmente em um momento de vulnerabilidade), ao procurar ajuda, é recebido, muitas vezes, com julgamentos, culpabilização ou “recomendações” invasivas e incoerentes.

Em novembro de 2019, participei do XII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento (CBPD), em Florianópolis, que contou com diversas mesas, apresentações e simpósios. Neste congresso, uma apresentação em especial me chamou a atenção: “Vidas em dissonância: narrativas de infância na contramão do desenvolvimento e da inocência” (SALGADO, 2020). Este trabalho consistiu em uma análise de dois livros que apresentam narrativas de infâncias “fora do padrão”: *Chonguitas: masculinidad de niñas* (TRON; FLORES, 2013) e *Mariconcitos: femilidad de niños, placeres de infancias* (BURGOS; THEUMER, 2017), trazendo para dentro da temática da infância, muitas vezes considerada “intocável” em relação a atravessamentos sociais em seu estudo (ainda carregando uma insistente tentativa de universalização do sujeito criança), questões como gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, religião e tipo físico.

O tema base para a construção destas obras foram as vivências infantis que, em termos de gênero e sexualidade, destoavam das ditas “normais” em cada lugar e época. Além de questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero, temas como “tipos” de vestimentas e brincadeiras da preferência de cada criança foram abordadas nos livros, já que eram também alvos de julgamento e depreciação da família, amigos e sociedade. É importante salientar que praticamente todas as experiências narradas são latino-americanas, o que torna a leitura ainda mais rica para nós, brasileiros, já que se tratam de países igualmente colonizados e fragmentados por inúmeras desigualdades, além de compreenderem uma diversidade social semelhante à do Brasil. A valorização dos autores dos livros e da própria apresentadora do trabalho a respeito das narrativas infantis foi outro ponto marcante para mim, já que, a partir disso, pude refletir sobre o lugar da criança enquanto sujeito capaz de contar sua própria história (e por que não produzir sua própria ciência?). A partir deste espaço, compreendi algo que ainda não me havia ficado nítido: a infância em seu estudo não é “inatingível”, sendo possível (e necessário) fazer quaisquer recortes a partir dela, pois se trata de sujeitos.

Ao retornar do congresso, mais ciente ainda da presença de lacunas na graduação, me propus a estudar o “não - hegemônico”, a fim de instrumentalizar-me com saberes provenientes de outros lugares (territoriais e simbólicos) e, através de sobreposições e comparações, construir minha bagagem teórica. A partir destes estudos conheci a decolonialidade, que tem como objetivo construir conhecimentos que prestigiem os saberes de

sujeitos, grupos e comunidades subalternizados, tendo como foco os contextos e complexidades latino-americanos, buscando produzir formas de saber que não sigam a lógica eurocêntrica. Senti grande afinidade com a perspectiva decolonial desde que comecei a estudá-la, que só aumentou com o tempo. Percebi que, para além da curiosidade, o pensamento decolonial poderia tornar-se base para futuras pesquisas, entre elas, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Decidi, então, que meu TCC teria como objeto de pesquisa narrativas de infâncias com embasamento na perspectiva decolonial.

Em 2020, ano da escrita de meu TCC, o mundo foi violentamente afetado pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), que vem causando inúmeras complicações há mais de um ano. No Brasil, a relativização e ideologização da pandemia por parte dos poderes públicos, juntamente com ataques à ciência e desmantelamento de políticas públicas ocasionou falta de planejamento e ações de proteção integral à população, envolvendo atenção a todos os setores, incluindo saúde, educação, assistência social, economia, etc. Somado a isso, as desigualdades extremas existentes no Brasil, resultado histórico da colonização, escravização e concentração de poderes, foram acentuadas no período pandêmico, trazendo consequências de saúde física, mental e econômicas, sobretudo àqueles que encontram-se em situação vulnerável. As crianças, enquanto grupo atravessado por questões relativas aos processos iniciais de desenvolvimento (além de todas as questões contextuais que rodeiam cada uma), foram especialmente afetadas neste período devido às drásticas mudanças de rotina, ao afastamento de vínculos importantes e de uma rede de apoio mais ampla e à própria sensibilidade (diferente da do adulto) no modo de perceber as situações.

Pelo fato de que este trabalho foi desenvolvido em plena pandemia, que trouxe consigo inúmeras mudanças na maneira de viver e perceber o mundo, foi necessário considerar o contexto pandêmico e suas derivações, principalmente ao se tratar de estruturas sociais e exclusão. Além disso, durante minha pesquisa bibliográfica, a maioria dos conteúdos que encontrei referiam-se a um ideal de infância hegemônica, financeiramente privilegiada e provavelmente branca, indicando, assim, mais um sintoma de uma sociedade colonial. Neste momento, ao entender o contexto pandêmico como um potente realçador e intensificador de desigualdades, foi essencial dispor de um olhar aberto e questionador em relação a hegemonias, entendendo-se então a perspectiva decolonial como uma importante ferramenta para o estudo e contestação de ideias rígidas. Mais do que nunca, foi necessário entender que não seria possível copiar cegamente estratégias de outros países no combate à pandemia, nem aderir à ilusão de que todos passam por ela da mesma maneira e com as mesmas dificuldades

ou recursos.

Concomitantemente à escrita deste trabalho, desenvolvi meu segundo estágio curricular, na Clínica de Estudos e Intervenções em Psicologia (CEIP), onde fiz atendimentos presenciais e remotos. Neste estágio também tive a oportunidade de atender crianças; o que, além da realização em fazê-lo devido ao meu gosto por trabalhar com esta faixa etária, oportunizou contato direto com vivências e narrativas infantis em um período pandêmico.

Todas estas circunstâncias me levaram à escrita deste trabalho que, mesmo se tratando de um documento acadêmico e, portanto, elaborado nestes moldes, é resultado de um longo percurso de vida marcado por processos e afetos. Não pretendo “dar voz” às crianças (pois elas já a tem), mas proporcionar-lhes escuta, visto que se trata de sujeitos raramente percebidos como potenciais co-construtores de pesquisa e saberes, ao mesmo tempo que constituem um almejado “objeto de estudo” adulto. Sobretudo na pandemia, época marcada por inúmeras complicações sociais de grande impacto, escutar crianças tornou-se algo considerado, muitas vezes, secundário, visto todas as preocupações a dar conta. Deste modo, considera-se de especial importância a escuta das vozes infantis durante a pandemia da COVID-19, de modo a conhecer suas necessidades e urgências, os meios encontrados para enfrentar os desafios e dificuldades geradas pela pandemia e as emoções que atravessam tal experiência.

Além disso, tem-se em conta que a construção de saber nas universidades ainda tende à sacralização de saberes hegemônicos e à relutância em romper estruturas coloniais; a pouca visibilidade que populações vulnerabilizadas tem em produções acadêmicas inclina-se, em sua maioria, para o olhar do pesquisador sobre o pesquisado, reservando a este último um lugar de mero fornecedor de informações. O mesmo ocorre com a infância e, sobretudo, com aquelas atravessadas por outras estruturas sociais de opressão e dominação. Compreendendo-se a pandemia do COVID - 19 como um forte agravador de desigualdades, salienta-se a importância de repensar o olhar direcionado aos sujeitos e às estruturas. Levando-se em conta a posição de privilégio das universidades no questionamento e na mobilização de paradigmas, pretende-se aqui utilizar-se deste espaço para confrontar modelos hegemônicos de pesquisa através de rupturas com a colonialidade, seja através de autores que abordam a temática da decolonialidade, seja através do próprio método, que permite que as narrativas infantis conduzam a pesquisa.

Para isso, utilizando-se do potencial das narrativas, objetivou-se acessar experiências de crianças provenientes de diferentes contextos de Santa Maria durante a pandemia do

COVID-19, entrando em contato com suas trajetórias de vida, seus contextos familiares e comunitários e questões sociais e estruturais às quais cada criança encontra-se atravessada. A partir do registro das narrativas infantis, buscou-se compreender as maneiras com que se deram as experiências pandêmicas de cada criança, suas subjetivações e os recursos de enfrentamento desenvolvidos para lidar com situações adversas; para tal, utilizou-se a perspectiva decolonial nas análises das narrativas, a fim de centralizar a criança em seus próprios processos e vivências, na tentativa de contribuir para a superação de estruturas coloniais

Espera-se, também, que esta pesquisa possa contribuir de maneira teórica e prática aos adultos que se relacionam com crianças (profissionais, estudantes, pais, entusiastas dos estudos da infância, etc), servindo de apoio às suas desconstruções. Entretanto, meu principal objetivo em relação aos adultos a partir da leitura deste trabalho é despertar-lhes o desejo de escuta das crianças à sua volta, provocando nestes a percepção em relação ao valor e à preciosidade das narrativas infantis.

2. JUSTIFICATIVA

Em 2020, o mundo foi violentamente afetado pela pandemia do novo coronavírus, agente causador da COVID-19, que vem acarretando inúmeras complicações há mais de um ano. O que se iniciou como uma grave crise sanitária e de saúde pública (e assim se manteve em diversos países) converteu-se em crise generalizada de ordem social, econômica e política em muitos países, sobretudo aqueles ditos de “Terceiro Mundo” (os que, não coincidentemente, sofreram processos de colonização ao longo da história).

O Brasil, enquanto exemplo alarmante desses processos e foco da presente pesquisa, é palco de um compilado de agravantes que acentuam ainda mais os efeitos negativos da pandemia, tornando-a mais letal e geradora de sofrimento; exemplos disso são o caráter genocida dos poderes públicos, perceptível através de ações (e omissões) como a relativização e ideologização da pandemia, os ataques à ciência e o desmantelamento de políticas públicas, ocasionando desassistência à população em setores como saúde, economia e educação. Junto a isso, a pandemia e suas derivações contribuíram para o agravamento de desigualdades geradas por estruturas de dominação já existentes no Brasil, frutos da colonização e de seus desdobramentos. As consequências de uma crise de tamanha proporção, como já antevisto, não se resumiram a efeitos de ordem prática (que são, por si só, gravíssimos); as angústias decorrentes das preocupações, perdas e afastamentos desencadeados pela pandemia da COVID-19 geraram danos emocionais, sofrimento e adoecimento psíquico de diversos níveis em grande parte da população.

As crianças, tendo em vista que representam considerável parcela da população que experiencia os impactos da situação pandêmica, foram especialmente afetadas neste período, já que grande parte delas enfrentou importantes mudanças na rotina e, conseqüentemente, no convívio com amigos, familiares e pessoas próximas, mudanças estas responsáveis por gerar, muitas vezes, rupturas e afastamentos de suas redes de apoio. Outro fator a ser considerado é a rapidez e a urgência com que a situação pandêmica se avolumou e que, juntamente às notícias veiculadas nos meios de comunicação (verídicas ou mal-intencionadas) constituem um cenário especialmente ansiogênico às crianças, tendo em vista as formas como se sucedem as percepções e significações infantis a partir dos processos de desenvolvimento aos quais se encontram atravessadas. Diante de um turbilhão de situações novas e angustiantes, faz-se necessária a escuta, a fim de provocar a construção de narrativas que colaborem com a elaboração das experiências vivenciadas; observa-se, entretanto, uma diminuição dos espaços de escuta durante a pandemia, resultado sobretudo da fragilização e/ou rompimento de

vínculos e da sobrecarga dos adultos. Nota-se neste período, portanto, uma situação agravante de silenciamentos infantis já existentes.

Segundo Papalia e Feldman (2012, p. 36), o campo que investiga o desenvolvimento humano concentra-se no estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas. Os processos de desenvolvimento, portanto, ocorrem ao longo de todo ciclo da vida; contudo, seu estudo em seres humanos tradicionalmente estabeleceu seu foco na criança e no adolescente. Uma provável razão para que isso se suceda vincula-se a uma concepção adultocentrada de desenvolvimento, que percebe o adulto como fim último do processo da construção do ser humano.

Partindo disso, destaca-se a perspectiva proposta pela pediatra e psicanalista francesa Françoise Dolto (1908-1988) acerca do desenvolvimento infantil, enfatizando a importância de dialogar com o meio no qual a criança está inserida, já que, especialmente nesta fase da vida, as implicações com o Outro estão muito presentes. Além disso, a percepção da autora em relação à criança é de um sujeito autônomo e responsável, orientando-se através da interrogação face ao desejo desta e permanecendo atenta às diferentes posições da criança nos momentos de tensões conflituosas em que ela se encontra (MANNONI, 1986). Soler e Bernardino (2012) afirmam que, no campo da psicanálise, a teoria construída por Dolto e a prática por ela realizada se firmaram como obra revolucionária para a sociedade, pois ofereceu um novo lugar às crianças, um lugar próprio, que ainda não haviam tido a oportunidade de conhecer. Ao ouvir as crianças, em lugar de falar delas ou por elas (HALMOS, 1989, p.83), Françoise Dolto propôs uma nova concepção de infância, posicionando-se de tal forma em sua prática enquanto médica e psicanalista. Dolto percebia as crianças como sujeitos, não como mini-adultos ou puros reflexos do meio, compartilhando de tal forma as vicissitudes e as alegrias da vida.

Além das concepções sobre a infância, também se destacam os métodos empregados por Françoise Dolto para o trabalho com crianças, que utilizava desenhos e modelagens devido às amplas possibilidades de expressão oferecidas. Dolto acreditava no uso destes materiais como matérias-primas a partir das quais a criança projeta seus conteúdos psíquicos (SOLER; BERNARDINO, 2012), não ofertando, portanto, brinquedos prontos à criança. Os desenhos e modelagens, todavia, não se constituíam como um fim, mas um meio a partir do qual a criança poderia construir uma narrativa, destacando-se a importância de escutar o que cada uma fala sobre suas produções (DOLTO, 1984).

Com isso, destaca-se a importância das narrativas, entendendo-se que todos têm histórias a serem contadas, construídas a partir de vivências resultantes de fenômenos

externos ou internos, ocasionais ou subjetivos, coletivos ou individuais. São estas experiências responsáveis pela construção de cada sujeito e produtoras de um vasto acervo de histórias guardado em cada um. A pandemia do COVID-19 chegou de forma avassaladora e passou a compor as histórias de vida de toda a humanidade (se existem exceções, são raríssimas), proporcionando, contudo, experiências singulares. Estas vivências, frutos de um momento único da história e dos respectivos processos resultantes dele, merecem ser narradas e escutadas.

Entende-se, neste trabalho, que as narrativas não se referem somente ao compartilhamento de informações e histórias com o outro, mas também possuem grande importância na elaboração das experiências daquele que as conta. Deste modo, entende-se a narrativa não como um mero recontar de eventos, mas “[...] como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência.” (PAIVA, 2008, p. 2).

Quando se fala em narrativas da pandemia, há que se ter o cuidado de não cair em uma romantização, ignorando seu caráter destruidor, uma vez que se trata de um fato gerador de angústias inéditas para muitos, que carrega em si sentimentos como luto, solidão e desespero. Entretanto, esta reconfiguração da vida pode trazer consigo também inúmeras riquezas; neste sentido, o potencial da narrativa está na experiência da elaboração de situações e sentimentos misturados, muitas vezes não imediatamente compreensíveis por aqueles que os vivenciam. Imagina-se que, diante da confusão dos adultos, a infância padeça ainda mais destas angústias devido às fases nas quais se encontram seus processos de desenvolvimento; contudo, apresentam compreensões valiosas de mundo e dos fatos resultante de uma fusão de realidades, fantasias, sentimentos e conclusões a partir de suas vivências de ordem prática e subjetiva, das quais os adultos muitas vezes seriam inábeis a fazer, ou mesmo a escutar. A esse respeito, Nogueira (2019, p.18) enfatiza que, para além da vulnerabilidade, é preciso reconhecer o potencial da infância de suscitar a curiosidade e o encantamento diante da vida, mesmo nos momentos mais terríveis.

As narrativas, enquanto ferramenta de pesquisa, contribuem também para a disseminação de vozes e saberes que dificilmente seriam escutadas de outras formas no meio científico; por isso, a autora compreende suas oportunidades de fazer ciência como um dever com aqueles que, por algum motivo, não acessam a academia ou não são acessados de forma humanizada por ela. Considerando o agravamento de desigualdades já existentes a partir da crise generalizada da COVID-19, considera-se de grande importância atentar às estruturas de

opressão operantes no Brasil e suas origens, visando um entendimento mais aprofundado de como se desenvolvem, se agravam e se interseccionam determinadas opressões e desigualdades.

Partindo-se do entendimento que opressões estruturais estão diretamente ligadas à marcadores sociais (como raça, classe, gênero e idade), compreende-se que o próprio “ser criança” já corresponde a um lugar de opressão de ordem etária, geralmente marcado pelo silenciamento. Já atravessadas pela idade, uma série de outras estruturas influenciarão de forma prática e subjetiva na vida das crianças, situando-as em determinadas vivências e alocando-as em lugares de menor ou maior opressão; é impossível, portanto, falar em “infância” no singular sem atentar às especificidades de cada contexto. Considerou-se fundamental, para tanto, buscar acessar crianças provenientes de diversos lugares estruturais, principalmente em termos de raça, classe e gênero, a fim de entrar em contato com experiências estruturalmente mais diversas para identificar distanciamentos, aproximações e permeabilidades.

A perspectiva decolonial, pensamento que se desprende da lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos (SUESS E SILVA, 2019, s.p.), mostra-se oportuna pois constitui-se em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único (MIGNOLO, 2007 apud SUESS E SILVA, 2019, s.p.). O movimento faz uma enfática crítica à forma com que foram concebidas as ideias de modernidade e racionalidade, atreladas até então à experiência europeia; pauta, portanto, a ressignificação da modernidade, situando que as ideias de novidade, avanço racional-científico, laico e secular também podem ser apropriadas por outros movimentos, outros sujeitos, outros espaços (Ibidem, s.p.). Em relação à produção científica, a perspectiva decolonial questiona a dita neutralidade associada a quem produz ciência e ao que se produz, isto é, interroga a figura do “sujeito universal” (homem, branco, adulto, elitizado) produtor de ciência “neutra” e o significado desta última.

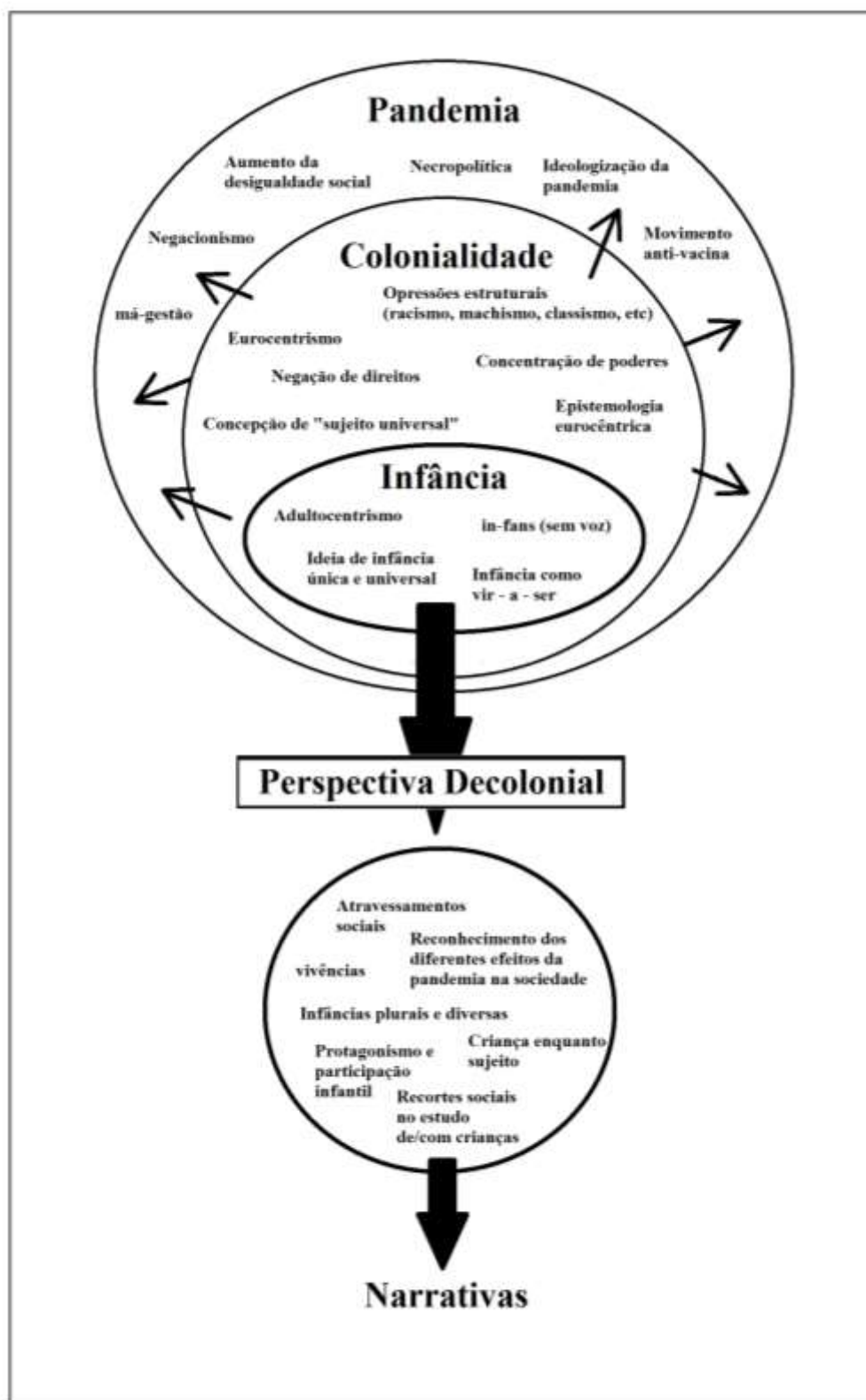
Parte da aplicação da perspectiva decolonial no presente trabalho situa-se em sua composição, presente desde a revisão teórica, que dissertará de forma mais prolongada a respeito de conceitos como modernidade, colonialidade e decolonialidade, visando dar sustentação à compreensão de desigualdades, suas origens e a forma com que se mantêm, até algumas análises de narrativas trazidas pelas crianças nas quais se explicitam situações oriundas de sistemas de opressão. Contudo, pretendeu-se aplicar a perspectiva decolonial também como base para o funcionamento da pesquisa, que buscou o protagonismo e a

participação infantil desde a discussão ativa do Termo de Assentimento, pautando a importância do papel da criança enquanto co-constutora da ciência, até o processo da pesquisa em si, guiado pelos desejos de cada criança. Considera-se, neste caso, que o próprio apoderamento da criança de seu lugar de construtora de ciência, da liberdade para direcionar a pesquisa conforme seu desejo e a presença direta das narrativas infantis como alicerce do trabalho já representam uma ruptura na concepção de pesquisador enquanto “sujeito universal”.

Talvez hoje, mais que nunca, seja necessário ouvir estas narrativas infantis e conhecer suas demandas, seus medos, seus recursos internos para lidar com o caos e (por que não?) seus conselhos. As crianças sempre tiveram muito a dizer e ensinar ao mundo, o que se mostrou especialmente visível durante a pandemia, fenômeno que veio decretar a falência de um modelo de sociedade que há muito já anunciava suas ruínas. O atual período escancara a necessidade de escutar verdadeiramente aqueles que se julga tão pouco saberem sobre a vida, mas encontram maneiras muito inteligentes de existir e resistir aos piores cenários. Para que isso seja possível, é fundamental que as crianças sejam protagonistas e participantes de sua própria história e que a pesquisa acadêmica atue como catalisadora dessas vozes que tanto têm a dizer.

A organização deste trabalho se deu a partir do propósito de responder ao seguinte questionamento: que narrativas crianças provenientes de diferentes contextos produziram e ainda produzem a partir do cenário pandêmico da COVID-19? Deste modo, optou-se pelo uso de uma representação gráfica (figura 1) a fim auxiliar o leitor a compreender os rumos que se pretende tomar com a pesquisa. É importante sinalizar que alguns conceitos foram pontuados somente no intuito de situar atravessamentos de ideias ou do “espaço-tempo” pandemia, sem intenção de serem mais bem aprofundados:

Figura 1- Representação gráfica do problema de pesquisa



Fonte: Compilação da autora

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1. Breve apanhado histórico do “sentimento de infância”

A presente pesquisa possui seu foco nas narrativas produzidas por crianças a partir de suas experiências relacionadas ou situadas no espaço-tempo da pandemia da COVID-19, ou seja, narrativas atuais, que datam de 2020 e 2021. Entretanto, considera-se de grande importância para a construção deste estudo resgatar processos que também envolveram infâncias de outrora, como o desenvolvimento de um “sentimento de infância” e a constituição dos próprios entendimentos de “infância” e “criança”, ainda bastante recentes e em vigorosa transformação. Considera-se, portanto, tal retomada histórica fundamental para que sejam feitas análises mais profundas a respeito do que significa ‘ser criança’ na atualidade; deste modo, optou-se pela realização de um breve apanhado histórico a fim de situar o leitor a respeito da construção das ideias e concepções que se têm hoje sobre a infância.

Grande parte das literaturas de caráter histórico baseiam-se em análises artísticas de cada época, que permitem contato com uma série de representações de costumes, pensamentos e influências predominantes em determinado intervalo de tempo e espaço; o mesmo, portanto, se passa com aqueles referentes à História da Infância, como será exposto a seguir. Uma rápida análise acerca de documentos que abordam a percepção em relação às crianças ao longo da história permite constatar a importância das visualidades neste estudo: pinturas, desenhos e quadros atuam como registros da sociedade de determinada época, principalmente em tempos mais remotos, anteriores à fotografia, à imprensa e à mídia. Se pretendendo como registro histórico, o presente trabalho também aloca as visualidades em um lugar central na metodologia da pesquisa; contudo, quem se encarrega de construir suas representações aqui são as próprias crianças.

É inconcebível que a produção e a manutenção de registros históricos sejam privilégio de determinadas populações; sabe-se, todavia, que a História mais documentada, lida e estudada é a europeia, especialmente aquela cujas vivências e registros (e versões) provém das classes dominantes, o que a torna referência para o estudo de uma pluralidade de assuntos. Dada tal conjuntura, serão utilizados para o presente resgate histórico dados provenientes de versões mais hegemônicas da História da Infância, visto que encontram-se mais disponíveis que outras. Sabe-se, contudo, que tal “escolha” é resultado da dificuldade de acesso e, até mesmo, da inexistência de registros históricos de povos colonizados. Crê-se importante pontuar aqui o uso destas fontes para alertar sobre a importância da adoção de uma postura

crítica e atenta ao entrar em contato com tais conhecimentos para que não sejam tomados como verdade absoluta. Segundo Huntington (2010, apud Silva, 2016, p. 457), considerando as configurações de cada período histórico, vive-se permanentemente em um mundo de “civilizações em choques”, sendo assim:

[...] o que vigora hoje como pensamento estabelecido sobre crianças e infâncias numa civilização necessariamente não precisa ser válido em outra. Desse modo, o que se entende por crianças e infâncias em algumas civilizações africanas talvez nada tenha de comum nas civilizações latino-americanas. E mesmo para os Estados Unidos e Europa, situados no bloco da civilização ocidental, a representação que se tem sobre crianças e infâncias não é uníssona.

Portanto, deve-se compreender que a História “oficial”, assim como inúmeras outras disciplinas, discorre sobre fatos e afetos inerentes a um tempo e a um povo em específico e, por isso, não representa a todos. Não é possível falar-se em neutralidade do saber, já que este é produzido a partir de determinado lugar físico e social; ou seja, pessoas com corpos, histórias e vivências. Guimarães (2003 apud NOGUERA, 2019, p. 3) fala sobre necessidade de atentar à inconstância e à plasticidade de teorias e conceitos, para que não se crie uma falsa ilusão de solidez absoluta:

A verdade é que qualquer conceito, seja analítico, seja nativo, só faz sentido no contexto ou de uma teoria específica ou de um momento histórico específico. Acredito que não existem conceitos que valham sempre em todo lugar, fora do tempo, do espaço e das teorias. São pouquíssimos conceitos que atravessam o tempo ou as teorias com o mesmo sentido.

A história convencionada como substancial à formação do mundo, ensinada nas escolas (muitas vezes, de maneira fragmentada e descontextualizada), pode colaborar para um entendimento geral e breve do mundo e das sociedades até certo ponto, entretanto, nunca representará de forma autêntica e incontestável a “História da Humanidade”, sobretudo por ignorar ou contar versões superficiais e estereotipadas de civilizações não-europeias. Paim (2019), citando Oliveira (2012, p. 54) em sua análise, fala sobre o papel de um ensino de história eurocentrada nas escolas na manutenção de estruturas coloniais:

A História escolar foi/é, em grande parte, ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, masculino, racional, cristão e heteronormativo europeu. Fazemos um ensino de história que invisibiliza os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, camponeses, ribeirinhos, etc. Nessa esteira, a escola de modo geral e particularmente o ensino de História tem contribuído para uma sociedade calcada em práticas preconceituosas e discriminatórias quando, em boa parte das aulas, não problematiza o currículo eurocentrado, branco e racista, masculino, cristão. Em síntese, a colonialidade continua operando para a “inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos

conhecimentos.”.

Utilizou-se como referência neste primeiro momento, sobretudo, a obra de Philippe Ariès (1914 - 1984), grande representante da teoria moderna nos estudos da infância. O reconhecimento de seu trabalho vem, majoritariamente, do pioneirismo em introduzir definitivamente as crianças nas pesquisas acadêmicas e sustentar a ideia de infância enquanto construção social. Contudo, é importante pontuar algumas críticas em relação à forma como realiza e apresenta seus estudos, destacando-se o viés etnocêntrico de sua pesquisa e o caráter evolucionista com que desenvolve seu trabalho, este último salientado através da forma com que traça a “evolução” das ideias sobre a criança e a organização familiar, adotando um tom desenvolvimentista de sociedade. Entende-se, todavia, que o material e as análises fornecidas pelo autor, através das devidas problematizações que aqui se darão, serão de grande valia considerando-se o conjunto dos estudos que irão compor o presente trabalho; considera-se, inclusive, a função comparativa que este material possui em relação ao que será discutido no decorrer desta pesquisa, grande parte de base decolonial.

Para quem habita o mundo atual, é difícil compreender o quão incipiente é o conceito de Infância, tendo como base as origens do ser humano na Terra. O sentimento de infância na sociedade medieval era inexistente; como elucida Ariès (1973, p. 156): “[...] não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.”. Conforme já mencionado, grande parte dos registros de outrora a que se tem acesso atualmente são ou baseiam-se em narrativas visuais. Por isso, constituirão a principal referência para as análises da construção do sentimento de infância.

Até aproximadamente o século XII, raras eram as tentativas de representar crianças nas artes. O reduzido número de representações infantis em quadros e pinturas na época, para que não se fale em ausência total, contava com grande deformação: tratava-se de adultos em escala reduzida, sem nenhuma diferença de expressão ou traços. Não apresentavam características infantis, distinguindo-se dos adultos apenas através do tamanho. Detalhes da anatomia do homem adulto eram expressos nos supostos corpos de crianças como, por exemplo, a musculatura desenvolvida. Havia, portanto, um desinteresse no que concerne à representação da infância e, conseqüentemente, em relação a ela própria. Segundo Ariès

(Ibidem, p. 50): “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

Existem registros de que, em período anterior à Idade Média, mais precisamente durante o período Helenístico da arte grega (séculos III e II a.C), já existia um olhar sensível e, até mesmo, idealizado da infância, através dos pequenos *Eros*, popularmente conhecidos como “cupidos”. Nota-se nestas pinturas que, mesmo se tratando de criaturas fictícias, existia significativa preocupação com uma representação realista da criança, além de minuciosa expressão da anatomia infantil, demonstrando conhecimento e habilidade na ilustração de crianças. Contudo, na Idade Média (séculos V ao XV), a Europa “[...] sofreu um retrocesso artístico, intelectual, filosófico e institucional em virtude da destruição dos valores da cultura greco-romana e da interferência religiosa” (SILVA et al., 2016, p. 49), levando à perda de grande parte do acervo iconográfico de outras épocas, assim como conhecimentos e saberes, incluindo aqueles necessários à representação humana nas artes. A infância, portanto, deixou de ter as raras representações nas artes que possuía durante o período Helenístico, responsáveis por dar-lhe alguma visibilidade social.

Aliada à inexistência de um conceito de “Infância”, estavam as elevadas taxas de mortalidade infantil, o que Ariès (Ibidem, p. 17) chama de “infanticídio tolerado”, ou seja, um crime camuflado sob a forma de acidente, em que não era feito esforço para salvar a criança. A pouca perspectiva de vida ao nascer colaborou para certa insensibilidade em relação às crianças, já que poderiam morrer a qualquer momento. É possível compreender como se dá a formação subjetiva de concepções sociais (ou ausência delas) em relação à infância em uma sociedade cujas crianças apresentam pouca perspectiva de sobrevivência, visto que, deste modo, as expectativas dos pais em relação aos filhos eram reduzidas ou até mesmo inexistentes. Não se dispunha de estruturas físicas e emocionais para idealizar uma vida futura para aquele que acabara de nascer: como será sua personalidade, suas aptidões, seus relacionamentos, etc. Até certa idade, muitos pais ainda não sentiam segurança em considerar seus filhos enquanto “vivos” devido à sua fragilidade. Segundo Ariès (Ibidem, p. 57):

Até hoje nós não falamos em começar a vida no sentido de sair da infância? Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chinesas, que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas. Compreendemos então o abismo que separa a nossa concepção da infância anterior à revolução demográfica ou a seus preâmbulos. Não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época.

As reduzidas probabilidades de sobrevivência das crianças ocasionavam a privação de elementos que hoje se sabem fundamentais à formação da personalidade do sujeito, como as expectativas de pais e cuidadores e o contato com a linguagem, ambos importantes desde a gestação. Segundo Borsa (2006, p. 312), no período pré-natal os pais já constroem a noção de individualidade do bebê, reconhecendo alguns de seus comportamentos e características temperamentais; deste modo “[...] conhecer o bebê antes do nascimento, estar com ele, pensar sobre ele, imaginar suas características, traz implicações para a construção da representação do bebê, da maternidade e para a posterior relação mãe-bebê.”. Após o nascimento, a linguagem e as expectativas dos cuidadores seguem sendo de grande importância para a construção do bebê, visto que o que existe ali é somente um acúmulo de memórias e experiências de outros partilhadas com ele. Winnicott (1960 apud SILVA, 2016, p.39), afirma que “O self de cada criança ainda não se formou, e logo não pode ser visto como estando fundido, mas as memórias e expectativas podem agora começar a acumular-se e formar-se. Devemos lembrar que estas coisas só ocorrem quando o ego da criança é forte, por ser reforçado.”. Theisen (2014, p.3), a respeito da importância do Outro na constituição do bebê, afirma:

Quando nasce uma criança é como se ela fosse apenas um conjunto de carne e osso, e para que nela se inscreva algo, é preciso que Outro o faça por meio de significantes. Assim, o processo do seu desenvolvimento vai ocorrer em função desse Outro que preencherá suas faltas e, que irá lhe fornecer elementos que estabeleçam um lugar de onde o bebê será capaz de iniciar o seu reconhecimento e a sua estrutura subjetiva.

Não havendo expectativas em relação à criança, não acontecia a inscrição de significantes do Outro sobre ela, tão fundamental à sua constituição enquanto sujeito. Desde modo, a existência do próprio sentimento de infância, em relação ao que se tem hoje, se mostrava dificultosa, uma vez que o entendimento de sujeito-criança inexistia. A compreensão de sujeito viria somente a partir do momento em que a criança demonstrasse menos fragilidade e, conseqüentemente, mais indícios de que sobreviveria; contudo, neste caso, acabava por fundir-se ao mundo adulto e demonstrar-se apta ao trabalho diante da sociedade, visto que os ofícios eram aprendidos desde muito cedo com os adultos. Desta forma, as crianças iniciavam sua vida laboral com bastante precocidade, sem que existissem maiores preocupações acerca de sua idade ou capacidade para o desenvolvimento de determinada tarefa. Aqui é importante salientar que o início precoce da vida laboral é ainda realidade bastante presente em diversos países, como o Brasil, e abarca em si inúmeras crianças vulnerabilizadas, em sua grande maioria negras.

Durante a Idade Média, uma pequena parcela da população sabia ler e escrever, tendo, portanto, a arte o papel de divulgar e receber informações. Entretanto, os conteúdos artísticos a que a população tinha acesso eram restritos em função da Igreja e contavam com tramas bíblicas em sua maioria, assim como as primeiras representações de crianças a ressurgirem na arte durante a Idade Média. Entre os tipos infantis que obtiveram destaque na época estão o menino Jesus e a Nossa Senhora menina (relacionando aqui a infância ao mistério da maternidade da Virgem). Na fase Gótica, surgem ilustrações de um novo tipo de criança: nua, geralmente assexuada, representando a alma dos mortos e daqueles que ainda não haviam nascido, tratando-se de uma derivação da ideia de “anjo”. Outro tipo infantil, ainda sob a temática do anjo, era o *putto*; surgido aproximadamente no final do século XVI, tratava-se de uma revivescência do Eros helenístico: uma criancinha nua. Entre os séculos XIV e XVI, o tema da infância sagrada evoluiu e se diversificou, abrindo caminho para uma posterior ultrapassagem dos limites do eclesiástico, e passando a fazer parte do real.

Durante o século XIV, prosperaram histórias de crianças nas lendas e contos, o que refletiu na pintura, na tapeçaria e na escultura; nota-se então um crescimento das “cenas de gênero” ou “pinturas anedóticas”, ou seja, imagens que passaram a retratar cenas em movimento, com dois ou mais participantes que interagem entre si, aproximando a arte do cotidiano devido ao emprego da dinamicidade da vida, que contrasta com os retratos estáticos de outrora. Por consequência, muitas das interações mostradas nas cenas de gênero envolviam crianças, cuja representação logo conquistou aos pintores, passando-lhes, muitas vezes, o papel de protagonistas destas cenas. Ariès (1973, p. 55) afirma:

Dessa iconografia religiosa da infância, iria finalmente destacar-se uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI. Não era ainda a representação da criança sozinha. [...] Salientemos aqui apenas o fato de que a criança se tornou uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas: a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor, etc.; na escola, um tema frequente e antigo que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX.

Entretanto, por mais que em muitas destas cenas de gênero as crianças aparecessem como protagonistas, estas não tinham por objetivo uma descrição exclusiva da infância. Imagina-se que a grande assiduidade da criança nas obras se deva mais a uma característica da vida cotidiana da época que a um interesse artístico propriamente dito. Não havia segregação entre o “mundo das crianças” e o “mundo dos adultos” como existe atualmente, até mesmo

pela ausência do reconhecimento da fase da vida que hoje se entende por infância. Portanto, na vida cotidiana, crianças e adultos estavam misturados, tanto no que se refere ao trabalho como ao lazer.

Outra possível razão para o lugar de protagonista da infância em muitas obras da época é o gosto dos pintores pelo pitoresco² e pela associação da criança como tal, devido ao seu jeito “engraçadinho”. Percebe-se que, apesar de já existirem representações de crianças nas artes, ainda não havia uma legitimação destas mesmas enquanto seres humanos, sendo percebidas ou como parte da paisagem adulta, ou como fonte de divertimento. Estas situações levantam questionamentos em relação à atualidade e até que ponto certas questões não se repetem, mascarando-se em outros cenários e discursos. Ariès (1973, p. 58) destaca, de forma lúcida e atual:

Ainda se compreende o gosto pelo pitoresco e pela graça desse pequeno ser, ou o sentimento da infância “engraçadinho”, com que nós, adultos, nos divertimos “para nosso passatempo, assim como nos divertimos com os macacos”. Esse sentimento podia muito bem se acomodar à indiferença com relação à personalidade essencial e definitiva da criança, a alma imortal.

No século XV surgiu o retrato, um novo meio de representar a criança. Mesmo que, anteriormente, muitas obras incluíssem crianças como parte de seus cenários, nunca antes haviam sido ilustradas sozinhas em seus retratos reais, tal como apareciam em determinado momento de suas vidas. O surgimento desta nova forma de representação infantil mostra-se revolucionária, não apenas no meio artístico e das representações humanas, mas no que se refere à subjetividade da época. Parte-se do entendimento que, para que alguém seja retratado, é necessário que seja visto, ou seja, é necessário que se direcione um olhar sobre esta pessoa. Se existe olhar, há um desejo por trás que guia a ação. E, para olhar, deve-se reconhecer que aquilo que é olhado existe. Foi isso que passou a acontecer com a infância; segundo Ariès (Ibidem, p. 58), “O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha.”.

Um indício histórico da ausência de retratos de crianças até os séculos XV e XVI é a inexistência dos mesmos nas efígies funerárias. As altas taxas de mortalidade infantil, que conduziam à pequena expectativa em relação à sobrevivência das crianças, somada a pouca importância atribuída a esta fase da vida, faziam com que suas mortes fossem banalizadas, não havendo o entendimento da necessidade dos mesmos rituais atribuídos aos adultos.

² O gosto pelo pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI

Durante muito tempo, era habitual enterrar as crianças mortas em qualquer lugar, sem que fosse feito nenhum registro ou cerimônia. Ariès (Ibidem, p. 56) salienta que:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte.

O surgimento do retrato da criança morta demarcou, portanto, uma época de grande importância na “história dos sentimentos” (ARIÈS, Ibidem, p. 58). A respeito deste sentimento em relação à criança e seu lugar na família e da existência de uma memória relativa à vida infantil perdida, Ariès (Ibidem, p. 58) afirma:

É notável, de fato, que nessa época de desperdício demográfico se tenha sentido o desejo de fixar os traços de uma criança que continuaria a viver ou de uma criança morta, a fim de conservar sua lembrança. O retrato da criança morta, particularmente, prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável.

Com exceção das efígies funerárias, as aparições de crianças em retratos, isoladas de seus pais, continuaram sendo raras até o final do século XVI; sua produção teve, contudo, aumento significativo no início do século XVII, sinalizando a popularização da mudança de um sentimento que ocorria desde os primeiros retratos confeccionados para as efígies funerárias: o valor da criança enquanto ser humano. Nestes retratos, as famílias buscavam representar o aspecto fugaz da infância, mostrando a criança sozinha e por ela mesma. Mesmo que as taxas de mortalidade infantil permanecessem praticamente as mesmas de algum tempo atrás, o sentimento em relação à infância sofreu transformações significativas, inclusive em relação às crianças mais novas. Tal costume de registrar suas crianças, iniciado no século XVII, permanece até hoje, sendo modificados apenas os meios: a pintura foi substituída pela fotografia e pelo vídeo, que ultrapassaram os quadros e porta-retratos em direção às redes sociais.

Cerca de um século depois do início e da popularização do interesse pela criança, nota-se uma mudança nas condições demográficas, o que se deve, sobretudo, ao avanço da ciência e da consequente descoberta de vacinas, além de uma mudança de mentalidades da população em relação a cuidados e práticas de higiene. Nota-se aí, inclusive, a importância da construção prévia de um sentimento de infância, uma vez que grande parte do empenho das famílias na adesão à vacinação de seus filhos e na manutenção de seus cuidados de higiene se deve a isso.

Aqui cabe uma interlocução com a situação pandêmica da COVID-19, período esse em que é colocada à prova por autoridades a eficácia de conhecimentos científicos, como os aqui citados, atribuindo-lhes especulações ideológicas, e quais os questionamentos e angústias que, a partir disso, podem vir a surgir nas famílias.

Sabe-se que as áreas do conhecimento nunca se transformam isoladamente: estão imersas em uma sociedade que as influenciam e são influenciadas por ela. Sendo assim, toda intersecção que constitui uma transformação social é composta por um emaranhado de fatores e consequências. De maneira prática, o sentimento em relação à infância gerado até o século XVII influenciou uma curiosidade em relação aos seus comportamentos e hábitos. Segundo Ariès (Ibidem, p. 68), “Essas cenas de infância literárias correspondem às cenas da pintura e da gravura de gênero da mesma época: são descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena.”. Os jargões infantis passaram a ser reconhecidos não mais como balbúcio ou “fala errada”, mas como ferramentas preciosas de registro e análise. Esse interesse levou a uma maior documentação dos comportamentos infantis e, portanto, maior acervo para estudo a respeito de seu crescimento e desenvolvimento.

Em um contexto familiar e afetivo, a valorização das crianças e o consequente olhar mais sensível direcionado a elas permitiu que pais e cuidadores fortificassem um afeto que antes não lhes era permitido. Segundo Ariès (Ibidem), “Muitas mães e amas já se haviam sentido assim. Mas nenhuma admitira que estes sentimentos fossem dignos de ser expressos de uma forma tão ambiciosa.”. A observação de pequenos hábitos e trejeitos possibilitou a percepção de traços de personalidade, iniciando-se, então, um entendimento da criança enquanto sujeito, mesmo que diferente dos adultos. M de Sévigné (1672, apud Ariès, 1973, p. 68), descreve com delicadeza e afeto sua neta, explicitando em sua fala sentimentos relacionados à criança bastante diferentes daqueles expressos no século XIII:

“Nossa menina é uma belezinha. É morena e muito bonita. Lá vem ela. Dá-me um beijo lambuzado, mas nunca grita. Ela me abraça, me reconhece, ri para mim e me chama só de *Maman* (em vez de *Bonne Maman*). Eu a amo muito. Ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio”

Surge então um novo sentimento em relação à infância, ou melhor, socializa-se tal sentimento; segundo Ariès (Ibidem, p. 158), as crianças e suas maneiras de ser provavelmente sempre encantaram aos adultos, principalmente às suas cuidadoras; entretanto, tal sentimento “[...] pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças

pequenas, o prazer que sentiam em paparicá-las.”. Percebe-se então a recorrência da “paparicação” relacionada à construção do sentimento de infância, o que o autor entende como “[...] a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto [...]”. É importante estar atento ao papel central que o adulto ainda ocupava na construção do sujeito-criança, já que seu valor estaria atrelado ao prazer que proporcionaria a este primeiro, e não em seu sujeito em si.

O sentimento de infância manifestou-se não somente através do afeto expresso e das representações artísticas, mas também a partir de um movimento contrário que, mesmo fundamentando-se em premissas radicais, muito contribuiu. No século XVII, época pré-iluminista, isto é, período de grande efervescência da racionalidade e da ciência, a paparicação causava repulsa em parte da sociedade, como em Montaigne e Coulanges, mencionados por Ariès (Ibidem, p. 159). Este primeiro apresenta, inclusive, um discurso hostil em relação aos pequenos: “Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente.”. Coulanges (1694, apud Ariès, Ibidem, p. 160) escreveu uma canção com base nas atitudes de seus parentes e amigos em relação a seus filhos, dedicando aos “pais de família”:

Para bem educar vossas crianças
 Não poupeis o preceptor;
 Mas, até que elas cresçam.
 Fazei-as calar quando estiverem entre adultos,
 Pois nada aborrece tanto
 Como escutar as crianças dos outros.

O Pai cego acredita sempre
 Que seu filho diz coisas inteligentes,
 Mas os outros, que só ouvem bobagens,
 Gostariam de ser surdos;
 E no entanto é preciso
 Aplaudir o *enfant gâté*

Quando alguém vos disser por polidez
 Que vosso filho é bonito e bem comportado,
 Ou lhe der balas,
 Não exijais mais nada.
 Fazei vosso filho, assim como seu preceptor,
 Agir como um servidor.

Ninguém acreditaria que uma pessoa de bom senso
 Pudesse escrever
 Para criancinhas de três anos,
 Se as de quatro não sabem ler.
 No entanto, há pouco tempo,

Vi um pai entregue à essa tola diversão.

Sabei ainda, caros amigos,
Que nada é mais insuportável do que ver vossos filhinhos,
Pendurados na mesa como uma réstia de cebolas.
Moleques que, com o queixo engordurado,
Enfiam o dedo em todos os pratos.

Que eles comam em outro lugar,
Sob as vistas de uma governanta
Que lhes ensine a limpeza
E não seja indulgente,
Pois não se pode com rapidez
Aprender a comer com limpeza.

A hostilidade em relação às crianças manifestada na canção de Coulanges pode ser considerada espantosa (ao menos no discurso) por muitas pessoas; ainda assim, por linhas tortas, estes autores inauguram um pensamento revolucionário para a época: o início de um sentimento genuíno e autêntico da infância. Passou-se, deste modo, à compreensão de que o olhar direcionado à criança não deveria mais contentar-se com a superficialidade do “ser engraçadinho”, mas migrar para a dimensão do sujeito, já que uma “valorização” da criança perante o adulto somente por sua capacidade de fazê-lo rir nada mais seria que uma nova forma de centralizar a figura do adulto e objetificar a criança. Ariès (Ibidem, p. 162), mencionando M. D’Argonne (1690), comenta que o mesmo “queixa-se também de as pessoas só se interessarem pelas crianças pequenas, por seus ‘carinhos’ e ‘estripulias’; muitos pais ‘só consideram seus filhos pequenos na medida em que estes lhe proporcionam diversão e alegria’.”.

Este “outro olhar” direcionado à infância foi popularizado através de autores que adotavam posturas mais rígidas, como os citados acima. No entanto, a ideia central para a maior parte daqueles que compartilhavam deste pensamento era a centralidade do sujeito - criança, independentemente do tratamento prático oferecido a elas. Como a pauta era a centralidade das crianças, o objetivo não consistia em constrangê-las (por mais que não estivessem livres disso), mas educá-las; neste sentido, o uso de técnicas coercitivas não representava uma obrigatoriedade. Pelo contrário, muitos pais, autores e educadores utilizavam o humor e até mesmo uma ternura declarada, principalmente no final do século XVII, quando se pretendeu conciliar a doçura e a razão. Para o abade Goussault, em *Le Portrait d’ une honnête femme* (1693), citado por Ariès (1973, p. 163):

Familiarizar-se com os próprios filhos, fazê-los falar sobre todas as coisas, tratá-los como pessoas racionais, conquistá-los pela doçura é um segredo infalível para se fazer deles o que quiser. As crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar

com frequência: alguns conselhos dados na hora certa, algumas demonstrações de ternura e amizade feitas de tempos em tempos as comovem e as conquistam. Algumas carícias, alguns presentes, algumas palavras de confiança e cordialidade impressionam seu espírito, e poucas são as que resistem a esses meios doces e fáceis de transformá-las em pessoas honradas e probas.

Por mais que esta discussão destoe quase quatro séculos do tempo presente, mostra-se extremamente atual por inaugurar a ideia de *adultocentrismo*, mesmo que ainda não conceitualizada. Tal concepção, que será melhor dissertada ao longo deste trabalho, refere-se ao sistema de dominação e opressão baseado na idade, neste caso, entre adultos e crianças ou adolescentes. No decorrer do processo de construção de um “sentimento de infância” visualizou-se, até o dado momento, embates referentes aos métodos e tratamentos dados às crianças, cada qual com suas fundamentações. De um lado, uma educação centrada na formação do sujeito, mas que, para isso, não garantia o uso de técnicas e atitudes humanizadas. De outro, a “paparicação”, cujo foco pouco estava no sujeito-criança, mas no prazer proporcionado ao adulto.

Falando-se em adultocentrismo na atualidade, percebe-se uma reprodução de situações semelhantes em novos moldes, adaptadas ao contexto contemporâneo, o que reforça a importância da análise histórica nos estudos e considerações feitas a partir de determinada temática. A colonização do sujeito (neste caso, do sujeito criança) aparece com maior nitidez quando há um afastamento (territorial ou de época), pela facilidade de denunciar situações do Outro, devido ao estranhamento que se tem em relação a este último; entretanto, o exercício de se fazer análises históricas pode levar a comparações com situações atuais e guiar problematizações necessárias.

As instituições, de modo geral, derivam do pensamento e de questões ligadas à subjetividade de cada época, assim como colaboram na configuração, na manutenção e na transformação dessas mesmas. No que se refere ao sentimento de infância, as escolas destacam-se em sua importância em relação à construção e às mudanças desse sentimento. Tais instituições inauguraram, mais que o acesso à formação acadêmica, uma nova categoria de disciplina; segundo Ariès (Ibidem, p. 170), “O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de enquadramento da juventude.”.

Grande parte das instituições da época possuíam fundamentações e intuídos religiosos. Neste sentido, pouco havia o conhecimento sobre modelos ou regimes de educação compatíveis a cada faixa etária; o principal fator que motivou a constituição e o

aperfeiçoamento destas instituições era o desejo de segregar os estudantes da sociedade e de seus “riscos”. Segundo Ariès (Ibidem, p. 170): “Deseja-se apenas proteger os estudantes das tentações da vida leiga, uma vida que muitos clérigos também levavam, desejava-se proteger sua moralidade”. Uma das ponderações adotadas nestas instituições consistia na separação dos estudantes por idade em classes, antes agrupados independentemente da faixa etária, fato que significou grande transformação no sentimento de infância e reflete na constituição das escolas até a contemporaneidade. Ariès (Ibidem, p.173) comenta que:

Essa distinção das classes indicava portanto uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias. A instituição do colégio hierarquizado no século XIV já havia retirado a infância escolar da barafunda em que, no mundo exterior, as idades se confundiam.

A escola, agora já dividida em classes e em faixas etárias, tornou-se um marco na construção do sentimento de infância na época. Deste modo, mesmo os estudantes que não estavam comprometidos com nenhum voto eram submetidos às normas e ao modo de vida destas instituições. Segundo Ariès (Ibidem, p.170): “Graças a esse modo de vida, a juventude escolar foi separada do resto da sociedade, que continuava fiel à mistura de idades, dos sexos e das condições sociais”. Neste sentido, as escolas foram perdendo aos poucos seu caráter estritamente religioso para atender àqueles que buscavam as instituições por outros motivos, principalmente acadêmicos. Ariès (Ibidem, p.170) relata tal transição:

Mais tarde, o objetivo fixado para esse tipo de existência, a meio caminho entre a vida leiga e a vida monástica, se alterou. No início, ele fora considerado um meio de garantir a um jovem clérigo uma vida honesta. A seguir, adquiriu um valor intrínseco, tornou-se a condição imprescindível de uma boa educação, mesmo leiga. [...] Tratava-se tanto da formação como da instrução do estudante, e por esse motivo convinha impor às crianças uma disciplina estrita: a disciplina tradicional dos colégios, modificada porém num sentido mais autoritário e mais hierárquico. O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral.

Entretanto, a questão etária e suas divisões permaneceram confusas ainda nos séculos XVII e XVIII devido, principalmente, à dificuldade de se encontrar consensos em relação à duração de fases denominadas primeira e segunda infância. Todavia, independentemente das classificações etárias dentro e fora da escola, é importante reconhecer o papel importante destas instituições no prolongamento da infância (que anteriormente durava, em média, cinco ou sete anos, quando a criança se fundia ao mundo adulto). É importante salientar, contudo, que esta classificação etária e a divisão em classes, ainda incipiente, representavam uma

realidade burguesa, não possuindo grande adesão nas classes mais populares. Ariès (Ibidem, p. 176 e 177) desenvolve tal análise:

Observamos que essa ausência de separação entre a segunda infância e a adolescência, que desapareceu na burguesia no século XIX, subsiste ainda hoje na França nas classes populares onde não há formação secundária. A maioria das escolas primárias permanece fiel ao velho hábito da simultaneidade de ensino. O jovem operário que obtém o certificado de conclusão do primeiro grau e não passa por uma escola técnica ou um centro de aprendizagem entra diretamente para o mundo do trabalho, que continua a ignorar a distinção escolar das idades. E aí ele pode escolher seus camaradas numa faixa de idade mais extensa do que a faixa reduzida da classe do colégio. O fim da infância, a adolescência e o início da maturidade não se opõem como na sociedade burguesa, condicionada pela prática dos ensinamentos secundário e superior.

No Brasil, esta maleabilidade das fases da vida em razão de marcadores socioeconômicos devido, entre outros fatores, à entrada precoce no mercado de trabalho persiste até a atualidade. A própria concepção de “infância universal”, organizada de forma sistemática através de marcos etários e rituais de transição (em sua maioria acadêmicos), não contempla a maioria das infâncias, sobretudo as mais vulnerabilizadas. Os próprios órgãos responsáveis pela garantia de direitos das crianças apresentam diretrizes generalistas, que acabam excluindo diversas infâncias, assunto que será mais bem aprofundado posteriormente.

Ainda sobre a necessidade de atentar às diferentes perspectivas na construção do sentimento de infância e na própria educação com base em fatores socioeconômicos, Ariès aponta dois fenômenos importantes ocorridos, respectivamente, nos séculos XVII e XVIII: a divisão etária mais demarcada e a segregação do ensino entre burgueses e aristocratas e camadas mais populares da sociedade. Neste sentido, uma demarcação social que até então ocorria em vias subjetivas, através da hegemonia burguesa nas instituições de ensino, passou a ser regulamentada através de uma separação formal, o que denuncia até mesmo o caráter das instituições: escolas para ricos com enfoque acadêmico e escolas para pobres cujo propósito centrava-se na disciplina e na segregação social, assemelhando-se a uma instituição total, situação evidente até a atualidade. Ariès (Ibidem, p. 183) comenta:

De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres. Em minha opinião, existe uma relação entre esses dois fenômenos. Eles foram a manifestação de uma tendência geral ao enclausuramento, que levava a distinguir o que estava confundido, e separar o que estava apenas distinguido: uma tendência que não era estranha à revolução cartesiana das idéias claras, [...], em que uma compartimentação geográfica rigorosa substituiu as promiscuidades das antigas hierarquias.

Deste modo, Ariès pontua uma questão importante para a compreensão de muitas das estruturas de opressão existentes na atualidade: “a revolução cartesiana das ideias claras”. A

concepção cartesiana, responsável por localizar em polos questões como corpo e mente, razão e emoção, entre outras, posicionou de um lado o “sujeito universal” “racional” e “evoluído” e de outro o “selvagem”. O mesmo se passou com o sentimento de infância, visto que Ariès, em seu livro *História Social da Infância e da Família*, raras vezes mencionou infâncias situadas às marges das classes burguesa e aristocrática. No entanto, o autor faz diversas problematizações ao longo do livro que precisam ser consideradas, em especial, a já mencionada segregação entre ricos e pobres nas instituições. Considerando-se ainda que Ariès fala a partir de uma realidade europeia, salienta-se a necessidade de refletir sobre outras questões, além da socioeconômica, quando se lê e aplica sua obra em países como o Brasil, tendo em vista os processos colonizatórios que atravessaram sua história e seguem presentes na constituição de suas realidades. Questões como raça, etnia, territorialidade, entre outras, são fundamentais para que seja possível pensar o sentimento de infância no Brasil.

3.2 Perspectiva decolonial: conceitos-chave e derivações:

Tendo em vista as tantas estruturas sociais de origem colonial que atravessam o sujeito (neste caso, o sujeito-criança) e o espaço-tempo em que se dá a escrita deste trabalho, entendeu-se a perspectiva decolonial enquanto detentora de grande potencial para desconstruções necessárias a qualquer estudo/olhar direcionado a seres humanos. A decolonialidade surgiu para questionar as estruturas tidas como dadas, suas origens e efeitos, pensando e desenvolvendo novos olhares diante do mundo. Quintero et al. (2019, p. 4) definem os estudos decoloniais como:

[...] conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade. O que cobre tanto as revisões historiográficas, os estudos de caso, a recuperação do pensamento crítico latino-americano, as formulações (re)conceitualizadoras, como as revisões e tentativas de expandir e revisar as indagações teóricas. É um espaço enunciativo não isento de contradições e conflitos, cujo ponto de coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas compartilhadas.

O conceito de *colonialidade* foi introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano no final dos anos 80 e refere-se a um padrão ou base colonial de poder que, respaldada na naturalização de determinadas hierarquias (culturais, raciais, epistêmicas, territoriais e de gênero), gera subalternidade e faz desaparecer experiências, conhecimentos e formas de vida daqueles que são explorados e dominados. Quijano fala em três principais tipos de colonialidade: do Ser, do Saber e do Poder, o que permite visualizar, brevemente, as dimensões adquiridas por esta mesma. A colonialidade é um subproduto da *Modernidade*;

deste modo, deve-se revisitar esta última para compreender a primeira.

A Modernidade se refere a um ideário ou projeto de sociedade que rompe com o pensamento medieval, conhecidamente relacionado ao poder da Igreja e à repressão da população. Portanto, constitui-se a partir da pretensão de rejeitar a tradição, submetendo tudo ao exame crítico da razão e à experimentação, havendo assim uma tendência para o dinamismo e mudança incessantes, de maneira a questionar suas próprias conquistas e buscar inovações contínuas. O colonialismo (a que a História hegemônica denomina “descoberta do Novo Mundo”) foi parte fundamental para a construção deste projeto de sociedade, tornando possível extrair ferramentas para a ascensão de poder e riqueza dos países europeus às custas daqueles considerados “não civilizados”. Percebe-se, portanto, que o projeto de Modernidade desde sempre direcionou explicitamente seus ideais de renovação, pensamento crítico e centralidade do ser humano em seus processos a uma categoria humana específica, o homem branco europeu elitizado, desconsiderando sequer a humanidade de alguns outros grupos, como aqueles pertencentes aos territórios invadidos.

Com a emancipação (formal) latino-americana no século XIX, iniciou-se um processo de descolonização parcial, visto que as jovens repúblicas conseguiram escapar do peso da dominação política das metrópoles. Entretanto, o colonialismo deixou inúmeras marcas materiais e simbólicas nas sociedades colonizadas, consequência do tempo e da força com as quais foram submetidas à exploração e dos privilégios históricos, raciais e hereditários que aqui já estavam estabelecidos. O colonialismo (dominação política) como evento histórico, portanto, precede e origina a colonialidade como matriz de poder, mas a colonialidade sobrevive ao colonialismo.

A colonialidade e suas principais sequelas continuaram a sistematizar essas sociedades ao longo dos anos, através da manutenção e solidificação de numerosas micro e macroestruturas sociais de matriz colonial, que juntas compõem uma grande estrutura que cria e reforça outras tantas, geradoras de desigualdade. As grandes navegações, frutos da Modernidade, inauguraram um importante instrumento para a manutenção de estruturas coloniais: a globalização. Mesmo que se reconheça seus êxitos, é necessário o entendimento de que as informações e produtos veiculados partem, em sua grande maioria, de países/regiões ricas em direção às menos privilegiadas, possuindo para além do poder informativo e inclusivo que anunciam, o colonizador sobre aqueles para os quais chega. Aliado à colonialidade, que constrói o pensamento no colonizado de que o que está relacionado ao Outro é melhor, está a “prepotência” do colonizador e as violências associadas à colonização

(físicas, psicológicas, epistêmicas, entre outras). Segundo Carbonieri (2016, p.284 e 285):

A colonização mais insidiosa seria essa que incide sobre os valores culturais e intelectuais, uma vez que convence o intelectual colonizado de que sua cultura e epistemologia são inferiores àquelas do povo que o oprime. Então, mesmo que a emancipação traga a independência política, nas mentes dos colonizados, as amarras estão tão bem assentadas que eles mesmos muitas vezes não percebem essa restrição e são os primeiros a defender a superioridade da herança ocidental.

Existe, portanto, a noção de um saber único, aplicável a todos, que destrói culturas e não reconhece seus vieses. Faustino (2020), ao dissertar sobre a visão do psiquiatra e intelectual Frantz Fanon (1925-1961) a respeito da colonização do saber, enuncia que valorizar os saberes “não-brancos” não é sinônimo de desconsiderar totalmente aqueles tidos como “brancos”; a relação de Fanon com estes últimos não é de repulsa nem recusa, mas de dessacralização, ou seja, considera a importância de tirá-los do âmbito do “sagrado” e trazê-los para o contexto humano, visto que não há razões para não utilizá-los naquilo que podem contribuir; no entanto, é fundamental que se aponte seus limites no que forem limitados, sem pretender impô-los como um “supremo saber”.

É importante considerar também que os saberes tidos como “brancos” foram, em grande parte, meramente apropriados e tomados de outros povos por estes a partir dos inúmeros processos de colonização e violação de direitos impostos ao longo da história. Por isso, torna-se fundamental um exercício constante de questionamentos sobre a relação que se tem com o conhecimento e o lugar que ocupa no repertório de cada um. Este é o entendimento que se pretende adotar no presente trabalho.

Partindo dessa compreensão, saltam aos olhos a valorização de alguns saberes em detrimento de outros, gerando subalternização e, por consequência, aniquilação de conhecimentos. A isso se nomeia *epistemicídio*, isto é, o fato e a intenção de silenciar, eliminar, subalternizar e invisibilizar saberes não-hegemônicos. É importante salientar que, desde a origem do ser humano, existiram vidas e sociedades em todos os continentes do mundo; muitas delas organizavam suas necessidades, crenças, rotinas, vidas e histórias através de registros, que foram perdidos, apagados, descartados e arrasados durante os processos colonizatórios. A colonialidade, deste modo, reduz e desvaloriza o repertório de conhecimentos do colonizado em relação a ele mesmo, colocando o Outro (branco, europeu, masculino, elitizado) como detentor do saber. Quintero et al. (Ibidem, p.7) afirma:

Nesse sentido, o eurocentrismo funciona como um *locus* epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência

local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos.

A perspectiva decolonial entende, portanto, que a modernidade tal como é apresentada não beneficiou a todos; pelo contrário, gerou violências, construiu e solidificou desigualdades e dificultou acessos de muitos em nome de uma minoria populacional privilegiada. Assim, os críticos decoloniais, situados em grande parte na América Latina, percebem a modernidade e a crítica moderna ou pós-moderna europeia, dessa forma, não como emancipatória, mas como algo que constrange, que é impositivo (CARBONIERI, 2016, p. 296). Esta imposição se dá a partir de dispositivos de controle impostos pelo colonizador ao colonizado, dentre os quais se destaca a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (CARBONIERI, *Ibidem*, p. 296).

A autora, mencionando Quijano (2005), afirma que a racialização tem origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradoura e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido, implicando, conseqüentemente, em um elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. Ao mesmo tempo em que racializa o outro, a branquitude não se vê enquanto corpo e população racializada, mas como “sujeito universal”. A decolonialidade está, portanto, diretamente implicada com a história, resgatando-a de modo crítico e estabelecendo a necessidade de reconhecer que o saber tido como hegemônico parte de um lugar e vivência específica. Carbonieri (2016, p. 296) ainda afirma:

Dessa forma, a modernidade, que, para Quijano, estabelece-se a partir da constituição da América, não pode realmente trazer a emancipação para os povos colonizados e racializados. A modernidade está imbricada na colonialidade do poder, que não se encerrou com as independências políticas das ex-colônias, mas permanece até a atualidade, oprimindo a maior parte da população mundial.

É importante ressaltar que estruturas sociais de opressão resultam do entranhamento social da colonialidade, que percebe o homem, branco, adulto, heterossexual, ocidental, elitizado como sujeito universal, reservando àqueles que diferem destas características a alteridade e subordinação. Compreender que a ideia de “sujeito universal” está atrelada a uma visão de mundo e não a uma concepção aplicável a todos é o primeiro passo para entender e desmembrar estruturas sociais. A pesquisa, enquanto ferramenta potente para esta reinvenção de olhares e estruturas, deve atentar ao risco de universalizar determinada visão de mundo;

segundo Oyewumi (2017 apud NOGUERA, 2019, p. 4), o objeto de pesquisa em um sistema colonial:

[...] sempre se mantém à vista e na vista. Por definição nos convida a olhá-lo fixamente, a contemplar a diferença, convocando a um olhar de diferenciação. [...] Mulheres, primitivos, judeus, africanos, pobres e toda pessoa qualificada com a etiqueta ‘diferente’, em diversas épocas são considerados grupos dominados pelo instinto e afetividade, alheios à razão.

Por isso, a compreensão da existência de uma sociedade estruturada a partir de lógicas coloniais não pode reduzir o sujeito aos grupos aos quais pertence, de modo a assumir pura e unicamente o lugar de ‘diferente’ em relação a uma hegemonia. É fundamental entender as estruturas que atravessam o sujeito, contudo, sem destituí-lo de sua subjetividade e potência em razão de uma “identidade única” atribuída a cada categoria. Afastar o “diferente” de sua singularidade somente reforça a ideia hegemônica de “sujeito universal”, já que reserva apenas ao último a concessão ao subjetivo. Sobre a relação entre hegemonia e alteridade, Noguera (Ibidem, p. 4) afirma: “As diferenças são classificadas em função de um modelo que estabelece a existência de outros. Visões de mundo sempre trazem o incômodo de inventar outros. [...] a infância surgiu como um outro do adulto, assim como o negro foi estabelecido como outro do branco.” Miguel (2014, p. 864) também discorre sobre a ideia de Outro criada a partir de uma organização colonial:

Estaríamos nós constituindo a criança como o Outro Estrangeiro e Estranho – o mau selvagem, ateu, inferior, naturalmente corrupto, deficiente e deficitário, ou então, o bom selvagem rousseauiano, puro, naturalmente dotado e bem dotado, indefeso e corruptível, mas igualmente colonizáveis, cristianizáveis, aculturáveis, civilizáveis, escolarizáveis, liberalizáveis e ocidentalizáveis, e, em ambos os casos, escravizáveis e exploráveis pelo brilho sedutor do poder da mais valia do ouro estrangeiro proveniente dos estranhos territórios do Outro?

A partir desta revisão histórica e sociológica, salienta-se o caráter falacioso de qualquer concepção ligada ao ser humano (como o sujeito e o saber) que se creia universal, compreendendo-se o pensamento decolonial enquanto importante disparador e sustentáculo de diálogos críticos, objetivando a construção de novos paradigmas e a luta por uma sociedade mais igualitária, democrática e justa (BERNARDINO-COSTA E GROSFOGUEL, 2016, p. 21 e 22). Segundo os autores (Ibidem), a decolonialidade visa à busca de soluções para o patriarcalismo, o racismo, a colonialidade e o capitalismo, construindo assim um cenário aberto para as diversas histórias locais, perspectivas epistêmicas e contextos em que são encenados os projetos de resistência, resultando em um pluri-versalismo, contrário ao universalismo colonial. Dentro desta perspectiva, os estudos decoloniais elaboraram um conjunto

de enunciados teóricos que analisam e retificam a questão do poder na modernidade. Esses procedimentos conceituais são (QUINTERO et al., *Ibidem*, p. 5):

1. A localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa (séculos XV e XVI), e não no Iluminismo ou na Revolução Industrial, como é comumente aceito; 2. A ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno/capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global; 3. A compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, e não como fenômeno simétrico produzido na Europa e posteriormente estendido ao resto do mundo; 4. A assimetria das relações de poder entre a Europa e seus outros como dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implicando necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; 5. A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais: controle do trabalho e controle da intersubjetividade; 6. A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade.

É fundamental, porém, atentar ao fato de que a decolonialidade não se resume aos estudos ou pesquisas decoloniais; mesmo que sua entrada e difusão no ambiente acadêmico sejam de extrema importância, sobretudo por questionarem a hegemonia ainda característica destes ambientes e mobilizarem aqueles que lá se encontram ou que têm acesso às produções, deve-se reconhecer que a base da decolonialidade está nas práticas de intervenção e oposição às estruturas coloniais. Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (*Ibidem*, p. 17), “[...] a decolonialidade consiste também em uma prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492.”. Em *Os Condenados da Terra* (1961, p. 274 e 275), Fanon convoca o povo à prática descolonizadora, ao mesmo tempo em que resume o significado e os objetivos da decolonialidade:

Portanto, camaradas, não paguemos tributo à Europa criando Estados, instituições e sociedades que nela se inspirem. A humanidade espera de nós uma coisa bem diferente dessa imitação caricatural e, no conjunto, obscena. Se desejamos transformar a África numa nova Europa, a América numa nova Europa, então confiemos aos europeus o destino de nosso país. Eles saberão fazê-lo melhor do que os mais bem dotados dentre nós. Mas, se queremos que a humanidade avance um furo, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então temos de inventar, temos de descobrir. Se queremos corresponder à expectativa de: nossos povos, t'emos de procurar noutra parte, não na Europa.

A colonialidade, portanto, enquanto geradora e norteadora de opressões de diferentes categorias, constitui a estrutura mais profunda de pensamentos e sistemáticas sociais; estrutura essa que determina quais vozes serão escutadas e universalizadas, quais direitos serão priorizados e que lugares materiais e simbólicos cada um ocupará. Vários

atravessamentos se aplicam no processo de opressão “colonizador-colonizado”, entre eles questões relativas à raça, etnia, classe social, nacionalidade/territorialidade, gênero, orientação sexual e idade. Esta última, mais especificamente a opressão de adultos em relação às crianças e jovens, denomina-se *adultocentrismo*, um dos conceitos centrais deste trabalho.

Tal conceituação refere-se à estrutura de dominação com base na idade que confere poder aos adultos em detrimento da sujeição de crianças e adolescentes, atribuindo uma ideia de autoridade legítima e unilateral “natural” destes primeiros em relação aos últimos (QUAPPER, 2012 apud ANANIAS, 2020, p.52). Quapper (Ibidem) percebe o adultocentrismo enquanto questão articulada por processos econômicos e político-institucionais, constituindo um sistema de dominação a partir da criação de classes de idades que centra as possibilidades de decisão e controle social, econômico e político nos adultos de meia idade, reservando a crianças, jovens e idosos o lugar de subordinados (ANANIAS, Ibidem).

As classes de idade, assim como as relações hierárquicas existentes entre elas, são fruto de construções sociais, tratando-se, portanto, de uma matriz sociocultural, uma vez que, segundo Ananias (Ibidem), “O adultocentrismo é um sistema de relações econômicas e político institucionais com base em relações de dominação próprias das sociedades capitalistas e patriarcais [...]”; este sistema baseia-se em relações de tensões entre as classes etárias definidas pela imposição de normas, políticas públicas e emprego da força pelos adultos, que aprofundam as condições de dominação (QUAPPER, 2012 apud Ananias, Ibidem). Segundo Ananias (Ibidem), o conflito entre as classes de idade é produzido pelos adultos, uma vez que ocupam posições de poder nas estruturas sociais e nas relações cotidianas, decidindo direta ou indiretamente o que deve ser feito ou sentido pelos demais; teve sua origem na posse ou usufruto de aspectos materiais (herança, acesso a bens e serviços), constituindo-se, na contemporaneidade, também de aspectos simbólicos e subjetivos (prestígio, normas e identidade). A autora, referenciando-se em Quapper (Ibidem), afirma que “O adultocentrismo é internalizado subjetivamente e é reproduzido, material e simbolicamente, inclusive por vítimas do imaginário – crianças e jovens.”. Quapper (Ibidem) afirma que:

Em uma primeira abordagem, podemos conceituar esse adultocentrismo em um plano material, articulado por processos econômicos e políticos institucionais, como um sistema de dominação que delimita acessos e fechamentos a determinados bens, a partir de uma concepção de tarefas de desenvolvimento que a cada classe etária corresponderia, de acordo com a definição de suas posições na estrutura social, o que afeta a qualidade de suas implantações como sujeitos e sujeitas. É de dominação que se assentam as capacidades e possibilidades de decisão e controle social,

econômico e político nos quais desempenham papéis que são definidos como inerentes à adultez e, no mesmo movimento, aqueles que desempenham papéis definidos como subordinados: crianças, jovens, idosos e idosos.

Para que seja possível reconhecer a opressão etária sobre os mais jovens e analisá-la a partir de outros atravessamentos, é importante entender “idade” enquanto questão estruturante. Tomando como base a Sociologia da Infância, considera-se este recorte etário (período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas) como categoria estrutural, uma vez que representa parte da sociedade ou esfera social, como raça, gênero, classes sociais e grupos de idade. A compreensão da infância enquanto estrutura social mostra-se dificultosa, principalmente em razão de sua transitoriedade; segundo Corsaro (2011, p. 15 e 16): “Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente.”.

Em uma sociedade adultocêntrica, que percebe a criança unicamente como um vir - a - ser, o fato de a infância referir-se a um período transitório reforça a dificuldade de percebê-la enquanto categoria estrutural, visto que para compor uma estrutura é necessário (minimamente) ser considerado sujeito, ou seja, ter sua existência validada pelo outro. Tratando-se de um ser cuja vida consiste puramente na preparação para o ingresso na vida adulta, anula-se a possibilidade de que ali exista um sujeito no presente. No entanto, segundo Corsaro (Ibidem, p.16): “[...] as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade.”. Contudo, Alanen (2000) e Mayall (2002), citados por Corsaro (Ibidem, p. 41), afirmam que, mesmo as crianças sendo agentes ativos, a natureza de suas atividades, seu poder e seus direitos devem ser considerados em relação a seu papel como grupo geracional na sociedade e a seu lugar na ordem geracional, visto que, como grupo, estão em posição socialmente subordinada em relação a outros grupos. Portanto, para entender as relações entre gerações, é preciso examinar a infância do ponto de vista estrutural.

É interessante analisar, no processo de compreensão do conceito “adultocentrismo” a etimologia da palavra infância. Do latim, *in-fans* significa “aquele que não tem fala, destituído de linguagem e, portanto, de logos (razão)” (GAGNEBIN, 1997). Considera-se, aqui, ser de especial importância a observação do significado das palavras, partindo-se do entendimento de que a linguagem expressa e reforça sentimentos e culturas coletivas. Além disso, como a

presente pesquisa utiliza diretamente a linguagem(s) como instrumento de trabalho, não se pode deixar de atentar aos impactos desta na vida dos sujeitos. Miguel (2014, p. 858) explora a etimologia da palavra infância, indo além do exposto no significado direto de seu conceito, de modo a buscar sentidos na própria sonoridade:

Coloco-me, pois, no rastro de significado etimológico a que nos remete o significante da palavra infância: in-fans, sem phoné, sem som, sem voz, sem fala. Este rastro de significado revela o paradoxo a que nos remete a concepção saussureana do signo visto como o representante sonoro de um algo ausente a que supostamente se refere. Assim, o som da palavra infância nos remete a um momento da experiência humana coletiva, caracterizado pela ausência de fala, e o referido paradoxo se mostra quando tentamos rastrear o referente ausente e nos deparamos com o sem som, com a afonia, com um ausente que nos remete a outro ausente, com um significante que nos remete a outro significante, experiência esta que torna circular a nossa busca e nos sugere que a nossa experiência possível do período temporal a que denominamos infância inevitavelmente se confunde com os modos como praticamos os limites do próprio instrumento que produzimos para investigar essa experiência: a própria linguagem humana.

Assim como Miguel encontra seus próprios caminhos no entendimento da etimologia da palavra “infância”, o mesmo ocorre com a definição de “adultocentrismo”: conceituado por cada autor de diferentes maneiras e igual valor para seu entendimento: Rosemberg (1976 apud MACEDO et al., 2017, p. 40), disserta sobre a fixação da criança à suas características biológicas (tidas como “incompletas”) e, como consequência, sua desumanização. A autora compreende o adultocentrismo enquanto “[...] a biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador”. Rosemberg (Ibidem) ainda afirma que “o adultocentrismo, assim como todos os demais sistemas hierárquicos de distribuição de poder, só contribuiria para a reprodução da desigualdade e do preconceito e colabora para manter a ordem vigente.”.

Skliar (2003 apud Macedo et al. Ibidem, p. 40) vincula o conceito à questão da alteridade adulto/criança, na qual a organização dos sistemas saber/poder fica a cargo dos adultos e às crianças é reservado o lugar de “Outras”, isto é, “aquelas que necessitam receber orientações constantes para se tornar sujeitos dentro da lógica unificadora do discurso colonial” (MACEDO et al., Ibidem). Em outras palavras (2003 apud Macedo et al. Ibidem) afirma: “Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo Poderoso.”.

Percebe-se, através da rápida passagem pela história da infância, a formação de sucessivas representações das crianças. Mesmo que o “sentimento de infância” tenha sido

responsável pelo direcionamento de um olhar à criança que antes não existia, tratava-se este de um olhar bastante raso, que não considerava a realidade social da infância, tanto em relação à ideologia, quanto à sua representação imagética no passado. Sarmiento (2007, p.33) aponta o termo “(in) visibilidade” para caracterizar a ausência da criança nas esferas histórica, científica e cívica, situações em que era vista a partir do olhar adultocêntrico sobre a infância, registrando especialmente a “[...] ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo.” (Ibidem).

Concebe-se, portanto, que o próprio posicionamento da criança no mundo questiona estruturas e convicções sociais. Assim como outras categorias estruturais, a infância não limita o sujeito unicamente àquele lugar, nem determina quem se é; isto significa que o ser humano é atravessado por diversas estruturas, que se somam e se sobrepõem, gerando impactos materiais e subjetivos. Qvortrup (1994 apud CORSARO, Ibidem, p.16), afirma que como forma estrutural, a infância é inter-relacionada a outras categorias também estruturais como classe social, gênero e grupos de idade; deste modo, o arranjo dessas categorias e suas alterações afetarão a natureza da infância. Assim sendo, é impossível falar de “infância” no singular, devendo-se atentar à pluralidade das muitas infâncias; e é neste entendimento que o presente trabalho se baseia.

O debate sobre a pluralidade das infâncias pode ser levantado a partir do apanhado histórico trazido anteriormente com base na obra de Ariès (1973) e da construção do sentimento de infância: em uma sociedade com fortes alicerces fixados no colonialismo, nenhum sistema opressor existe por si só, isto é, todas as áreas do conhecimento estão interligadas, operando de forma mútua sobre a manutenção de estruturas de dominação. Deste modo, o registro da história da infância com bases etnocêntricas e evolucionistas conversa com outros saberes que igualmente influenciam a vida dos sujeitos. Como pontuam Marchi e Sarmiento (2017, p. 955): “Um conjunto de assunções, formas de conhecimento, ideias, pressuposições e representações sociais incorporam, no seu todo, modos dominantes de resposta às questões: o que é ser criança? Como agir em face das crianças?”. Observa-se, portanto, que a concepção universal assumida pelos saberes hegemônicos não se restringe à academia, apresentando influência direta na vida das pessoas, sobretudo naquelas que nunca a acessaram. A Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, pode atuar como um violento agente de exclusão caso não seja questionada e situada nos lugares onde atua.

Até que ponto um saber hegemônico pode servir em contextos colonizados? Muitas das bibliografias sobre desenvolvimento humano às quais se tem acesso, se não aplicada com

cuidado, podem colaborar na fundamentação e teorização de estruturas de exclusão. Um exemplo são as que dissertam sobre estágios do desenvolvimento sem o devido cuidado, podendo levar à culpabilização e exclusão da criança e sua respectiva família. O cuidado a que se refere não objetiva condenar estudos desenvolvidos nesta área, mas atentar à aplicação indiscriminada de determinadas categorizações humanas, que podem acabar assumindo caráter depreciativo. Chiste e Santos (2019, p. 11), desconstruindo um modo evolucionista de perceber as crianças, trazem a importância de atentar ao momento em que a teoria relacionada ao “tempo cronológico as alcança e as aprisiona em teorias relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, de modo a atribuir-lhes faltas, tendo o adulto como modelo.” (p.11). Karstrup (2000, p. 373), citado por Chiste e Santos (2019, p. 11), afirma que:

[...] tais teorias têm “como característica tomar o homem adulto, a cognição do adulto, como ponto de chegada”, ou seja, como a estrutura cognitiva da criança não opera como a do adulto, ela é assombrada pela ideia da falta, da incapacidade, do déficit.

O pouco valor dado às bibliografias produzidas por autores desfavorecidos pelo sistema colonial, isto é, pessoas que encontram-se estruturalmente prejudicadas em função de alguma(s) opressões, como nacionalidade, região de origem, raça, etnia, classe social, entre outras, juntamente ao pouco empenho de autores estruturalmente privilegiados pelo sistema colonial em visibilizar outros saberes além dos seus, acabam reforçando a ideia de normatização na infância; partindo disso, Marchi e Sarmiento (Ibidem, p. 951) atentam para as perdas provocadas nos estudos da infância a partir destas concepções: “[...] a desconsideração da diversidade de infâncias limita o escopo e a capacidade analítica dos estudos da infância e para compreender mudanças em curso na relação entre adultos e crianças nas dimensões política, educativa, cultural e internacional.”. Miguel (2014, p. 859, 864 e 865) convoca os pesquisadores e leitores em geral a repensar a maneira de perceber e estudar a infância:

- Deveríamos persistir em concepções puristas de identidade cultural, associadas a concepções preservacionistas e etnocêntricas de etnicidade, ou ver o problema da identidade cultural dentro de perspectivas híbridas, interativas e mutantes?
- Deveríamos persistir em concepções unidimensionais de territorialidade, concebida exclusivamente como espaço geográfico politicamente demarcado segundo concepções colonialistas de estado-nação, ou falarmos em territorialidades no plural, associando-as a diferentes espaços de circulação e trânsito de práticas culturais e de comunidades de prática que se constituem com base em diferentes tipos de vínculos identitários?
- Não estaríamos, com ciência da ciência, construindo ilegitimamente infâncias e pedagogias desenvolvimentistas, etapistas, progressivistas, darwinistas, cumulativistas, caricaturistas e capitalistas?
- Não estaríamos desfigurando infâncias ou configurando o não figurável? Poder da ciência da infância ou ciência do poder sobre a infância?

Santos et al. (2018) fala sobre a necessidade de refletir sobre os discursos de resistência, multiculturais, pós-coloniais, moventes e transversais, que problematizam a complexidade de se considerar a construção das subjetividades baseada apenas em um modelo universal humano. Partindo disso, Arroyo (2018 apud SANTOS et al., Ibidem) ressalta que, para avançar-se em relações descolonizadoras, é preciso, sobretudo, desconstruir a concepção epistemológica de infância única. Para isso, é necessário enxergar a criança “[...] como sujeito de autogestão de seu percurso humano [...] com foco nos processos sociais e culturais e produção da infância, reconhecendo que a diversidade de espaços produz infâncias diversas, bem como o lugar da infância nos movimentos sociais para entender essas infâncias.” (SANTOS et al., Ibidem).

A ideia global de infância serve como guia para a produção de documentos (legais, educativos, informativos, etc) que tentarão guiar (desastrosamente) todas as crianças. A construção de um “modelo ideal” de infância sofreu diversas modificações ao longo do tempo, todavia, sempre primou pelo estabelecimento de uma única versão “perfeita” (nos padrões eurocêntricos) de infância, praticamente inatingível, contudo, persistentemente almejada. É importante lembrar que, se esta “infância ideal” já está distante do alcance dos mais privilegiados, torna-se inviável para a grande maioria das pessoas.

Estabelecer uma única possibilidade de ser criança é violento não apenas quanto à aniquilação de vivências e construções pessoais do sujeito, mas também no que tange à garantia de direitos: crianças em situação de exclusão tendem a ficar simbolicamente excluídas da condição da infância, levando a privações de ordem prática. Segundo Marchi e Sarmiento (2017, p. 951), “O debate sobre a normatividade da infância é crucial para impedir que, nos planos teórico e social, crianças sejam excluídas da condição da infância, [...]”.

Neste sentido, mesmo que o presente trabalho não pretenda aprofundar-se em questões jurídicas e/ou relativas à políticas públicas, entende-se que os assuntos que perpassam a temática central desta pesquisa exigem uma compreensão, mesmo que breve, dos dispositivos criados para a proteção e cuidado de crianças e adolescentes, suas origens, bases ideológicas e aplicabilidade. O colapso social gerado pela pandemia do COVID-19 escancara e agrava disparidades, principalmente de ordem racial, étnica e socioeconômica, salientando falhas teóricas e práticas destes dispositivos de proteção à infância e suas bases coloniais.

A concepção de “infância universal”, fruto da modernidade excludente e disseminada através da globalização, fundamenta a construção de documentos legais que regulam a vida

das crianças no plano internacional e nacional e padronizaram os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças. Segundo Marchi e Sarmento (2017, p. 951):

A globalização de determinado modelo de infância e criança foi estabelecida no século XX por meio de documentos legais de matriz eurocêntrica e hegemonia ideológica e cultural, já identificadas na literatura dos estudos da infância, assinalando a exclusão de crianças que escapam ao enquadramento em que se fundam essas bases: a condição da infância das classes média e superior das sociedades industrializadas.

A partir da disseminação global de documentos e concepções sobre infância, surgiram reconhecidos instrumentos de direitos humanos em escala mundial, visando a proteção e os cuidados das crianças. Documentos como a Declaração de Genebra (ONU, 1924) e a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) já debatiam questões relativas ao amparo e suporte às crianças; mas somente a partir da Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989) pautou-se “o direito à voz”. A CDC se tornou uma das expressões mais significativas da globalização política e cultural de um determinado modelo de infância, sendo alvo de muitas críticas.

Como mais um fruto de um arranjo de mundo sustentado pela colonialidade, a elaboração da CDC foi realizada, sobretudo, pelos países do Norte Global, trazendo como consequência direta as concepções de criança e infância destas regiões e pautas relacionadas a suas realidades (tendo como base as ferramentas que estes mesmos têm a disposição). Deste modo, o documento compreende determinadas ideias sobre infância e favorece certas questões referentes às crianças em seus contextos locais, não atentando a outros. A CDC, visando elevar as crianças ao patamar de “sujeitos de direitos”, acaba impondo às mesmas uma infância global (SARMENTO, 2003). O autor (2003, 2005 apud SILVA, 2019, p.146), discorre sobre as consequências de vincular a criança “sujeito de direitos” a um modelo hegemônico de “criança universal”:

A problemática se instaura quando os direitos ao cuidado, à proteção e ao acesso à educação escolar passam a ocorrer pautados no mito da “criança universal”. Este movimento difunde as ideias equivocadas de que as crianças percorrem as mesmas etapas do desenvolvimento, independente do contexto sociocultural no qual estão inseridas; de que não possuem identidade autônoma e que são apenas seres em devir. Tais conceitos produzem o entendimento “que há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos”.

Segundo Marchi e Sarmento (2017, p. 954 e 955), o documento incorporaria “[...] por exemplo, a definição por idade e o foco exclusivo na percepção delas como indivíduos, olvidando a questão das responsabilidades, interdependências e reciprocidades que envolvem os relacionamentos intergeracionais nas famílias e comunidades.”. Ao dissertar sobre questões

referentes à idade e à concepção de indivíduo, é possível recordar as antes mencionadas teorias do desenvolvimento, o que clarifica a associação entre bases teóricas excludentes e políticas públicas reprodutoras desta mesma lógica. Deste modo, uma das principais críticas em relação à CDC é o descompasso na combinação da noção “universal” de direitos com ideias “particulares” sobre crianças e infância, o que cria controvérsias a partir de contextos locais (Ibidem, p. 954). Desconsidera-se, portanto, o processo histórico e suas consequentes condições estruturais que afetam grande parte das crianças de todo o mundo, pretendendo-se proclamar os direitos da criança universalmente. Marchi e Sarmiento (Ibidem, p. 957) elucidam tal paradoxo:

Os direitos que, desse modo, estão enunciados, apenas são garantidos estruturalmente às crianças dos países e das classes sociais que mais ganham com o modelo hegemônico de globalização, mesmo se, de alguma forma ou de outra, todas as crianças do mundo sejam negativamente afetadas por algumas das consequências da desregulação social introduzida pelo capitalismo avançado: degradação ambiental e aumento, por consequência, das doenças originárias da menor qualidade do ar e da água, exposição aos conflitos da “guerra infinita” (COSTA & LOUÇÃ, 2003), da violência urbana, da degenerescência das relações de sociabilidade, da incerteza em face do emprego e das perspectivas de inserção futura no mercado de trabalho etc. Mas, é certo, são as crianças dos países e dos grupos sociais “perdedores” na nova questão social introduzida pelo capitalismo globalizado que mais duramente sofrem essas consequências.

É nítida a força com que se dão as filiações das bases ideológicas e culturais na elaboração de documentos de ordem legal (entre outros), que reforçam a normatividade da infância e tendem a compelir para as margens as crianças que não se enquadram nos fundamentos destas bases (crianças das classes médias e altas dos países de capitalismo avançado ou do Norte Global e das classes médias e altas dos países periféricos). Marchi e Sarmiento (Ibidem, p. 956) afirmam:

“Fora da norma” ficam milhões de crianças: a imensa maioria das crianças pobres do Sul Global, as crianças indígenas, as crianças ciganas, as crianças “de rua”, muitas enfim, em condições de subalternidade. Como já demonstrado, elas ficam mesmo, em muitas obras da literatura científica sobre crianças, alocadas à condição de “não crianças” (MARCHI, 2007; AITKEN, 2001; COOK, 2009; CONNOLLY & ENNEW, 1996), e isso porque não se enquadram no modelo hegemônico preconizado.

Entendendo-se, portanto, o ideal de crianças enquanto sujeito de direitos, detentoras do direito à voz e igualmente amparadas pelas estruturas de proteção e cuidado do Estado como “promessas da modernidade”, percebe-se que estas não foram somente quebradas, mas também retiradas. Bauman (2006, p. 9-20) acredita que a “produção de lixo humano”, seres humanos percebidos como “desnecessários” ou “excedentes”, é o significado mais profundo

das conquistas imperialistas e da colonização. Segundo Marchi e Sarmento (Ibidem, p. 957 e 958): “Tendo atingido os territórios mais recuados do planeta, a triunfante modernidade não permite mais que se encontrem soluções globais para os problemas locais.”; ao mesmo tempo, o inverso também ocorre no momento em que “todos os países (incluídos os com alto nível de desenvolvimento) estão condenados a procurar (em vão) soluções locais para problemas cuja causa é global.”. Bauman (Ibidem), ao refletir sobre as promessas da modernidade e os abismos decorrente destas, afirma:

O indefensável parece residir no fato da existência de crianças miseráveis, cercadas pelos mais diversos problemas que as sociedades modernas já têm condições de controlar e resolver, ou seja, o fato de a existência de crianças “sem infância” acontecer no interior de um tempo social que não pode oferecer razões plausíveis para as suas existências. A pobreza, tida como uma abominação e um resquício da pré-modernidade a ser eliminado pelas conquistas da modernidade, não passa agora de um elemento na “infinita variedade” da existência.

É possível perceber as contradições entre discurso e prática no que se refere a grande parte das políticas voltadas à garantia dos direitos das crianças, salientando o peso dos marcadores sociais no momento em que são definidos quem usufrui dos direitos e quem permanece à margem destes. Além disso, as bases coloniais que guiam a escrita e, principalmente, a aplicação destes direitos, tendem a colaborar para a piora das condições de vida daqueles que não se enquadram em uma concepção de infância hegemônica. Marchi e Sarmento (Ibidem, p. 959 e 960) discorrem sobre a influência dos poderes públicos e das próprias políticas de proteção nas violências pelas quais muitas crianças são acometidas:

[...] são os poderes públicos do Norte Global que, ao mesmo tempo em que proclamam os direitos da criança e invocam a CDC, contribuem poderosamente para essa situação extrema, não apenas em decorrência das suas políticas chauvinistas, discriminatórias e, em alguns casos, abertamente racistas, mas também pelos compromissos bélico-militares assumidos nas guerras que geram o êxodo ou pelos interesses econômicos na exploração dos países pós-coloniais. Essas crianças são a expressão do horror da infância contemporânea. Mas, mais do que uma situação limite, elas exprimem uma condição mais comum: a da violação universal dos direitos da criança sempre que os interesses econômicos ou políticos hegemônicos sobrelevam as necessidades de proteção e desenvolvimento infantil.

O documento também mostra-se falho no que se refere à participação das crianças em sua elaboração. A presença ativa de representantes de determinada população para a construção de documentos relativos à mesma é questão básica, sobretudo quando se reconhece a diferença de privilégios e vivências entre quem é responsável por elaborar o documento e para quem este é elaborado; contudo, ainda há dificuldade em reconhecê-lo quando se trata de crianças. Marchi e Sarmento (Ibidem, p. 954) afirmam que, para alguns

críticos, “[...] declarações, estatutos ou convenções dos direitos das crianças que não passem por uma análise das relações de dominação, inclusive (e, sobretudo, mas não exclusivamente) as etárias, podem gerar dispositivos que contribuem na ampliação ou reforço do poder adulto sobre as crianças.”.

No Brasil, o documento base para a construção de políticas públicas voltadas à infância é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), correspondente à Lei federal nº 8.069/1990, que consiste no marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes no país. A criação do ECA se deu pouco depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, por prever novos direitos fundamentais aos brasileiros; sua instituição foi revolucionária no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente no Brasil, já que inaugura a garantia, por lei, do reconhecimento destas pessoas enquanto sujeitos de direitos. Possui grande repercussão internacional, sendo considerada referência em legislação para essa faixa etária e inspirando leis em diversos países. O ECA (BRASIL, 1990) explicita seu princípio de universalidade ao longo do texto, atentando para a diversidade de infâncias existentes no Brasil e a necessidade de proteger e prezar pelos direitos de todos e todas:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

Contudo, mesmo que a instauração do ECA no Brasil tenha sido fundamental em relação à garantia de direitos e ao amparo legal de crianças e adolescentes, muito se assemelha à CDC em determinadas questões, visto que a aplicação de suas diretrizes frequentemente encontra barreiras para a execução. O cumprimento das leis e as formas com que se dão ainda são bastante condicionadas aos governantes em exercício e àqueles que trabalham diretamente com a aplicação de políticas públicas e suas respectivas concepções e construções morais e éticas. Os trechos a seguir (BRASIL, 1990) contrastam com as realidades de milhões de crianças e adolescentes brasileiros que, por aplicações falhas da lei ou falta de fiscalização, não desfrutam de muitos dos direitos garantidos por lei:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

São perceptíveis as limitações de ambos os dispositivos de proteção à infância e à adolescência (CDC e ECA), mesmo que se reconheça, indubitavelmente, a importância destes como passos significativos em direção à construção de sociedades mais justas e igualitárias, baseadas na garantia de direitos. No entanto, por reproduzirem armadilhas coloniais, destacando-se a idealização normativa da infância, excluem aquelas crianças que encontram-se “fora da norma”, afastando-as da promessa da modernidade da infância. Segundo Marchi e Sarmiento (2017, p. 956):

Nesse sentido, a desigualdade de condições de vida e oportunidades entre as diversas crianças, que são normalmente vistas como “imperfeições” ou “deformações” passíveis de serem “corrigidas” com a atribuição de “direitos”, são antes características integrantes do processo histórico e social do desenvolvimento do conceito moderno de infância. Ou seja, as desiguais condições de viver a infância não são alheias ou externas ao desenvolvimento histórico da sua construção moderna, são antes, sua consequência e, ao mesmo tempo, sua condição.

Não se pode admitir, contudo, que estar à margem da normatividade impeça à criança o usufruto de seus direitos ou de situar-se em sua condição infantil. Segundo Marchi e Sarmiento (Ibidem, p. 961 e 962), este movimento deve dar-se na direção contrária, sendo na análise das desigualdades sociais e em suas implicações sobre as crianças que se pode “[...] sustentar uma orientação política que, despojada da retórica dos direitos das crianças fora das suas condições estruturais de emergência e promoção, enuncie as condições de inclusão, bem-estar e cidadania cosmopolítica de, efetivamente, todas as crianças.”. Partindo disso, situa-se a importância do conceito de *interseccionalidade* no entendimento da pluralidade das infâncias e nos movimentos que pretendem acolhê-la: sistematizado em 1989 por Kimberlé Crenshaw, teórica feminista e professora estadunidense especializada em questões de raça e gênero, o termo consiste em (CRENSHAW, 2002 apud IGNÁCIO, 2020):

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Mesmo antes de sua conceituação, os debates sobre interseccionalidade tiveram início a partir das lutas e teorizações dos movimentos feministas negros nos Estados Unidos e no Reino Unido entre os anos 1970 e 1980 (IGNÁCIO, 2020). Graças ao maior acesso de

mulheres negras ao meio acadêmico, foi possível dar início a diversas produções e estudos sociológicos com base no pensamento das mulheres negras daquela época. Outro ponto importante consiste na atuação do movimento conhecido como *Black Feminism*, extremamente relevante no que diz respeito à produção acadêmica e desenvolvimento das teorias feministas.

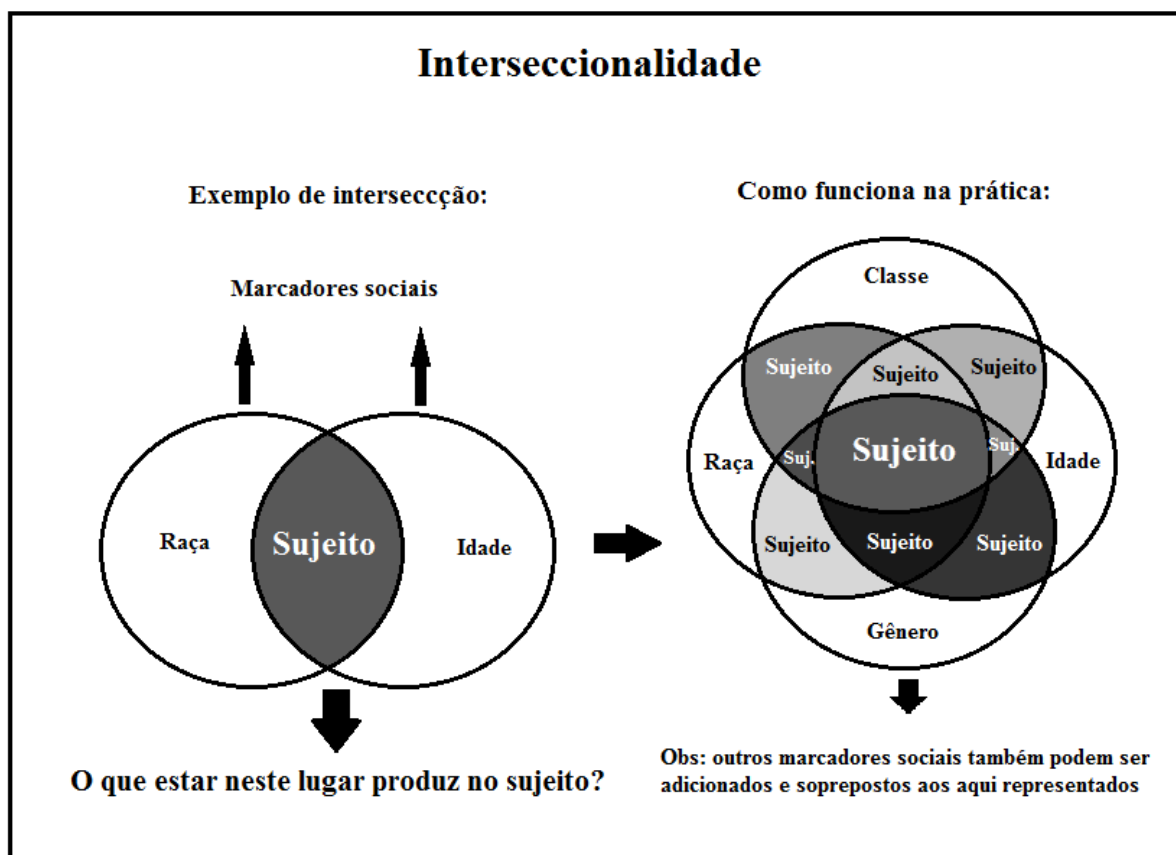
Crenshaw acredita que este termo explica como os eixos de poder relacionados à raça, etnia, gênero e classe estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos em que se vive (IGNÁCIO, 2020). A autora afirma que estes eixos (ou marcadores sociais) são distintos e podem ser tidos como excludentes em muitas lutas e movimentos. No entanto, estes marcadores se sobrepõem e entrecruzam, podendo se interligar e criando complexas intersecções em que dois, três ou quatro eixos acabam se cruzando (IGNÁCIO, 2020). Outra importante autora que discute acerca do tema é Patricia Hill Collins; ela afirma que a interseccionalidade não pretende definir e segregar, isto é, dividir as pessoas em categorias, mas colaborar para o entendimento do sujeito construído a partir de vários sentidos.

Segundo Alcântara (2019), uma maneira simples e eficaz para começar a entender a interseccionalidade é a expressão “uma coisa não exclui a outra” quando se fala em identidade. Segundo a autora, existem diversas possibilidades para relacionar questões como raça, classe, gênero, identidade sexual e uma série de outras categorizações sociais, que não são binárias e majoritariamente acabam sendo impostas por grupos para exercer poder sobre determinados sujeitos. Maysa Mathias, integrante do Movimento LGBT Sem Terra, ao posicionar-se em diversos marcadores sociais (como mulher, negra, lésbica e Sem Terra), fala sobre a complexidade destas questões:

Historicamente, a esquerda e alguns movimentos entenderam estas pautas como processos identitários, como setorização das pautas, tipo ‘mulheres resolvam seus problemas de gênero ali’, ‘negros e negras aqui’, ‘LGBTs acolá’. Mas estas opressões são de ordem estrutural, não estão desvinculadas da estrutura. Pelo contrário, o capitalismo consegue se apropriar e pegar na especificidade de cada um para operacionalizar.

Para uma melhor compreensão do conceito de interseccionalidade, optou-se aqui pelo uso de uma representação gráfica (figura 2):

Figura 2- Representação gráfica sobre interseccionalidade.



Fonte: Compilação da autora

Ao apontar as estruturas que atravessam o sujeito, Mathias (2019) traz a compreensão de que mesmo que algumas delas se sobressaiam em determinados espaços e momentos, tais opressões se revezam e se somam, reforçando o único objetivo do capitalismo: transformar os sujeitos em mercadoria, destituindo-os de sua humanidade. Mathias (Ibidem), deste modo, afirma: “A partir desta opressão e da separação de corpos, da biologização e do enquadramento de que tudo deve estar dentro de uma norma, que é eurocêntrica, branca, heteronormativa, a estrutura capitalista consegue explorar a divisão social, racial, sexual, tudo para o acúmulo de capital”.

Neste sentido, a violência sofrida por grupos ou indivíduos a partir dos atravessamentos de marcadores sociais nem sempre é explícita, manifestando-se, majoritariamente, de forma simbólica; a esta violência entende-se: “[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2013). Nesse processo, o dominado internaliza o ponto de vista do dominante, naturalizando

tal regime e contribuindo para a reprodução de estruturas de dominação. Parte desta violência vem do Estado, através de políticas públicas inexistentes ou falhas, violência policial, entre outras. Mathias (2019) afirma:

Precisamos entender que o estado me mata não só quando me tira a vida, mas também quando não me dá condições de vida, como acesso à moradia, à saúde, à educação pública de qualidade, quando retira políticas públicas e direitos constitucionais do povo. Precisamos entender como as lutas estão lado a lado. O estado nos mata não só quando mata a Marielle, ou a Agatha, ou a Luana Barbosa; mas cotidianamente, desde o agrotóxico liberado até a violência física.

Tal violência de estado se tornou especialmente visível no Brasil durante a pandemia da COVID-19, principalmente no que se refere às estratégias genocidas do governo vigente que, através do desmonte de políticas públicas, do negacionismo e da ideologização da pandemia, da escassez de políticas de combate à fome e do fracasso anunciado de programas emergenciais de acesso à renda acentuou desigualdades já existentes.

3.3 Contexto pandêmico e seu potencial salientador de desigualdades

Conforme exposto, as sequelas do colonialismo são muitas e estão profundamente arraigadas tanto no colonizado como no colonizador. As desigualdades estruturais nada mais são que manifestações coloniais traduzidas em uma violência palpável e/ou subjetiva para determinadas populações. Como toda estrutura social, as desigualdades são rígidas, mas não impenetráveis, ou seja, podem ser atravessadas por diversos fatores. Os anos de 2020/2021, espaço-tempo no qual este trabalho foi produzido, ilustram com nitidez a forma com que períodos históricos de grande instabilidade são capazes de atravessar estruturas e se sobrepôr a elas de maneira a potencializá-las e ressignificá-las.

O mundo acompanha, desde o final do ano de 2019, a evolução e o alastramento da pandemia da COVID-19; doença responsável por causar infecções respiratórias, transmitida pelo coronavírus, ou Sars-Cov-2. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a maioria dos pacientes (cerca de 80%) tem sintomas leves a moderados, semelhantes a um resfriado comum ou uma gripe, podendo até mesmo ser assintomáticos. Em outras pessoas, principalmente com morbidades e doenças crônicas não transmissíveis, a COVID-19 pode apresentar quadros mais graves, e levar a morte. A disseminação da COVID-19 é considerada uma pandemia graças a sua abrangência mundial. Segundo a OMS, o termo indica que a enfermidade se espalhou por diferentes países e continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

Devido à pandemia da COVID-19 tratar-se de algo bastante recente, ainda são poucos os recursos disponíveis à população para a prevenção e o tratamento da mesma. As vacinas, mesmo que descobertas com agilidade jamais vista graças ao notável empenho da ciência e pesquisadores no combate à pandemia, ainda são escassas e de aplicação lenta, priorizando determinados grupos em virtude de níveis de risco. Quanto ao tratamento, ainda não existe consenso em relação às medidas a serem adotadas, variando de caso a caso. Sem vacina e tratamento, prevenir-se contra o contágio do vírus se apresenta como a única medida viável para imensa parte da população. Os principais protocolos para evitar a disseminação e o contágio do vírus são o uso de máscaras ao sair de casa (ou na presença de alguém que não seja de convívio diário), higienização das mãos e objetos com água e sabão ou álcool em gel 70% e distanciamento social.

Muito se comentou a respeito do coronavírus ser um “vírus democrático”, isto é, que não ‘vê’ cor, classe ou nacionalidade/território, “atacando a todos da mesma maneira”. Muitas campanhas com este viés surgiram, principalmente no início da pandemia, divulgando protocolos de prevenção contra a COVID-19 afirmando que “todos estão no ‘mesmo barco’”. Entretanto, a maneira com que a pandemia é (e, principalmente, foi nos primeiros meses) tratada no Brasil escancara estruturas coloniais rígidas em diversos níveis, a citar: o vírus pode “atacar a todos da mesma forma” devido à questões orgânicas, mas o acesso aos meios de prevenção são discrepantes, já que a mesma consiste, principalmente, na higienização do corpo e objetos (o que demanda acesso à água limpa e itens de higiene), manutenção de uma boa imunidade (obtida através de uma alimentação adequada e cuidados com a saúde - incluindo saúde mental-) e no distanciamento social (que depende de uma série de implicações, a serem aprofundadas posteriormente). O acesso a estes recursos já exclui uma parcela significativa da população, indicando que a COVID-19 não é, de fato, tão “democrática” quanto se anuncia.

Outro reflexo colonial importante na análise do enfrentamento da COVID-19 no Brasil é a adoção inicial de medidas “copiadas” da Europa e Estados Unidos, locais que presenciaram uma disseminação do vírus anterior em comparação ao Brasil. É interessante basear-se em referenciais externos no desenvolvimento de ações locais, contudo, entende-se a reprodução de medidas adotadas por estes países enquanto obra colonial, uma vez que não existiu a preocupação de olhar para a própria população e suas necessidades, concebendo como “ideal” um planejamento direcionado a outras realidades. Conforme previsto, as medidas europeias e norte-americanas reproduzidas no Brasil não se mostraram

suficientemente eficientes, já que são inviáveis à grande parte dos brasileiros. Tais políticas reforçam, também, estruturas coloniais presentes dentro do próprio país, já que proporcionam a prevenção à COVID-19 somente à pequena parte da população, a mesma que já vêm, ao longo de séculos, usufruindo de privilégios.

Um exemplo é a tentativa de *lockdown* (confinamento ou fechamento total) em diversas cidades brasileiras, tal qual ocorreu em alguns países europeus e cidades norte-americanas. Entretanto, não é possível determinar um confinamento obrigatório em um país que não possui políticas públicas para manter sua população de maneira digna em casa. Noguera (2019, p. 12) disserta sobre o perigo da adoção indiscriminada de técnicas e estratégias do Outro para lidar com questões internas: “O que parece evoluído seria justamente o mais atrasado e, ainda pior, perigoso, porque impõe modelos terríveis de gestão da vida, modos opressivos a que alguns grupos são submetidos, impondo a instrumentalização de muitos em benefícios de poucos.”.

As políticas públicas destinadas a populações vulnerabilizadas, já insuficientes em contexto pré-pandemia, tornaram-se ainda mais escassas e inábeis devido à alta demanda e à inabilidade e descaso do governo. Enquanto parte da população conseguiu realizar a chamada “quarentena” devido à informatização de seus trabalhos (que passaram a ser feitos em *home office*), a maioria seguiu precisando sair para para trabalhar, expondo-se ao vírus não apenas no ambiente laboral mas também no caminho até o trabalho, seja na rua ou em transportes públicos lotados.

A vivência da pandemia afetou também as crianças e os adolescentes que, devido ao fechamento das escolas, foi proposto o seguimento das aulas no formato EaD (Educação a Distância). No entanto, uma grande parcela da população em idade escolar não conseguiu seguir os estudos na pandemia, já que o formato EaD exige a disposição de aparelhos eletrônicos e uma boa internet para o ideal acompanhamento das aulas, o que, em um país desigual como o Brasil, parece inviável. Questões familiares derivadas (ou não) da situação pandêmica também atuam como fator dificultante do acompanhamento das aulas.

Para além das questões escolares, a pandemia do novo coronavírus gerou e intensificou outras conjunturas de ordem complexa, sobretudo vinculadas ao emocional e ao financeiro. A crise financeira, acentuada no país pela pandemia, levou muitas pessoas ao desemprego, o que aumentou de forma drástica o número de famílias sem renda. Para aqueles que conseguiram permanecer em casa por mais tempo, o estresse desencadeado pela sensação de aprisionamento, solidão ou convivência intensa com os membros da família gerou

ansiedade, conflitos inter e intra pessoais e agravamento de questões mentais já existentes. O número restrito de relações às quais se teve acesso, vinculado ao tempo e à extensão do isolamento social, colaboram para uma saturação do convívio, facilitando o aparecimento de conflitos variados no contexto familiar e dificultando, assim, os processos e vivências deste período. Além disso, a própria mortalidade ocasionada pela COVID-19, acompanhada dos sentimentos de luto, medo da morte e a angústia causada pela grande circulação de notícias desesperançosas nos meios de comunicação terminam por configurar um ambiente extremamente ansiogênico.

Se para muitos adultos a pandemia tem se mostrado um desencadeador de crises, com as crianças e os adolescentes não é diferente. Segundo Linhares e Enumo (2020, p.1), “Embora as crianças sejam menos contaminadas na forma sintomática e grave da COVID-19, essas podem ser mais afetadas no âmbito do desenvolvimento psicológico por serem uma população vulnerável.”. Por estarem imersos no mesmo ambiente ansiogênico que os adultos e possuírem diferentes percepções dos fatos em relação aos mesmos, uma vez que são atravessados por vivências e fatores cognitivos e emocionais próprios da faixa etária e do desenvolvimento, o impacto da pandemia em crianças e adolescentes tende a ser ainda maior.

A maneira pela qual enfrentarão este período de incertezas dependerá sobretudo da conduta e manejo de mães, pais e cuidadores; no entanto, quando nem estes mesmos se sentem suficientemente fortalecidos para lidar com a situação, se torna difícil uma perspectiva de condução positiva de crianças e adolescentes em relação ao contexto pandêmico. A falta de acesso à escola, o contato reduzido ou inexistente com uma rede de apoio externa à família, a assimilação e responsabilização acerca de temáticas que ainda não são compatíveis com a idade, entre outras questões, agravam condições já complicadas na vivência pandêmica de crianças e adolescentes.

É possível perceber, portanto, que a questão pandêmica é muito mais complexa que a doença em si, atravessando e sendo atravessada por diversas questões já existentes. É importante que se reflita a respeito de todas estas implicações para não correr o risco de direcionar um olhar raso em relação à pandemia, desconsiderando questões fundamentais para o entendimento deste período. Tendo em vista o impacto provocado pela situação pandêmica no Brasil nos anos de 2020 e 2021, considerando seu caráter intensificador e reforçador de desigualdades estruturais no país, entende-se a necessidade e urgência de trazer tal questão para o meio acadêmico, visto seu poder de construção e disseminação de saberes. Compreende-se, também, o fator etário como um importante atravessamento na experiência

pandêmica, visto que a sobreposição de vivências infantis e adolescentes com os inúmeros efeitos da pandemia tendem a gerar impactos importantes no desenvolvimento e na subjetividade infanto-juvenil.

3.4 Intersecções entre Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social e Psicologia Comunitária

As mesmas disciplinas destacadas pela autora no início deste trabalho como fundamentais à sua construção profissional serviram de aporte teórico ao mesmo, devido à familiaridade com o tema. A partir do entendimento que nenhum saber é completo por si só e que cada campo, disciplina ou autor dispõe de uma gama de conhecimentos válidos a serem elencados por cada pesquisador para a construção de seus próprios saberes, a pesquisadora optou por “interseccionar” as áreas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social e Psicologia Comunitária, a fim de conceber seus próprios entendimentos.

Conforme já pontuado anteriormente, o desenvolvimento humano é um processo que decorre ao longo de todo ciclo da vida; entretanto, o foco dos estudos relacionados ao tema tradicionalmente estabeleceu-se na criança e no adolescente, provável consequência de concepções adultocentradas de desenvolvimento que estipulam seu fim último no ser humano adulto. Contudo, mesmo que os estudos do desenvolvimento humano e, posteriormente, a Psicologia do Desenvolvimento, tenham raízes adultocêntricas, inauguraram novos olhares perante à infância, resultando grandes contribuições para a ciência e a vida, de modo geral.

Neste trabalho, optou-se pela obra da pediatra e psicanalista francesa Françoise Dolto (1908-1988) devido, principalmente, às suas concepções de mundo e ao olhar direcionado à criança, além dos recursos escolhidos para o exercício de sua prática. Até então, grande parte dos psicanalistas que se dedicaram ao estudo das crianças [FREUD, S.; FREUD, A. KLEIN, M.] possuíam maior foco no indivíduo, ocupando-se menos de questões ambientais, sociais e familiares. Dolto, por outro lado, entendia a importância de dialogar com o meio no qual a criança está inserida, já que, especialmente nesta fase da vida, as implicações com o Outro estão muito presentes.

A percepção de Dolto a respeito da autonomia infantil, situando a criança enquanto pessoa possuidora de responsabilidades perante o tratamento e a vida, configura a compreensão que a autora possuía em relação à criança enquanto sujeito. Halmos (1989 apud SOLER E BERNARDINO, 2012, p. 207) define Dolto como “uma exploradora, descobrindo a infância como outros descobrem um continente”. O autor comenta que a teoria de Dolto ofereceu um novo lugar às crianças, um lugar próprio, que ainda não haviam tido a

oportunidade de conhecer. Segundo o autor (Ibidem): "Ouvindo as crianças, em lugar de falar delas e em seu lugar, Françoise Dolto fez uma ruptura e um escândalo". Dolto propôs uma nova compreensão de infância construída a partir da escuta das crianças, em lugar de falar delas ou por elas; deste modo, foi além de perspectivas que compreendiam as crianças como puros reflexos do meio, percebendo-as enquanto capazes de construir seus próprios processos e afetos diante da vida. Halmos (Ibidem) pontua:

[...] como o adulto, ela ama, odeia, sofre e goza; como ele, a criança pode falar em seu nome, ela compreende tudo, desde a aurora de sua vida. Colérica, anoréxica, doente ou mau aluno, a criança não é testemunha de um defeito de fabricação ou de uma avaria em seu desenvolvimento, mas de um sofrimento que ela tenta fazer entender como pode.

Os métodos empregados por Dolto no trabalho com crianças também levaram à decisão por adotar as referências teóricas da autora nesta pesquisa: optou-se, aqui, por trabalhar com desenhos, tendo em vista as amplas possibilidades de expressão oferecidas à criança a partir do método. Dolto acreditava na utilização destes mesmos, uma vez que não ofertava brinquedos prontos à criança “ [...] porque ela pode fazer sozinha. É muito melhor. Em vez de dar-lhe coisas que são ... projetivas, pois ela projeta qualquer coisa em um brinquedo, espera-se aquilo que ela mesma vai projetar, a partir de matérias-primas, em desenho ou em modelagem.” (DOLTO & ROUDINESCO, 1989 apud SOLER E BERNARDINO, 2012, p. 212). Considerando o objetivo da presente pesquisa em proporcionar a maior gama possível de instrumentos de expressão às crianças participantes, considera-se fundamental oportunizar às mesmas a criação dos próprios sentidos, sem impor, desta forma, percepções e significados externos.

Mesmo que não identificada com a Psicologia Social enquanto disciplina, Dolto apresenta em sua clínica e teoria elementos desta, justamente por seu olhar atento ao meio e à família da criança. Diante de vasta opção de significados para “Psicologia Social”, resolveu-se aqui defini-la de forma breve a partir do conceito de Stralen (2005) e Álvaro e Garrido (2006), citados por Calegare (Ibidem, p. 32): “[...] uma disciplina que se constitui no espaço de interseção entre a Psicologia e Sociologia.”.

Considerou-se de especial valor, nesta pesquisa, a Psicologia Social Crítica, centrando-se na teoria de Silvia Tatiana Maurer Lane (1933-2006), tendo em vista a aproximação deste campo à perspectiva decolonial no que se refere ao entendimento de sujeito. Ambas, de maneira complementar, consideram a importância da história e do contexto na trajetória do sujeito sem, contudo, reservá-lo um lugar passivo, fomentando questionamentos, tomada de consciência e ações de transformação. Tal entendimento se mostra especialmente importante

no trabalho com crianças, já que encontram-se afetadas, além de todos os respectivos atravessamentos, pelo adultocentrismo. A Psicologia Social Crítica, portanto, parte da evidência levantada por Lane de que não há como separar realidade e teoria, teoria e pesquisa, tal como o faz o positivismo, para o qual o lugar do teórico, do científico é sempre um lugar neutro (LIMA et al. 2009, p. 225). Lane (1989 apud Ibidem), acredita em uma Psicologia Social

[...] comprometida com a realidade brasileira, indissociada da práxis cotidiana, distinta daquela que considerava a atividade teórica como uma prática em si mesma, descompromissada com os problemas sociais e os dramas pessoais existentes no contexto de comunidades e, mesmo, de nações específicas, desvinculadas de seus contextos histórico-sociais, aparentando ser politicamente assépticas, porém, em boa parte, comprometidas com as necessidades de controle e a funcionalidades sistêmicas.

Na construção de sua teoria, defendeu que o indivíduo seja percebido como ser social e histórico, questionando-se como tais determinações históricas se relacionam com ele; a Psicologia Social Crítica ou Psicologia Social Sócio-Histórica, portanto, possui dois grandes focos: a produção de um conhecimento comprometido com a transformação social e a desnaturalização dos fenômenos sociais. Isso se dá por meio de questionamentos sobre o mundo, que leva o sujeito à tomada de consciência acerca da triangulação de perguntas: “O que é o mundo?”; “O que dizem que sou?”; “O que sou?”. Estes questionamentos, permanentemente dialéticos, vêm do entendimento de sujeito da Psicologia Social Crítica, constituído por três estruturas: filogenética (o que “nasceu” com o sujeito; parte biológica); sociogenética (aquilo que vêm de fora; a percepção da sociedade sobre o sujeito) e ontogenética (referente ao “interior” do sujeito; traslado do filogenético e sociogenético).

Conforme a Psicologia Social Crítica, estas estruturas fundamentam as respostas dos questionamentos acerca do mundo, respostas estas que trarão consciência ao sujeito, base para a conquista de sua liberdade (e conseqüente responsabilidade sobre suas ações). Esta presença consciente no mundo, expressada através da liberdade e responsabilidade de agir, é considerada pela Psicologia Social Crítica como base para a transformação social, pretendida pela mesma. Lane fala em “entender para transformar”; Bock et al. (2007, p.53), mencionando a autora, afirmam que

[...] é necessário compreender o que permite ao homem se implicar, se reconhecer como sujeito, compreender as determinações a que está sujeito e as formas de agir sobre elas. É necessário compreender o que impede e o que permite ao homem agir para transformar a realidade de forma libertadora e emancipadora.

Traz-se, então, a definição de Guareschi (2012, p. 16), que complementa de forma lúcida e didática os pensamentos de Lane: “aquela psicologia social que mostra *o que está aí*, juntamente com *o que não está aí*, com a relatividade e a precariedade de todo presente, tendo sempre a percepção de que tudo é incompleto, tudo contém sua contradição, tudo tem seu outro lado, sua contrapartida, que completa o presente, *o que está aí*.”

Lane foi responsável, também, por uma das experiências citadas como ‘embrião’ da Psicologia Comunitária no Brasil através do trabalho criado nos sindicatos e comunidades operárias de Osasco em 1977. Tal disciplina, assim como a Psicologia Social, não conta com definição unânime; cada autor ou linha teórica possui uma maneira de expor seus sentidos. Optou-se aqui por trazer a conceituação de Franco (1988, apud GOMES, 1999, p.72), que caracteriza a Psicologia Comunitária como o trabalho “[...] com sujeitos sociais em condições ambientais específicas, atento às suas respectivas psiques. Seus objetivos se referem a melhoria das relações entre os sujeitos e entre estes e a natureza. Nesta perspectiva está todo o esforço para a mobilização das comunidades na busca de melhores condições de vida”.

Franco (Ibidem) entende a Psicologia Comunitária enquanto construção feita a partir dos estudos que se vêm realizando na Psicologia Social Aplicada às Comunidades, no Movimento de Saúde Mental Comunitário, na Psicologia do Desenvolvimento Comunitário e no Movimento de Ação Comunitária na América Latina, além de outros fazeres psicológicos relacionados à comunidade. Segundo Gomes (Ibidem), partindo de uma análise de conceitos delineados por diferentes autores, é possível elencar aspectos comuns da Psicologia Comunitária, embora esta corresponda à fusão de diferentes correntes psicológicas:

- a) Uma visão pragmática da psicologia, isto é, uma preocupação com a aplicação prática dos achados da psicologia a situações sociais concretas, e pouco interesse com questões de natureza teórica e científica;
- b) Uma ênfase psicológica voltada para a melhoria da qualidade de vida das comunidades como objeto do saber psicológico;
- c) Primado das questões interpessoais, a comunidade, em lugar da preocupação tradicional da psicologia, o indivíduo e as questões intrapsíquicas.

Ao longo das narrativas que serão apresentadas na presente pesquisa, destacam-se, em diversos momentos, relatos e experiências que remetem às intersecções destas três disciplinas, salientando a maneira como estas se somam e se complementam nas análises da temática abordada e a importância que assumem, sobretudo, no espaço-tempo referente à pandemia da COVID-19.

3.5 O papel da pesquisa na construção de olhares sensíveis na Psicologia

Sabe-se que, mesmo com o aumento de políticas públicas voltadas ao ingresso e permanência de estudantes nas graduações e pós-graduações, as universidades são compostas, em sua maioria, por uma pequena parcela privilegiada da população. No entanto, a falta de aproximação da população em geral às universidades se dá também de formas mais sutis, como a concentração de conhecimentos acadêmicos neste mesmo ambiente. Poucos são os retornos efetivos de estudos e pesquisas à sociedade, ignorando, por vezes, a função inicial que têm em servir à comunidade onde estão inseridos; deste modo, acabam-se desenvolvendo “metapesquisas” (a pesquisa por ela mesma).

A Psicologia, enquanto ciência, busca desde o princípio pensar o ser humano em seus mais variados aspectos, reinventando-se através de técnicas, saberes e olhares. Assim como em outras áreas do conhecimento, as transformações que ocorrem na Psicologia são concomitantes e relacionadas às mudanças sociais: cada época, território ou situação exige olhares direcionados ao que se vive, pertinentes à realidade em questão. As universidades, enquanto pólos de formação profissional e núcleos produtores de pesquisas, têm expressiva influência sobre os rumos da Psicologia como um todo (profissional e academicamente). Desta forma, é fundamental (re)pensar constantemente a universidade e a pesquisa, o que irão (re)produzir e seus respectivos papéis sociais.

A partir do entendimento da pesquisadora em relação ao lugar de privilégio social que ocupa (que, neste momento, se materializa a partir da oportunidade de construir uma pesquisa acadêmica e registrá-la), sente-se no dever de utilizar este poder de fala e escrita lhe concedido para ecoar vozes silenciadas por estruturas sociais rígidas, contribuindo, de certa forma, para a construção e disseminação de saberes que rompem com a lógica colonial, ainda tão presente nas universidades. A autora deste trabalho considera-se privilegiada (e desafiada) também pela possibilidade de elaborar uma pesquisa em um espaço-tempo tão único e intenso na história do Brasil e da humanidade como um todo: a pandemia da COVID-19.

Entende-se aqui, também, a pesquisa enquanto importante alicerce na formação profissional, visto que permite entrar em contato com diferentes realidades e maneiras de perceber o mundo, colaborando, deste modo, na constituição da ética e qualificação de futuros profissionais. Assim sendo, a escuta e o olhar analítico são ferramentas fundamentais na construção de pesquisas humanizadas, visto que apontarão os desejos e necessidades dos participantes e guiarão o pesquisador em seus estudos, produzindo conhecimentos verdadeiramente comprometidos com a população.

A partir de seus posicionamentos profissionais e acadêmicos, a Psicologia tem o poder de reforçar estruturas coloniais de seu próprio país ou lutar para seu desmantelamento, utilizando a pesquisa a seu favor e provocando senso crítico em seus estudantes e profissionais, visto que é nítida a relação entre a colonialidade epistemológica e aquela percebida no cotidiano das relações e das estruturas. Deste modo, a presente pesquisa pretende colaborar com a disseminação de saberes produzidos pelas próprias crianças entrevistadas, objetivando comunicar a profissionais, estudantes e população em geral informações que normalmente não chegam até eles, conhecimentos que poderão influenciar na atuação profissional e no ensino nas universidades. Além disso, buscou-se realocar o “pesquisado” ao lugar de participante, por considerar-se que a humanização no processo de pesquisa vem desde a relação estabelecida entre o pesquisador e quem dela participa.

3.6. Alicerces para a pesquisa

3.6.1 Narrativas, resiliência e reinvenção de realidades

Entende-se neste trabalho, que “narrativas” circulam em textos orais, escritos e visuais. Para Bruner (2002 apud PAIVA, 2008, n.p.), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” acrescentando a seguir que “ela pode ser ‘real’ ou ‘imaginária’ sem perder seu poder como história.”. O pensamento do autor vai ao encontro da concepção de narrativa que guia este trabalho, no momento em que não concebe a sintaxe como “protagonista” de uma narrativa, apesar de não diminuir sua importância; entendendo que o ser humano “ingressa na linguagem” com “aptidões pré-lingüísticas para o significado”. Segundo o autor (p. 69):

[...] nós viemos inicialmente equipados, se não com uma “teoria” da mente, certamente com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações”.

Todorov (1979 apud PAIVA, 2008, n.p.) afirma que “[...] uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar.”. Esta força, no espaço-tempo Brasil (2020/2021), refere-se à pandemia do COVID-19 e a todas as consequências e agravamentos que trouxe com ela. A “situação estável” conceitualizada pela autora, ao ser analisada conforme os diversos contextos presentes no Brasil, não condiz com a sensação de equilíbrio transmitida pela palavra; refere-se mais a um caos gerenciado, ou seja, estruturas de manutenção de desigualdades mantidas sob a fachada de “estabilidade social”. Em resumo, a

“situação estável” nada mais é que o “caos organizado” antes da “força” que lhe provocará um agravamento.

Paiva (Ibidem) defende que tal estabilidade, atravessada por uma força qualquer, será responsável por um desequilíbrio e: “[...] pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos.”. Este restabelecimento do equilíbrio (mesmo que não obedeça à risca o sentido da palavra, apresentando-se, por exemplo, em forma de crise) é o que interessa ao pesquisador, já que a vivência dos processos pelos quais o sujeito transita antes de atingi-lo não permitem que o equilíbrio posterior seja igual ao anterior e, portanto, algo foi construído a partir desta experiência.

Labov (1997 apud PAIVA, 2008, n.p.) define narrativa de uma experiência pessoal como “o relato de uma seqüência de eventos que entraram para a biografia do falante por meio de uma seqüência de orações que correspondem à ordem dos eventos originais.”. Paiva (Ibidem) cita o entendimento de Labov a respeito da avaliação e narração de experiências, que considera “informações a respeito das consequências do evento sobre as necessidades e desejos humanos.”. Tfouni (2005 apud SÁ, 2017) disserta a respeito do potencial da narrativa enquanto dispositivo de elaboração de experiências pessoais:

[...] o discurso narrativo aparece como lugar privilegiado para elaboração da experiência pessoal, para a transformação do real em realidade, por meio de mecanismos linguísticos discursivos, e também para a inserção da subjetividade (entendida aqui, do ponto de vista discursivo), como um lugar que o sujeito pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, ou, mais sucintamente, entendida com a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular.

A experiência de “dar forma” a uma narrativa, portanto, auxilia na construção de sentidos relacionados às experiências do narrador, já que é convidado a organizar suas impressões e vivências de forma que se torne inteligível ao outro para construir uma fala ou produção visual (como propõe esta pesquisa), processo que tende a levar a assimilação das experiências vividas e seus impactos. Segundo Riessman (1993 apud PAIVA, 2008, n.p.), a partir de uma experiência desordenada, os narradores criam enredos, e impõem ordem a um fluxo de experiências ao dar sentido a acontecimentos e ações em sua vida.

Além disso, é comum que o pesquisador se questione a respeito da veracidade das informações trazidas pelo narrador. A partir disso, Paiva (Ibidem) traz a seguinte questão: “Existe realidade ou ela é também uma construção?”. Por mais tentadora que pareça a ideia de

questionar a veracidade de alguns fatos, sobretudo quando se trabalha acerca de um fenômeno social de tamanho impacto (como a pandemia da COVID-19), deve-se lembrar que o narrador, em seus relatos, irá exprimir uma realidade que é sua e, portanto, diz respeito às suas experiências, independentemente de critérios materiais ou objetivos. Riessman (Ibidem) alerta que: “os pesquisadores não têm acesso direto à experiência do outro. Nós lidamos com representações ambíguas dessa experiência – fala, texto, interação e interpretação. Não é possível ser neutro e objetivo [...]”.

A pesquisa narrativa se aplica neste trabalho, portanto, em dois grandes sentidos: o desejo de compreender um fenômeno (infâncias na pandemia do COVID-19) e viabilizar um estudo no qual as crianças pesquisadas sejam co-construtoras, a partir de suas vozes e experiências. Clandinin e Connely (2000 apud PAIVA, Ibidem) corroboram com este entendimento de construção conjunta quando definem a pesquisa narrativa enquanto “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado.

Paiva (Ibidem) ainda traz a definição de Pinnegar e Daynes (2007) a respeito da pesquisa narrativa, que se traduz em: “uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. Em síntese, a pesquisa narrativa usa as narrativas tanto como método quanto como fenômeno do estudo.”. Independentemente da definição, o papel das narrativas nesta pesquisa é proporcionar às crianças pesquisadas um espaço (físico, de tempo e acadêmico) para que possam expressar-se, explorando todas as possibilidades oferecidas pela pesquisadora e, principalmente, manifestadas por elas mesmas. Jorge (2003, p. 97), citado por Silva (2019, p. 149), fala sobre a importância da livre expressão infantil, tanto para a pesquisa como para a apropriação do mundo pela criança:

É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidades, de espanto, de desejos e descobertas, numa dinâmica outra em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, cri(ativa), particip(ativa) em qualquer situação, não apenas “recebendo” passivamente, mas produzindo e (re)produzindo cultura.

3.6.2 Narrativas infantis enquanto ferramenta para um pesquisar decolonial

Como já mencionado, o objetivo deste trabalho é fazer pesquisa *com* crianças e não *sobre* elas, partindo do entendimento de que são seres sociais, produtores de cultura e capazes de manifestar suas opiniões sobre o contexto em que estão inseridas. Por isso, o primeiro

ponto pensado refere-se à escolha de técnicas de pesquisa que proporcionassem à criança sua livre expressão, influenciando o mínimo possível na autenticidade e na subjetivação de suas ideias.

Uma ferramenta indispensável ao pesquisador, independentemente de sua abordagem ou paradigma, é o poder de observação. Muitas informações valiosas à pesquisa ultrapassam a fronteira do exposto, aparecendo através de vias subjetivas. Conforme já mencionado, adotou-se aqui diversos parâmetros e concepções da autora Françoise Dolto; um ponto importante em sua obra e fazer clínico refere-se à atenção direcionada à todas as linguagens da criança, utilizando-se de gestos, olhares e movimentos do paciente como suportes de interpretação. Como apoio à presente pesquisa, optou-se pela utilização da *observação participante*, que consiste, como o próprio nome indica, em uma maneira de observar a pessoa pesquisada e seu contexto sem abster-se de sua condição de sujeito que participa e interage, o que permite reduzir as diferenças entre observador e observado e possibilita ao pesquisador viver com mais propriedade a realidade cultural de determinado grupo (ADES, 2009 apud AZEVEDO E BETTI, 2014, p. 298). Os autores ainda salientam que (Ibidem, p. 297 e 298):

[...] a observação participante não é um “método” de pesquisa, é muito mais um contexto comportamental e um estilo pessoal adotado pelo pesquisador no momento em que ele está no campo. Trata-se de uma estratégia que facilita a estratégia e interpretação dos dados coletados.

A observação participante tem grande importância na pesquisa *com* crianças, já que questiona concepções sobre a relação entre pesquisador e participante há muito tempo fixadas. Azevedo e Betti (2014, p. 298) dissertam sobre as contribuições desta ferramenta na busca de novas formas de ouvir e observar as crianças, mencionando a nova postura que confere ao observador, antes distante e restrito à observação e ao registro sem interação, o que “não corresponde mais às exigências acadêmicas necessárias para que uma pesquisa educacional feita com crianças logre reconhecê-las como sujeitos, produtoras de cultura e conhecimento”. A própria participação do adulto na pesquisa já destoa da concepção adultocêntrica, que não considera a criança enquanto ser “digno de interação”. É importante pontuar, contudo, que tal presença adulta não deve representar qualquer tipo de imposição; trata-se de um “colocar-se” em nível transferencial, prezando pelo vínculo, contato e compartilhamento entre pesquisador e participante. Este vínculo, então, permite perceber as unicidades de cada sujeito, assim como a observação participante, marcada pela presença, reconhece a diversidade das infâncias, buscando atender às necessidades de cada uma através de um olhar sensível.

Fala-se da necessidade de olhar as crianças com uma “lente de aumento” (MARTINS FILHO E BARBOSA, 2010), a qual nos “aproxima de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações”. A partir deste olhar, torna-se possível “ultrapassar o muro de bases que isola a criança do adulto, muro firme que tem bases sólidas, pois foi construído ao longo da história da humanidade. Mas, que mesmo assim, pode ser rompido.” (Ibidem). O pesquisador deve reconhecer-se enquanto adulto, portanto, o Outro do pesquisado que, para realizar seu trabalho, necessita buscar uma aproximação com aquele (com) que deseja estudar. Para isso, deve encontrar meios de diminuir a distância entre ambos, tornando-se participante (embora não par) da vida social e cultural a que ele pertence. Deste modo, o interesse inicial na pesquisa é do pesquisador, que deve estar ciente de sua posição de quem “invade” o mundo do outro, articulando maneiras de fazê-lo com respeito e preocupação com a experiência do pesquisado.

Um exemplo interessante é a técnica utilizada por Dolto para aproximar-se de seus pacientes através de adaptações na linguagem, levando a autora a, muitas vezes, dispensar o vocabulário acadêmico (“adulto”) para penetrar-se naquele considerado infantil. Esta inserção na linguagem das crianças tinha como objetivo estabelecer vínculos horizontais com seus pacientes, que considerava analisando completos. Esta técnica parte da compreensão da autora sobre o dever de adultos tratarem as crianças com respeito e atenção, o que se vincula diretamente ao entendimento da criança sobre o que é falado.

Quem pesquisa deve ter entendimento, portanto, do lugar (material e simbólico) que ocupa na sociedade, questionando-se constantemente a respeito do método que julga melhor ou mais eficaz, na tentativa de evitar a reprodução de lógicas colonizadoras em suas pesquisas. Graue e Walsh (2003) falam em “arrogância metodológica” no processo de geração de dados e os riscos de não se questionar em relação ao lugar de onde se fala e seus respectivos atravessamentos, o que pode levar o pesquisador a acreditar que seu método ou verdade é a única possível. Segundo Azevedo e Betti (2014, p. 302):

Se as crianças não são iguais, se se comportam e se expressam de maneiras peculiares, existe a necessidade de buscar várias formas de "ouvir", pois há crianças falantes, outras mais tímidas, e aquelas que gostam de manifestar seus sentimentos e opiniões de modo não verbal. Portanto, seria negligência usar apenas métodos tradicionais, sem refletir criticamente se eles seriam adequados e suficientes para que as crianças pudessem se expressar.

É importante salientar, contudo, que a compreensão compartilhada entre crianças e adultos e, neste caso, entre participantes e pesquisadores, nem sempre será alcançada e mantida na interação entre ambos. Estas “falhas de comunicação”, contudo, não devem ser

consideradas necessariamente negativas ou prejudiciais à pesquisa; o importante não é que o entendimento compartilhado sempre seja alcançado, mas que haja tentativas, tanto dos adultos quanto das crianças, para chegar a tal entendimento (CORSARO, 2009). O autor ainda acrescenta (p. 36):

Muitas vezes, especialmente na interação adulto-criança, as crianças são expostas a conhecimentos sociais e demandas comunicativas que elas não compreendem plenamente. A interação normalmente continua de forma ordenada, e qualquer ambiguidade persistente deve ser trabalhada ao longo das experiências infantis com adultos e pares.

Assim, a flexibilidade na pesquisa com crianças mostra-se de grande importância; salienta-se, portanto, a necessidade de atenção para não fazê-las espelho daquelas realizadas com adultos, sobretudo devido às diferenças na expressão e comunicação de ambos os grupos, já que na comunicação destes últimos predominam a palavra, a frase e o enunciado articulado (NATIVIDADE et al., 2008 p. 10). Os autores complementam que, em caminho contrário, “na comunicação com outros, a criança utiliza signos vários, como gestos, imagens, silêncios, expressões, palavras não necessariamente compreensíveis para quem não compartilha do seu universo de significações, [...]”. Essa diversidade de signos demanda do pesquisador uma sensibilidade adicional, “[...] o que requer a utilização de recursos auxiliares quando da pesquisa com esse público.”, complementam os autores. Por isso, fica evidente a necessidade de buscar novas formas de gerar, interpretar e apresentar dados.

Como já mencionado, Dolto empregou com frequência, em sua prática clínica, trabalhos artísticos e manuais como ferramentas disparadoras da fala, como o desenho e a modelagem. Tomando como base as construções da autora, optou-se, neste trabalho, pelo desenho como instrumento facilitador da pesquisa, considerando as potencialidades que nele consistem e derivam. Um critério importante para a escolha da técnica foi a capacidade de cativar e instigar a participação das crianças; mesmo ciente da particularidade de cada criança e da impossibilidade de optar por uma atividade que agrade a todas, percebe-se no desenho um canal privilegiado para a expressão de ideias, emoções e desejos, além de tratar-se de uma atividade comumente prazerosa para as crianças.

Em cada fase do desenvolvimento intelectual, motor e perceptivo das crianças existe um compromisso entre suas vivências e suas intenções narrativas, que podem manifestar-se através de diversos âmbitos da linguagem, entre eles, a arte em toda sua complexidade. Leite (2004 apud NATIVIDADE et al., Ibidem, p.11) afirma: “Podemos perceber através da observação da criança a quem é oferecida a liberdade de criar, que no fazer artístico ela conta

o quê e como sente, o quê e como pensa e o quê e como vê/percebe o mundo à sua volta.”. O potencial artístico para a criança encontra-se muito mais na expressão que na habilidade; enquanto para o adulto o objetivo está no *saber fazer*, para a criança está, simplesmente, no *fazer*.

Para além da expressão direta, o desenho funciona como um ótimo disparador de narrativas; isto é, ao discorrer sobre sua produção, a criança fala de si, de suas angústias e desejos. Partindo deste entendimento, concebe-se, neste trabalho, o desenho como ferramenta facilitadora da pesquisa e não o fim último da mesma, objeto de interpretação. Em outras palavras, o desenho aparece como meio de orientar e estimular a fala da criança e o diálogo com a pesquisadora, não pretendendo-se interpretá-lo por si só. Pinheiro e Matos (2016, p. 80), citando Dolto (1971/1988), afirmam que a autora ressaltou a posição de não realizar interpretações diretas das produções realizadas, tentando produzir na criança discursos variados sobre suas dificuldades e conflitos. Interessava-se mais pelo “falar” da criança sobre a criação do que pela obra em si, entendendo que a possibilidade de dissertar sobre suas produções proporciona à criança pôr em palavras seus afetos e exteriorizar seus conflitos e tensões.

Dolto, assim como Jacques Lacan (1901-1981), outro ícone da psicanálise francesa, direcionaram seus estudos e suas práticas aos sujeitos e às suas vozes; especificamente, no caso da autora, à voz das crianças. Neste sentido, as interpretações do analista (neste caso, da pesquisadora) são devolvidas à criança em forma de pergunta, nunca de afirmação, permitindo-a, desta maneira, reconhecer seu próprio desejo. Tal desejo é validado, inclusive, na decisão sobre a adesão ao tratamento (ou à pesquisa), já que este último depende em grande parte da implicação do paciente. O papel do terapeuta, portanto, tem seu foco principal na escuta e na receptividade e capacidade com que consegue desempenhá-la. Pinheiro e Matos (2016, p. 80) afirmam que, para Dolto, o foco não era comunicar algo ao paciente sobre a fala dele, mas permitir-se instaurar uma escuta analítica fina, sensível, que permita que a criança fale de determinado assunto.

Deste modo, a teoria de Dolto rompe diversos paradigmas adultocêntricos, uma vez que entende a criança enquanto sujeito central de seu processo terapêutico. A utilização de perguntas para dirigir-se à criança, ao invés de afirmações, e o entendimento de sua aptidão para respondê-las é um dos pontos principais da “quebra” colonial de Dolto. Outra questão interessante é o fato de a autora não priorizar a interpretação das produções, permitindo assim que a própria criança a apresente. De fato, ainda que os desenhos infantis consistam em uma valiosa ferramenta de trabalho para o analista, uma interpretação purista do mesmo,

desprovida de qualquer diálogo ou escuta da criança sobre sua produção, seria de grande petulância. Como explanam Pinheiro e Matos (2016, p. 81), ao dissertar sobre Dolto (1971/1988), a necessidade é de que a criança ressignifique a si mesma, não sendo a terapia um espaço para o terapeuta brincar com achismos, sem embasamentos teóricos sólidos e uma análise pessoal que sustente a sua prática.

Assim como o terapeuta, o pesquisador também escolhe de que modo se aproximará das crianças, quais materiais embasarão suas interpretações e como administrará seus saberes com o do outro. Segundo Demartini (1997 apud MULLER, 2006, p. 569), existem duas grandes categorias que guiam a pesquisa com crianças: relatos *sobre* as crianças e a infância e relatos *de* crianças. Como já foi posicionado neste trabalho, pretendeu-se trabalhar com relatos *de* crianças, por considerar a primeira categoria obsoleta e pelo desejo de entrar em contato com suas narrativas. Segundo Müller (Ibidem), escutar as crianças significa “entender que uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída”. É por meio destas narrativas que as crianças conseguem “boicotar” um sistema adulto que insiste em colocá-las em lugar de menoridade e falar por elas. Corsaro (1997, p. 96), entende estas expressões infantis como uma forma de resistência à colonização adulta: “[...] as manifestações de resistência a partir das dimensões culturais, que “surgem e se desenvolvem como um resultado das tentativas das crianças para fazer sentido, e até certo ponto para resistir ao mundo adulto”.

Sobretudo quando se deseja compreender fenômenos estruturais e históricos, situação da presente pesquisa, o contato com o olhar das crianças mostra-se fundamental para a obtenção de um entendimento mais subjetivo de determinado contexto, proporcionando ao adulto percepções mais sensíveis da sociedade e de suas contradições e complexidades. Pinto e Sarmiento (1997, p. 25) discorrem sobre a importância social de ouvir e atentar aos relatos das crianças:

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

3.6.3 A pesquisa enquanto experiência compartilhada: o *diário de experiência* como recurso na elaboração de vivências do pesquisador

Rose Gurski, psicóloga e psicanalista brasileira, inaugura o *diário de experiência* enquanto ferramenta de pesquisa baseando-se no conceito de *experiência* (*Erfahrung*) de

Walter Benjamin, apresentado e desenvolvido em sua obra *O Narrador*. Segundo Gurski (2018, p. 407), Benjamin contrapõe a experiência ao conceito de *vivência* (*Erlebnis*), este último referente a uma forma de experiência isolada que não faz laço e não carrega nenhum valor coletivo. Um acontecimento pode decantar em experiência somente ao ser compartilhado, narrado e transmitido (BENJAMIN, 1994). Neste sentido, a narrativa para Benjamin corresponde a um dos meios de comunicação em que a experiência enquanto *Erfahrung* possui maior presença, já que nela a transmissibilidade ocorre a partir de histórias narradas oralmente, nas quais há a troca de experiências entre contador e ouvinte.

Para o autor, determinada vivência transforma-se em sabedoria a partir das elaborações do sujeito a respeito do fato. Quando tal sabedoria é transmitida ao outro em forma de história, levando-o a refletir e agir, surge a experiência. A vivência, para Benjamin, é individual e finda-se junto ao sujeito, enquanto a experiência consiste em um legado. Morais (2017, p. 390), ao mencionar Benjamin, afirma que o autor manifesta a equivalência entre narração e “contação” de histórias, “[...] importando nelas a experiência que é transmitida e não a história em si, justamente porque o contador de histórias é visto como pertencente ‘à estirpe dos mestres e sábios’ (BENJAMIN, 2013, p. 177)”. Morais (Ibidem) ainda afirma: “Contar histórias, assim, torna-se a outra face da moeda da experiência: ambas caminham juntas, uma precisa da outra a fim de que seja possível a transmissão de sabedoria.”

No caso da presente pesquisa, a experiência passa a situar-se na pesquisadora (ouvinte da narrativa) e na criança (produtora e ouvinte de sua própria narrativa). Optou-se pela utilização de um diário de experiência devido à mobilização desencadeada pela transferência na pesquisa de base psicanalítica. Para além do material registrado na produção científica, existe uma série de sensações, cenas e detalhes que, devido à impossibilidade de uma abrangência total das informações, transformam-se em “restos” da pesquisa. Tal ferramenta surge então como uma alternativa ao pesquisador para que narre livremente as vivências em um movimento que faz referência à associação livre, de maneira a elaborar estes “restos”. Gurski (2019, p.181) fala sobre o diário de experiência enquanto dispositivo de registro de pesquisa, já sendo, ele próprio, um espaço de transição entre a vivência e o compartilhamento das produções:

É pela importância da transferência do pesquisador com a pesquisa que o diário de experiência configura-se como um dispositivo de registro da pesquisa em Psicanálise. Os diários consistem em um compilado escrito pelo pesquisador-psicanalista acerca de suas vivências, experiências e reflexões em suas atividades da pesquisa. Metodologicamente, os diários apresentam uma escrita norteada, sobretudo, pelo movimento da associação livre, o que pode causar um certo

estranhamento inicial para quem os lê. Isso porque, de maneira geral, esses registros se parecem com um texto fragmentado, aparentemente inacabado, por vezes sem uma articulação evidente entre parágrafos ou frases que se seguem (Gurski, 2017b; Gurski, & Strzykalski, 2018a).

Por constituírem uma escrita norteadada essencialmente pela associação livre, os diários de experiência, segundo Guski (2018, p. 407) podem causar certo estranhamento inicial para quem os lê. Isto se deve, conforme a autora, ao caráter fragmentado e aparentemente inacabado do texto, muitas vezes sem articulações perceptíveis entre parágrafos ou frases, revelando o caráter psicanalítico destas produções. Para a construção deste instrumento teórico-metodológico, Guski menciona três fontes: anotações e referências breves de Walter Benjamin, guiadas por, citando Sarlo (2013, p.35), “seu olhar fragmentário, não por renunciar à totalidade, mas por procurá-la nos detalhes quase invisíveis”; nos diários de campo, ferramenta especialmente utilizada nos estudos etnográficos; e em anotações breves de Freud escritas durante seus últimos anos de vida, que misturam grandes conceitos da teoria psicanalítica com relatos familiares aleatórios.

Guski (2019) apresenta um conceito importante para o entendimento e a produção dos diários de experiência: a *escuta-flânerie*. Para melhor compreendê-lo, é interessante pensar a figura do *flâneur*, uma espécie de andarilho que vagava lentamente nas ruas de Paris durante o período pós Primeira Guerra Mundial. Walter Benjamin tem como grande inspiração o poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867) para escrever e desenvolver a respeito da figura do *flâneur*, que traz na literatura suas angústias acerca da modernidade e do cenário capitalista pós Revolução Industrial, personificando-as na figura deste sujeito. Trata-se de um “[...] intelectual/artista que precisa refletir sobre sua própria situação histórica para que possa compreender e tentar redefinir seu papel e sua atuação sociais [...]” (BIONDILLO, 2014, p.5). Segundo a autora:

Como um tipo que vive no limiar (Schwelle) entre o passado histórico – representado pelo tempo da tradição e da transmissão de experiências coletivas duradouras e compartilháveis – e o presente – representado pela vivência do choque, que marca o tempo moderno da imediatez, da repetição, da reprodução incessante e do consumo que transforma todas as coisas em mercadorias – Benjamin apresenta o *flâneur* como aquele que ainda dispõe de fragmentos da verdadeira experiência histórica e, por reconhecer a distância que o afasta dessa experiência, ele representa a busca por uma consciência histórica atual.

Como já mencionado, a pesquisa deixa “restos” que se situam especialmente nas vias subjetivas e, portanto, por maior que seja a acurácia do pesquisador na análise dos resultados, eles não deixarão de existir. O *flâneur*, figura que perambulava pelas cidades modernas catando materiais (concretos ou simbólicos) que a maioria da população considerava inútil,

era um *catador de restos*, como assim mencionava Baudelaire em suas obras. Benjamin (1991, p. 103) compara o *catador de restos* e o poeta, afirmando que estes últimos “[...] encontram pela rua o lixo da sociedade e, a partir dele, fazem a sua heróica crítica exatamente contra ele [...]”. O diário de experiência cumpre, portanto, papel importante na pesquisa, uma vez que proporciona ao pesquisador *catar* os “restos”, reuni-los e analisá-los de forma crítica. Benjamin (Ibidem) ainda relaciona os registros a uma “coleção” de “restos”: “Temos aqui um homem: ele tem de catar pela capital os restos do dia que passou. Tudo o que a grande cidade jogou fora, tudo o que ela espezinhou – ele registra e coleciona.”.

Portanto, tal qual o *flâneur*, sujeito observador que passeia com serenidade pelas ruas, absorvendo cada detalhe sem ser notado e evitando inserir-se naquele contexto, buscando novas compreensões e inspirações dos lugares por onde transita, a escuta-*flânerie* vaga pelas palavras e percepções “catando os restos” da linguagem em todas suas formas. A partir disso, o diário de experiência resgata e elabora estes restos, possibilitando ao pesquisador elaborá-los e transformá-los em valiosas análises.

4. MÉTODO

4.1 Contextualização da pesquisa

Foi realizada uma pesquisa qualitativa e participativa. Partindo da temática do presente trabalho e da forma como se desejou construí-lo, entendeu-se o método qualitativo como o que melhor contemplaria a pesquisa, tal como definido por Esteban (2010, p. 127): “A pesquisa qualitativa é uma tentativa sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento”. Nesse sentido, Minayo (2002), acrescenta que a pesquisa qualitativa: “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Percebeu-se o método qualitativo como uma potente ferramenta para a realização deste trabalho, uma vez que aqui se buscou acessar vivências e subjetividades, não tendo o levantamento de dados numéricos e estatísticos como objetivo. Entendendo-se o cenário pandêmico enquanto período em que poucas brechas se abrem para a fala e a escuta, objetivou-se nesta pesquisa, portanto, escutar, partindo da compreensão de que a melhor forma de desenvolver pesquisas com crianças é aquela que respeita suas vozes e opiniões.

Tendo em vista que as técnicas empregadas e a forma com que o pesquisador deverá se aproximar dos participantes e coletar os dados da pesquisa depende, sobretudo, do contexto sociocultural em que a criança está inserida, de suas vivências e subjetivações, a aproximação com cada criança se deu de diferentes formas.

A perspectiva participativa foi adotada graças ao entendimento de que não é produtivo deter-se em pesquisas *sobre* crianças, mas sim incluí-las ativamente nestas, de modo a produzi-las de maneira *conjunta*, incentivando sua participação nas decisões que as afetam. A presente pesquisa se construiu a partir do contato com narrativas de crianças, residentes na cidade de Santa Maria, a respeito de suas vivências relacionadas à pandemia do COVID-19.

4.2 Participantes, procedimentos e considerações éticas

Optou-se aqui pela união destas três categorias a partir do entendimento de que, deste modo, será possível relacionar de melhor maneira os procedimentos previstos na pesquisa com sua aplicação e realizar descrições mais detalhadas de cada contexto, por grupo familiar, devido às formas com que se deram as construções da presente pesquisa.

Como já mencionado, não se pretendeu, neste trabalho, perpetuar lógicas evolucionistas de desenvolvimento através de classificações. Tampouco existiu o desejo inicial de deter-se em narrativas de crianças de determinada faixa etária para concretizar este estudo. Contudo, devido a questões como o escasso tempo disponível para a realização da pesquisa, as certas limitações de acesso aos participantes devido à pandemia e a necessidade de definições da faixa etária para formalizar os registros do projeto, decidiu-se por delimitar a idade dos participantes entre sete a dez anos. Para isso, tomou-se como base, sobretudo, o período da latência (FREUD, 1905); trata-se de uma etapa de grande importância para a criança e sua formação enquanto sujeito, a que Souza (2014, p. 155) descreve como:

[...] um momento que exige um grande trabalho psíquico e que leva a grandes conquistas intelectuais, a um de reordenamento da personalidade e a uma abertura para o mundo. Ela pode ser considerada como um momento-chave para a organização psíquica e o desenvolvimento emocional [...]

Na latência, a criança sai do âmbito exclusivo da vida familiar e insere-se na vida social, o que proporciona utilizar criativamente seus recursos no desenvolvimento da civilização. Esta “saída para o mundo” proporciona novas experiências, baseadas em trocas, identificações, discordâncias e diálogos.

Este período, referindo-se ao desenvolvimento da sexualidade, situa-se entre duas grandes fases: a pré-edípica (que abrange as fases oral, anal e fálica e, posteriormente, a

castração) e a fase genital (que inaugura-se com a puberdade). Apesar do que geralmente se pensa a respeito da latência enquanto “desprovida” de energias sexuais, Freud (1905 apud SOUZA, 2014, p. 155), afirma que durante este período, a produção de excitação sexual não é de forma alguma interrompida, pois continua e produz uma reserva de energia que se utiliza em grande parte para finalidades não sexuais. Existe, portanto, um intenso trabalho psíquico de sublimação, responsável por proporcionar diversas conquistas intelectuais e sociais. Enck (2007) e Uribarri (2012), citados por Souza (2014), elencam algumas destas conquistas:

A possibilidade do enfrentamento edípico abre o caminho para as relações exogâmicas, fora do universo familiar; o deslocamento do interesse pelo corpo para um interesse pelos objetos e seus mecanismos, para os fenômenos naturais e suas leis, propicia um amplo desenvolvimento intelectual e do pensamento; o ego se fortalece, tornando-se mais capaz dos deslocamentos que permitem as sublimações; em termos de linguagem, o predomínio da ação é substituído pela verbalização como forma de resposta; os desenhos se tornam mais complexos e elaborados, revelando uma maior discriminação entre fantasia e realidade; expande-se a relação consigo mesmo e com o outro, apesar do aparecimento da vergonha decorrente da internalização das normas; ocorre uma maior discriminação entre o público e o privado.

Elegeu-se este período, portanto, com base tanto em aspectos relativos à subjetividade e ao pensamento, tais como o desenvolvimento intelectual e as experiências vivenciadas para além da família, capazes de proporcionar novas identificações e referências à criança, quanto a questões técnicas, ligadas aos instrumentos desta pesquisa. Em relação a esta última, considerou-se o aumento da complexibilidade dos desenhos e a maior elaboração da linguagem verbal e de outras habilidades socioemocionais que possibilitam a interação com a pesquisadora e a produção de narrativas.

Partindo do entendimento de que a diversidade de vivências é o ponto central do trabalho, pretendeu-se alcançar narrativas infantis que se diferissem entre si, principalmente em razão dos lugares materiais e simbólicos que ocupam na sociedade. Buscou-se, para isso, acessar crianças com vivências atravessadas por diversas estruturas sociais, tornando possível assim fazer intersecções entre a questão etária e situações referentes à raça, classe e gênero, entre outras.

A pandemia da COVID-19 limitou significativamente os deslocamentos e as interações pessoais devido às recomendações de isolamento/distanciamento social. As escolas, que em tempos anteriores à pandemia constituíam uma das principais alternativas mediadoras para a construção de vínculos com participantes de pesquisas (crianças ou adolescentes), encontravam-se, em sua maioria, fechadas ou com número bastante reduzido

de estudantes no período em que se deu a coleta de dados, como medida preventiva à disseminação do coronavírus. Nesse sentido, conhecer e contatar crianças tornou-se uma tarefa mais complicada e, por isso, novas alternativas precisaram ser consideradas.

Optou-se então pela utilização da técnica da amostragem por conveniência, ou seja, uma técnica de amostragem não probabilística e não aleatória utilizada para criar amostras conforme a facilidade de acesso. Nesta técnica, o pesquisador escolhe os membros apenas por sua proximidade, não considerando se eles realmente configuram uma amostra representativa de toda a população. Por geralmente ter como foco um número menor de participantes em relação às amostragens probabilísticas, permite entrar em contato com hábitos, sentimentos, pontos de vista, opiniões e narrativas com maior facilidade.

O recrutamento dos participantes foi realizado via redes sociais *Facebook* e *Instagram*, no qual pessoas virtualmente conectadas à pesquisadora foram convidadas a participar/convidar/indicar uma criança para participar da pesquisa. Para tornar o convite à pesquisa mais atrativo, especialmente às crianças, a pesquisadora elaborou um cartaz virtual utilizando cores e desenhos (Figura 3), a fim de divulgar a pesquisa e algumas informações pontuais de forma lúdica, acompanhado de um texto explicativo para os pais.

Figura 3 - Cartaz virtual de convite à pesquisa



Fonte: Compilação da autora³

³ Cartaz virtual elaborado, divulgado nas redes sociais Facebook e Instagram, para o recrutamento de participantes para a pesquisa. Legenda: Venho convidar crianças residentes em Santa Maria, com idades entre 7 e 10 anos, para participar do Projeto de Pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia, intitulado "Narrativas infantis construídas diante da pandemia da COVID-19: contação de histórias e elaboração

Contudo, é importante sinalizar que apenas um recrutamento se deu diretamente via redes sociais; a maioria dos contatos foram estabelecidos a partir da divulgação do conteúdo acessado nas redes por pessoas próximas à pesquisadora a pessoas próximas a elas. Outra exceção foram os contatos com Thurzim e Júlia vitória, os quais serão posteriormente apresentados, que se deram a partir de em evento promovido por um serviço público da cidade, procurado pela própria pesquisadora.

O contato inicial com os responsáveis cujas crianças manifestaram interesse na participação da pesquisa consistiu na apresentação das informações acerca desta última e do compartilhamento prévio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) e de Assentimento (Anexo C), a fim de que as informações fossem transmitidas com maior precisão e possíveis dúvidas fossem sanadas ainda virtualmente, evitando eventuais futuros deslocamentos desnecessários. Após o respaldo dos responsáveis pela participação da criança na pesquisa e confirmado o interesse desta mesma, foram agendados data e local para a coleta de dados, o que poderia ocorrer de forma presencial ou remota.

Na data das entrevistas, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram lidos e assinados pelos pais, assim como os Termos de Assentimento, lidos em conjunto entre pesquisadora e crianças e, posteriormente assinados. No caso dos Termos de Assentimento, previamente ao espaço destinado à assinatura de cada criança, havia duas perguntas a serem respondidas, a fim de que ambos (pesquisadora e participante) estivessem seguros de que a criança havia compreendido do que se tratava a pesquisa e, portanto, poderia consentir sua participação de forma esclarecida; estes questionamentos eram: “Eu entendi que a pesquisa é sobre:” e “Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que vou fazer:”. As respostas poderiam ser dadas por escrito, verbalmente e/ou em forma de desenho (havia um espaço abaixo de cada uma para isso). Embasou-se, para a concretização desta pesquisa, nas diretrizes estabelecidas pelas Resoluções Nº 510/2016 e Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, dos anos de 2016 e 2012, respectivamente, referentes à ética em pesquisas com seres humanos.

Ao todo, foram realizadas seis entrevistas. No que se refere ao tamanho do *corpus*

de vivências”. Este projeto pretende colher narrativas infantis relativas à suas vivências no momento da pandemia da COVID-19, apostando na contação de histórias e no desenho como ferramentas de elaboração daquilo que foi vivenciado e da produção de significados a partir da construção de experiências. Se você conhece alguma criança que possa ter interesse em participar da pesquisa, entre em contato comigo via mensagem no Facebook ou através do meu telefone e Whatsapp (55) 99104-3548, para que possamos conversar sobre isso.

analisado, considerou-se satisfatório o número de participantes, visto que foi possível abarcar boa variedade de experiências sem, contudo, deixar de aprofundar-se em cada uma delas. Segundo Gaskell (2002), uma maior quantidade de entrevistas não indica, necessariamente, uma melhor qualidade de pesquisa. De acordo com o autor, isso ocorre pois as representações das experiências humanas são resultado de processos sociais, mesmo que as experiências geradoras destas representações sejam vividas individualmente. Além disso, um grande número de entrevistas pode gerar certo afastamento do pesquisador em relação a cada experiência de pesquisa, podendo dificultar o aprofundamento na análise de cada entrevista. Segundo o autor (Ibidem):

A fim de analisar um *corpus* de textos extraídos das entrevistas e ir além da seleção superficial de um número de citações ilustrativas, é essencial quase que viver e sonhar as entrevistas - ser capaz de relembrar cada ambiente entrevistado, e os temas-chave de cada entrevista. Há uma perda de informação no relatório escrito, e o entrevistador deve ser capaz de trazer à memória o tom emocional do entrevistado e lembrar por que eles fizeram uma pergunta específica. Falas ou comentários que numa primeira escuta pareciam sem sentido podem, repentinamente, entrar em cena à medida que as contribuições de diferentes entrevistados são comparadas e contrastadas.

Após a realização das seis entrevistas, construiu-se uma tabela com dados pontuais das crianças entrevistadas, a fim de organizar informações e verificar se questões como diversidade de vivências e atravessamentos estruturais estariam sendo contempladas. Para isso, elencou-se algumas categorias chave: Raça/Cor; Idade; Gênero; Rede de escola que estuda (pública/privada), Território, Com quem mora e Local da entrevista. Os nomes apresentados são fictícios e foram escolhidos, em sua maioria, pelos próprios participantes da pesquisa com base em vivências e gostos pessoais. A tabela 1 a seguir apresenta características das crianças participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Características dos participantes da pesquisa

Nome da criança	Raça/cor*	Idade	Sexo	Rede de escola (pública/privada)	Território	Com quem mora	Local da entrevista
Aquarela	Branca	9	Feminino	Pública	Passo D' Areia/ Centro	Mãe, irmã e amigo da família/ Pai, avô, avó e tia avó	Residência da criança
Clarise	Branca	8	Feminino	Privada	Camobi	Mãe, pai e irmã	Online
Felizblox	Branca	9	Feminino	Privada	Camobi	Mãe e pai	Residência da criança
Júlia Vitória	Negra (Preta/Parda)	8	Feminino	Pública	Vila Maringá	Dois irmãos, mãe e tio	Escola da comunidade
Luna	Branca	7	Feminino	Pública	Passo D' Areia/ Centro	Mãe, irmã e amigo da família/ Pai, avô, avó e tia avó	Residência da criança
Thurzim	Negro (Preto/Pardo)	10	Masculino	Pública	Vila Maringá	Dois irmãos, mãe e tio/Pai	Escola da comunidade

Fonte: Autora

*Segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Não houve auto declaração.

Conforme mencionado, os nomes apresentados nesta pesquisa foram, em grande parte, escolhidos pelas próprias crianças, com algumas exceções que serão dissertadas a seguir. Guiada, inicialmente, por questões de sigilo que impedem o uso dos nomes verdadeiros dos participantes nas pesquisas, a autora optou por solicitar às crianças entrevistadas que estabelecessem seus próprios nomes de pesquisa. Para além de ser uma maneira de participação direta das crianças, o processo de pensar em um nome para si possui um vasto domínio de significados. Escolher a forma como será nomeado implica construir, junto ao nome, um sujeito ou personagem que ultrapassa as fronteiras do nome de registro, determinado desde o nascimento. Indica a oportunidade de construir-se a partir de si mesmo e de suas próprias experiências. Além disso, a possibilidade da escolha do nome marca a pesquisa, literalmente, com a influência gerada a partir da autonomia de cada criança.

Durante as transcrições e análises, quando os “nomes inventados” já estavam sendo incorporados ao texto e aos afetos da pesquisadora, percebeu-se nova face da importância da criação dos nomes pelas próprias crianças, desta vez nos processos de pesquisa da autora e na formação de vínculos com cada novo sujeito construído a partir de seus nomes vigentes; nas transcrições e análises os nomes fictícios tomaram forma, corpo e história, consolidando novos vínculos com a pesquisadora. Monteiro et al. (2019, s.p.), em artigo sobre questões

relativas ao sigilo e a criação de nomes fictícios pelos próprios participantes em oficinas, comentam: “Os nomes feitos nas oficinas deixam de ser próprios e ganham uma dimensão de vínculo, tornam-se afetos, produzem corpos.”. Os autores ainda comentam que um aspecto interessante deste procedimento é que “[...] os nomes fictícios surgiram por um processo que se dava ali naquele momento, e não através de uma “psicologização” dos desenhos ou das experiências.”, situação que se assemelha à escolha dos nomes pelas crianças.

A seguir, serão trazidos alguns diálogos entre crianças e pesquisadora a respeito das escolhas do nome de pesquisa e, posteriormente, uma análise conjunta:

Luna

-Pesquisadora: Então agora tu vai me ajudar a gente a pensar um nome pra ti... pra eu colocar lá na...lá na minha pesquisa! Me diz um nome que tu sempre quis ter...ou que tu gosta muito...de um personagem...

-Luna: Hm...eu gosto muito de...meio que...como é que é...qual é o nome mesmo? Ai...esqueci o nome! Hm...é, qual é o nome, meu deus? É um nome de uma menina de uma novela das sete! (incompreensível) ...ai, eu me esqueci, mas eu acho que eu gosto de Luna, que (incompreensível) tem muito Luna!

-Pesquisadora: “Luna”?

-Luna: É!

Clarise

-Pesquisadora: E agora vem uma parte muito legal que é de tu pensar num nome pra eu colocar no trabalho.

-Clarise: ãhn... eu sei de um nome que inicia com a letra de um nome que meu pai sempre quis pra mim...

-Pesquisadora: Ah, é? Qual é?

-Clarise: Sim! Mas não é esse nome! É Clarise!

-Pesquisadora: ”Clarise” com “c”?

-Clarise: É!

-Pesquisadora: Tipo, com “c” depois ou com “ss” ou com um “s”?

-Clarise: Com um “s” no final.

-Pesquisadora: Com um “s”... “Clarise”, vou anotar aqui pra não esquecer, que lindo o nome!

-Clarise: Obrigada!

- Pesquisadora: E esse nome é um daqueles que tu queria ter se o teu nome não fosse ---?

- Clarise: É, parecido! É que eu gosto muito de “Clarisa”!

- Pesquisadora: Aham!

- Clarise: Uma vez eu queria muito ser, que meu nome seria “Viviane”, mas daí já não gostei.

- Pesquisadora: Aham!

- Clarise: Eu não gostei mais desse nome! (risos)

[...]

- Clarise: Tem um nome que eu gosto bastante porque é do meu livro favorito que, inclusive, a S. que me emprestou, quer dizer, ela já me emprestou três livros dessa coleção...

- Pesquisadora: Aham!

- Clarise: E tem seis... E ela me emprestou três e ela já queria, como ela lê muito rápido, ela já queria me emprestar os outros e eu ainda tô no terceiro, eu tô começando o terceiro!
- Pesquisadora: E qual livro que é esse?
- Clarise: Diário de Pilar!
- Pesquisadora: Ah, que legal! E tu gosta de ler então?
- Clarise: Adoro!

Thurzim

- Pesquisadora: Qual nome que tu vai colocar pro teu trabalho? Com qual nome tu quer aparecer?
- Thurzim: Hm...ixi, não sei!
- Pesquisadora: Um nome, sei lá, de um personagem que tu goste, ...
- Thurzim: Tipo um nome de um filme que eu queria que eu tivesse na vida real?
- Pesquisadora: Pode ser!
- Thurzim: Eu vou botar o nome de um guri que tem 14 anos e mora numa mansão.
- Pesquisadora: Tá!
- Thurzim: Esse aqui é o nome dele.
- Pesquisadora: “Thurzim”?
- Thurzim: É!
- Pesquisadora: Aham, beleza!
- Thurzim: É, ele tem um canal no YouTube.

As principais análises dos diálogos relativos à escolha dos nomes serão feitas a partir das falas de Luna, Clarise e Thurzim; em relação ao processo de nomeação das outras três crianças, as análises se darão caso a caso.

Nota-se que, nos três diálogos analisados, a escolha do nome (ou comentários acerca do apreço sentido por determinado nome) é influenciada pela identificação com personagens veiculados em meios de comunicação (novela, literatura e *YouTube*); entretanto, o mero contato com os personagens não é capaz de gerar tal identificação, relacionando-se mais à esfera do desejo, do afeto e do reconhecimento de si. Outro ponto a ser observado são os meios de comunicação citados por cada criança e sua relação com o capital cultural ⁴ da família, o acesso às plataformas digitais e a maneira com que se dão.

Clarise, mesmo que não tenha escolhido para a pesquisa o nome que tomou conhecimento a partir dos livros, citou outros nomes de seu agrado provenientes do apreço à literatura, tópico que não foi mencionado em nenhum momento pelas demais crianças. A leitura, infelizmente, ainda é considerada uma atividade elitista, tanto pela questão do estímulo (que provém, em partes, de uma consciência gerada através do acesso à educação formal), quanto por situações de ordem mais prática, como disponibilidade emocional e de tempo para desempenhar a leitura e o próprio acesso aos livros, que geralmente se dá através

⁴ Conceito fundado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2015) referente aos “níveis diferenciais de escolaridade, posse de diplomas escolares e acesso a bens culturais”. (MACEDO, 2021, p.276)

da compra. Observa-se um aumento significativo de agentes dificultadores aos mais pobres no acesso à leitura, principalmente por parte de iniciativas do Governo Federal. Em 2020, foi enviada uma proposta tributária do governo ao Congresso, propondo fim dos impostos federais PIS e COFINS através da criação de um novo tributo sobre consumo, a Contribuição sobre Bens e Serviços (CBS), a qual incidiria um aumento de 12% sobre o preço dos livros⁵.

Os diálogos com Clarise foram apresentados pela autora, desta forma, com um espaçamento: o primeiro parágrafo indica a escolha do nome e, o segundo, os assuntos derivados de tal escolha, como um breve histórico de nomes que lhe agradam e desagradam e as questões relativas à leitura. Um questionamento interessante que surge a partir da narrativa desse “histórico de nomes” é pensar a influência que nomes escolhidos ou desejados pelas crianças têm em sua construção de sujeito e de que/em que derivam.

Ainda sobre Clarise, destaca-se, em sua escolha de nome, uma autonomia sustentada pela menina no momento em que afirma que “sabe de uma letra de um nome que seu pai sempre quis para ela”, ao mesmo tempo em que não permite a interferência do pai na escolha, de modo a selecionar apenas o que lhe interessa no nome (sua letra inicial) para compô-lo à sua maneira. Chama a atenção o desejo de Clarise de pontuar a influência do pai que, por sua vez, não foi acatada em sua totalidade.

Retornando à questão da influência dos acessos às mídias ou meios de comunicação na escolha dos nomes, pontua-se a escolha de “Luna” a partir de personagens de novela e uma provável relação com a frequente aparição do nome, o que pode ser percebido através do trecho “mas eu acho que eu gosto de Luna, que [...] tem muito Luna!”. Ainda relacionado à questão das mídias, neste caso, o *Youtube*, a escolha de Thurzim carece de uma atenção redobrada, a começar pela pergunta que levou à lembrança do “personagem”: “Tipo um nome de um filme que eu queria que eu tivesse na vida real?”. Tal questionamento torna perceptível o impacto simbólico e material das desigualdades no Brasil, através da própria nomeação de Thurzim a respeito dos vídeos no Youtube que tratam sobre a vida do garoto em questão como “filme”, explicitando o certo caráter fantasioso de tal realidade tão distante da dele, seguido por “na vida real”, trecho que reforça o aspecto de “faz-de-conta” trazido pelo menino.

Outro trecho da fala de Thurzim que marca de maneira importante tais desigualdades é: “Eu vou botar o nome de um guri que tem 14 anos e mora numa mansão.”, indicando o que

⁵ Informações retiradas do Site do PCdoB - Partido Comunista do Brasil, 2021. Disponível em: <https://pcdob.org.br/noticias/com-taxas-governo-quer-dificultar-o-acesso-dos-mais-pobres-a-leitura/>.

o levou à escolha do nome. Sob análise da perspectiva decolonial, destacam-se duas principais questões: a colonialidade enquanto geradora de desigualdades sociais e raciais, acarretando faltas materiais e, portanto, aspirações que circulam nesse âmbito e um ideal de vida e/ou sujeito centrado em uma figura branca e elitizada. Em uma sociedade capitalista, as “faltas materiais” em seu caráter simbólico atravessam o que se entende por bens de consumo básicos, ou seja, aqueles essenciais para promover qualidade de vida ao sujeito. Os bens materiais, assim como o luxo e artigos “de marca” representam, sim, *status*, acesso a determinados espaços e pertencimento. Segundo Seixas (2009 apud DANTAS et al. 2018, p. 179)

O luxo como valor simbólico é atributo dos seres humanos, os quais, alguns deles, detêm o privilégio de possuir e usufruir dos bens luxuosos. O luxo traz emoções e experiências, possuindo significados e sentidos. Ele seduz, detém uma certa magia, cria uma fantasia que desperta sentimentos de paixão, prazer, apropriação e desejo de posse. Além de ser uma palavra que significa raridade, poder ou status, distinção ou reconhecimento, ele compensa frustrações diversas e preenche certos vazios. O uso ou a posse de um produto de luxo faz com que o homem se sinta distinto em relação a outro, elevando sua autoestima e preenchendo uma lacuna social.

A escolha do nome de Thurzim remete ao estilo musical *funk ostentação*, originário da Baixada Santista a partir da metade dos anos 2000 e traz em suas letras as aspirações de consumo da periferia. Tal estilo faz referência ao consumo de marcas e produtos, simbolizando o pertencimento social das classes menos favorecidas (COSTA, 2012; MANSO, 2013 apud DANTAS et al. 2018, p. 200). Dantas et al. (Ibidem) trazem em seu texto a fala de MC Guime, um dos principais nomes do funk ostentação, a respeito das críticas que tal estilo recebe, alegando que antes de manifestar desaprovação, a sociedade deveria se preocupar com a publicidade constantemente veiculada a respeito de determinado estilo de vida e a necessidade de ter “um bom carro” ou “roupas de grife” para obter respeito:

Todos os dias, na TV, a família rica é feliz e a família pobre é triste. Como eu não vou querer o que a só eles é permitido ter? [...] Então, nós fazemos a música, que é uma espécie de grito de liberdade, de dizer: 'Então, e se formos da favela? Nós temos coisas também! Nós temos um carro!' Essa é a mensagem que estamos enviando. (BEVINS, 2014)

Logo após a escolha do nome de Thurzim se deu a de Júlia Vitória, sua irmã. Entretanto, não foi possível conhecer os motivos da escolha ou a história deste nome, uma vez que o momento coincidiu com o trânsito de pessoas na sala e com a necessidade da pesquisadora em acompanhar Thurzim a outro ambiente, não possibilitando maiores questionamentos. De certa forma, a falta de diálogos e transcrições referentes à escolha do

nome de Júlia Vitória relaciona-se ao contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, marcada por várias interrupções.

O nome escolhido por Aquarela, por sua vez, foi modificado pela pesquisadora a partir de algumas ponderações. Inicialmente, a menina havia escolhido “Pesquisa da Linha Vermelha” como nome de pesquisa, o que pareceu curioso à pesquisadora. Infelizmente, não foi possível estabelecer um diálogo maior acerca da escolha do nome, visto que esta se deu em meio à pesquisa de Luna, sua irmã, já que sua entrevista não contou com um fechamento (devido às interrupções), momento em que se pretendia tratar do assunto. A pesquisadora entende que, por mais que o questionamento tenha se dado sobre o nome que a menina gostaria que representasse a si na pesquisa, Aquarela parece ter nomeado a partir de “Pesquisa da Linha Vermelha” o processo no qual a pesquisa se deu para ela. É provável que a “linha vermelha” a que se refere indique um limite que não poderia ser ultrapassado em suas narrativas, pensando-se em relação às várias menções a protocolos de biossegurança em seus relatos iniciais, podendo também indicar certo momento “divisor de águas” da entrevista, a partir do qual Aquarela começou a se sentir mais confiante ao falar. Ambas as situações mencionadas anteriormente serão retratadas e analisadas com mais detalhes nas apresentações dos contextos de pesquisa.

Partindo disso, a escolha por “Aquarela” se deu com base em uma construção de ideias. A aquarela, enquanto tinta, aparece em dois estados físicos: sólida (seca) ou líquida (diluída); seca, a aquarela dificilmente colore, não passando de um objeto rígido (alguns em forma de bastão ou “linha”). Na forma líquida ou diluída adquire a capacidade de pintar e criar, a partir do estado de fluidez em que se encontra. Este foi o movimento percebido pela pesquisadora em relação à Aquarela ao longo da entrevista: a rigidez (vermelha) que aos poucos se dilui e vira aquarela, conseguindo, a partir disso, colorir suas narrativas à sua maneira. Além disso, para a construção do nome, buscou-se nas transcrições algum momento em que a menina se auto referenciasse com base em alguma característica; encontraram-se então diversas referências a si como “tagarela” que, por sua vez, rima com “aquarela” e relaciona a fluidez das palavras à da tinta.

Tal qual Aquarela, Felizblox precisou ter seu nome trocado, uma vez que este se referia a um apelido bastante semelhante a seu nome de registro, podendo ser identificada com facilidade. O nome escolhido por ela se deu a partir do *user* de um jogo que gosta muito, o *Roblox*, e que joga com suas primas e com amigos. Partindo disso, a pesquisadora buscou inteirar-se no universo do jogo para tentar descaracterizar o mínimo possível o nome

escolhido por Felizblox. Descobriu, então, que grande parte dos *users* utiliza-se do sufixo *blox*, acrescido de alguma palavra ou expressão da escolha do jogador. De todas as narrativas trazidas por Felizblox, o sentimento que fica à pesquisadora é de felicidade, sobretudo devido às ricas experiências vivenciadas pela menina e à maneira como ela as narra e desenha. Por isso, a pesquisadora escolheu a palavra “Feliz” para compor o “*user*” da participante.

Conforme já mencionado, o desenho funcionou como disparador da fala na pesquisa: ao recordar de alguma narrativa (história, acontecimento, sentimento, etc), a criança produziu desenhos a respeito daquilo que lhe convocou, desenvolvendo uma posterior apresentação à pesquisadora, situação que, em diversos momentos, produziu diálogos que recordaram novas lembranças e geraram novos desenhos. Contudo, viu-se a necessidade de utilizar algum recurso que impulsionasse o interesse das crianças participantes na pesquisa e as orientasse em relação à temática do desenho. Optou-se, então, pela utilização de uma pergunta disparadora, ou seja, o recurso disparador de todo processo, incluindo a rememoração de histórias e a posterior confecção de desenhos. A ideia de apostar em uma pergunta disparadora foi concebida inicialmente por Amatuzzi (1993); Macêdo e Caldas (2011, p. 10), referindo-se ao autor, enunciam que: “[...] a vantagem desta pergunta aberta é que ela coloca o sujeito em contato com suas experiências e favorece que ele as descreva, facilitando que o pesquisador alcance os significados do vivido para o sujeito.”. Macêdo (Ibidem) ainda disserta sobre o grande potencial desta técnica em “alcançar significados culturais, biológicos, psicológicos, ideológicos, dentre outros.”.

Partindo disso, elegeu-se a seguinte pergunta disparadora para dar início à pesquisa: “Que histórias da tua vida durante a pandemia tu poderias me contar? Que tal começar fazendo um desenho sobre isso e depois conversamos sobre ele?”; sua construção priorizou aspectos como linguagem acessível, autonomia, pertencimento e incentivo à participação. Optou-se pela utilização da palavra “histórias” no lugar de “narrativas” devido à evidente maior aproximação das crianças à primeira em relação à segunda, seja pelo habitual contato do ser humano com histórias desde os primeiros anos de vida (apresentadas em diversos formatos: literatura, filmes e desenhos animados, diálogos informais, etc), seja pelo caráter acadêmico desta última palavra.

O pertencimento à narrativa manifesta-se no fragmento “tua vida durante a pandemia”, indicando que se deseja conhecer as narrativas *da criança* pois, apesar de a pandemia ser um fenômeno global, cada pessoa a vivencia de maneiras distintas e produz suas próprias experiências e histórias. O respeito à autonomia e ao desejo da criança transcrevem-se no

trecho “tu poderias me contar?”, indicando o caráter facultativo de participação na pesquisa e o poder de decisão da criança sobre como e até que ponto participar. Além disso, evidencia a curiosidade da pesquisadora na escuta e transfere o “lugar de saber” à criança, detentora do conhecimento (histórias). O incentivo à participação se dá na união de todos os quesitos que compõem a pergunta, além da interrogação que, como já mencionado, coloca o sujeito em contato com suas experiências, estimulando assim a produção de narrativas orais e visuais.

Todos os diálogos foram gravados, conforme autorização dos participantes, e transcritos na íntegra, somando um total de 74 laudas em fonte Times New Roman, tamanho 12, com todas as entrevistas reunidas. O tempo despendido para a realização das entrevistas foi de, em média, 1 hora e 30 minutos, considerando a leitura do Termo de Assentimento em conjunto com a criança e sua assinatura, a confecção de desenhos e as respectivas apresentações e os eventuais diálogos. Foram realizadas ao todo seis entrevistas, sendo cinco na modalidade presencial e uma de forma remota através do aplicativo *Google Meet*. A escolha pela modalidade e pelos locais de pesquisa se sucederam em comum acordo entre pesquisadora e participantes.

O processo de análise do material coletado iniciou-se pela escrita de anotações livres acerca das impressões, percepções e sensações da pesquisadora em relação a cada entrevista, objetivando apreender na escrita as experiências destes momentos de pesquisa e elaborar, através da associação livre, questões que poderiam vir a ser pertinentes à mesma. Tais escritas livres constituem os diários de experiência (GUSKI, 2017). A construção deste registro foi acompanhada da escuta das gravações, da revisitação dos desenhos e da rememoração dos momentos de realização da pesquisa com cada criança; este conjunto de informações e procedimentos iria, a princípio, constituir a base do material a ser analisado na pesquisa, todo integrado ao diário de experiência. Contudo, a partir da escuta das gravações, optou-se por realizar uma transcrição literal de cada entrevista, com base na percepção de que a possibilidade de revisitar os diálogos de forma escrita ajudaria na posterior identificação de categorias temáticas para a análise e na própria apreensão do sentido dos diálogos em questão.

Além disso, atentou-se para o fato de que, uma vez que todos os diálogos fossem analisados apenas a partir dos registros feitos no diário de experiência, ou seja, através da experiência da pesquisadora em relação à pesquisa, cairia-se novamente em uma armadilha colonial, mesmo que a base para as análises fosse a fala das crianças. Outra questão importante foi o desejo de manter o caráter livre e, por vezes, fragmentado dos diários de experiência, sem a necessidade de estabelecer uma organização mais formal a fim de

estruturar o texto base para análise.

Partindo então da transcrição literal de cada entrevista e das anotações livres do diário de experiência, analisou-se o conjunto do material a fim de identificar temáticas mais recorrentes ou enfatizadas pelos participantes e foram elencadas categorias destes temas para análise, seguindo o método da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin; considera-se, nesta pesquisa, que uma das principais vantagens relativas ao uso desta técnica é sua versatilidade em relação ao material a ser analisado; segundo Godoy (1995 apud CÂMARA, 2013, p.182), trata-se de uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens.

As análises iniciais se deram com base nos contextos de pesquisa e se concentram nas percepções da pesquisadora em relação a cada entrevista, abordando situações como: o contato inicial com as crianças e responsáveis, recepção à pesquisadora e escolha do ambiente para o desenvolvimento da entrevista. Mesmo que o presente trabalho pretenda estabelecer seu foco nas narrativas infantis, entende-se como parte importante do processo pensar a família e o contexto nos quais cada criança encontra-se inserida, uma vez que estes podem funcionar como determinantes para a produção dessas narrativas. Como as percepções da pesquisadora resultam de construções de caráter subjetivo, baseadas em concepções pessoais e experiências de vida, é importante salientar que derivam de um ponto de vista, ou seja, não podem ser concebidas enquanto verdade absoluta.

Para melhor organização, as entrevistas foram divididas, neste primeiro momento, em quatro grupos com base no núcleo familiar, já que a pesquisa contou com a participação de duas duplas de irmãos que, conseqüentemente, apresentaram pontos em comum: Aquarela e Luna (irmãs); Felizblox; Clarise e Thurzim e Júlia Vitória (irmãos) Será relatado, de forma breve, o processo de pesquisa e as principais pontuações da pesquisadora, retiradas de seus diários de experiência que, juntamente às leituras das transcrições, formaram a base para a construção das posteriores análises. A fim de auxiliar a expressão das percepções da pesquisadora e materializar as situações relatadas, serão utilizados trechos de ambas as fontes. Objetiva-se, a partir dessa apresentação, situar o leitor deste trabalho nos contextos de pesquisa, de modo a auxiliar na compreensão dos próximos tópicos.

Aquarela e Luna

A primeira entrevista realizada foi com Aquarela e o contato com a mãe (e posteriormente com a menina) para as combinações se deu pelo aplicativo *Whatsapp*; neste primeiro momento, após o envio dos termos, houve uma recusa à leitura dos mesmos. A mãe alegou que já havia participado de uma pesquisa anteriormente, em outra área e, portanto, já sabia como funcionava, pois acreditava que todas apresentavam os mesmos procedimentos. A partir da sinalização da pesquisadora a respeito da impossibilidade da participação de Aquarela na entrevista caso não se desse a leitura dos termos, houve a promessa de leitura por parte da mãe. No dia da entrevista, ao ser questionada se havia conseguido ler os termos, a mãe de Aquarela disse ter “dado uma olhada por cima”:

-Pesquisadora: Então, esse é o termo que eu te enviei, o termo de consentimento pros pais e responsáveis...ãhn, aí ele explica bem direitinho...eu não sei se tu chegou a ler...

-Mãe de Aquarela: Eu dei uma olhada por cima, eu olhei por cima!

-Pesquisadora: Ele explica bem direitinho o que que a gente fez, ele fala sobre os contatos que, que qualquer coisa vocês podem fazer se tiver alguma dúvida sobre qualquer procedimento que a gente fez e tal, o contato da professora, aí o contato do Comitê de Ética, qualquer coisa que vocês precisarem, eu não sei se tu quer ler de novo...

-Mãe de Aquarela: Não precisa! Eu já fiz um desses, claro que com outros curso mas eu sei como funciona, mas eu vi que tava bem, bem e a Aquarela é bem tranquila!

Chama a atenção o fato de a mãe atribuir a característica “bem tranquila” à filha, remetendo a ideia de que a criança poderia ser um empecilho para o desenvolvimento da pesquisa caso não fosse “tranquila”. É como se os termos, de certo modo, adotassem uma postura coercitiva em relação à criança, uma garantia de que ela “não incomodará” o pesquisador. O ser “bem tranquila” pode remeter também ao fato de a criança estar disposta a se sujeitar a qualquer atividade, não importando questões como (des)agrados e (des)confortos.

Um dos pontos importantes sinalizados em ambos os termos, no caso da realização de pesquisas presenciais, é a atenção aos protocolos de biossegurança durante o período da entrevista. Notou-se, contudo, uma dificuldade da família no cumprimento destes protocolos (máscara), atendidos momentaneamente sob insistência da pesquisadora e logo ignorados novamente. Aquarela, por outro lado, fez uso de máscara durante todo período da entrevista por iniciativa própria. Outra questão prevista nos termos como condição à realização da pesquisa é o sigilo e, para isso, a oferta de algum lugar reservado para a realização da entrevista. O local da casa escolhido pela família de Aquarela para o desenvolvimento da

entrevista foi a cozinha, ponto de grande circulação; logo na chegada à residência, questionou-se a possibilidade de utilizar outro cômodo, uma vez que haviam vários quartos na casa e a cozinha não possuía portas; mesmo assim, a família afirmou que “ali seria melhor”. A partir disso, ocorreram diversas interrupções na entrevista devido à circulação de familiares na cozinha e, até mesmo, à utilização do local da pesquisa para reuniões e conversas. Tais situações foram complicadoras, inclusive, nas transcrições dos áudios, visto que a escuta foi dificultada pelas vozes e ruídos ao fundo.

Um ponto interessante percebido pela pesquisadora foi a frequência com que Aquarela trouxe questões a respeito da prevenção contra a COVID-19 e os protocolos de biossegurança no início da entrevista, o que também se fez presente em seus desenhos (Figura 4), mesmo quando questionada a respeito de brincadeiras ou outras atividades:

- Aquarela: Eu fiz, ãhn, usando máscara e álcool em gel do lado, porque com a história do COVID tem que passar álcool em gel e usar máscara pra sair. [...] E a COVID ali tá brava porque tão usando máscara e passando álcool em gel...e é isso!
- Pesquisadora:Aham! Ele tá brabo porque tão se prevenindo contra ele?
- Aquarela: Aham!
- Pesquisadora: Ah! E esse sol! Que bonito esse sol!
- Aquarela: É, eu fiz de máscara!
- Pesquisadora: Até o sol tá de máscara! Que linda a máscara do sol também! E essa daqui quem é?
- Aquarela: Eu!
- Pesquisadora: É tu? Que legal! E como é que tu tá se sentindo nesse desenho? Como é que tu se imagina, assim?
- Aquarela: Ah, feliz por tar tomando as precauções, né, pra não pegar a COVID e passando álcool em gel.

Figura 4 – Desenho de Aquarela (COVID-19)



Fonte: Acervo pessoal

O movimento da pesquisadora seguiu na direção de convidar Aquarela a trazer suas experiências na pandemia para além das questões relativas aos protocolos de biossegurança para a prevenção da COVID-19. Winnicott (1971, p.65) fala sobre a importância do brincar do terapeuta enquanto recurso para trazer o paciente que não encontra-se capaz de fazê-lo para uma condição de disponibilidade e inserção na brincadeira. Mesmo que o momento de entrevista não se trate ou se pretenda um atendimento psicoterápico, a pesquisadora considerou importante “chamar” Aquarela à contação de histórias e à ludicidade, uma vez que sua escassez influenciaria nos benefícios de escuta à criança propostos pela pesquisa e no próprio andamento da entrevista. Segundo Winnicott (Ibidem):

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é.

A partir do desenrolar da entrevista, a pesquisadora notou um aumento da variedade de temas trazidos por Aquarela, além de maior fluidez e leveza na fala. Um momento surpreendente e determinante na pesquisa foi uma “inversão de papéis” proposta pela participante. A pesquisadora considerou importante sustentar o desejo de Aquarela em

aproximar-se dela através das perguntas, respondendo-as de forma breve porém descontraída sem, contudo, direcionar o rumo e o sentido da conversa

-Aquarela: E eu posso te fazer uma pergunta?

-Pesquisadora: Claro!

-Aquarela: Áhn...o que você fez na quarentena?

O vínculo desenvolvido a partir destes diálogos mais informais proporcionou uma gama de histórias de temas variados, a maioria ligadas à pandemia, mas agora sem o foco único e exclusivo na biossegurança. Durante uma das produções de desenhos de Aquarela, a pesquisadora percebeu que a família estava reunida no cômodo ao lado debatendo sobre a entrevista; parecia tratar-se de uma tentativa de desvendar quem seria a pessoa que estava desenvolvendo a atividade com a menina, que atividade seria essa e com que objetivo estava sendo feita. Identificou-se certo receio da família em relação a uma possível “fiscalização” de questões de biossegurança através das falas, o que poderia ter relação com a preocupação inicial excessiva de Aquarela em relatar os cuidados adotados por ela e pela família.

Questionou-se, durante estas conversas, sobre qual seria a profissão da pesquisadora, se já seria diplomada e o que fora fazer com Aquarela. Tais interrogações lhe pareceram curiosas por, de maneira geral, apresentarem suas respostas nos termos, não se fazendo necessária, assim, uma investigação mais detalhada. Isso levou a pesquisadora a se questionar a respeito de quais informações subjetivas a família gostaria de ter acesso, uma vez que não foram encontradas nas explicações técnicas fornecidas pelos termos ou no desejo de lê-los. Em dado momento, expressou-se nestes diálogos certo receio de que a irmã de Aquarela (Luna) viesse a querer participar das entrevistas, aparecendo o desejo de preveni-la contra esta situação. Chama a atenção, contudo, que apesar do aparente desagrado da família na participação de Luna, houve permissão e estímulo (verbalizado pela mãe à pesquisadora) à participação da menina a partir de sua demonstração do interesse em ser entrevistada.

Visualiza-se, deste modo, certa dualidade nas ações da família: ao mesmo tempo em que há a recusa da leitura dos termos, existe grande curiosidade e preocupação em relação àquilo que se faz na pesquisa ou sobre quem a coordena, visualizada principalmente através dos diálogos trazidos anteriormente e da escolha de lugares de pesquisa que proporcionem à família um olhar e uma escuta atenta ao que se passa com as meninas. Imagina-se que este desejo por estabelecer um cuidado mais atento esteja relacionado ao momento de mudanças em que a família se encontra, conforme foi relatado à pesquisadora.

A entrevista com Aquarela foi interrompida por uma reunião da família no local da pesquisa (cozinha), momento no qual Luna verbalizou seu interesse na participação. Foi agendada então nova data e horário, desta vez na casa do pai.

Durante a entrevista com Luna, pôde-se perceber a repetição de diversas situações, entre elas, a recusa de uma leitura mais aprofundada dos termos. Em ambos os casos, houve a assinatura dos documentos pela mãe das meninas e uma explicação breve da pesquisadora a respeito do funcionamento da pesquisa; contudo, sabe-se que a decisão que guiou o consentimento dado pela mãe não contou com todas as informações necessárias, não sendo possível denominá-lo “esclarecido”, havendo, assim, motivos para não incluir as narrativas de Aquarela e Luna na pesquisa. Entendeu-se possível mantê-las a partir do empenho de ambas na leitura e discussão do Termo de Assentimento e das várias demonstrações de entendimento a respeito da proposta e do funcionamento da pesquisa.

As questões relativas à biossegurança tampouco foram atendidas pelos familiares na entrevista de Luna, excetuando-se ela própria. Outra semelhança em relação à pesquisa com Aquarela foram as dificuldades em relação ao sigilo: desta vez, o local reservado pela família à entrevista localizava-se ao lado da porta de acesso à residência. Novamente foi questionada a possibilidade de desenvolver a pesquisa em outro cômodo; foi dito, contudo, que todos estavam sendo ocupados. Por consequência, ocorreram diversas interrupções durante a entrevista, além de ruídos de som intenso como conversas, eletrodomésticos e portas. Na pesquisa com Luna, ao contrário de Aquarela, muitas das interrupções se devem à perguntas ou solicitações de familiares para desempenhar atividades na casa:

-Avó de Luna: Ah..tu tá...e não consigo abrir a porta sem fazer barulho!
(cochichando) E a tua mãe?
-Luna: Tá lá!

Avó de Luna: Vem cá, Luna, ajuda a tua mãe aqui!
Luna: Não vou poder!
Avó de Luna: Não pode sair? (risos) A professora...bem que ela faz!

No primeiro diálogo apresentado acima, é interessante perceber que, mesmo ao interromper a neta para fazer uma pergunta, a avó cochicha. Geralmente, ao se cochichar, pretende-se não interromper uma tarefa importante ou passar despercebido; entretanto, no momento em que a avó cochicha com a neta, não é à neta que ela não deseja perturbar. Este é um ponto interessante para se pensar em quem se centram as relações: a avó (adulta) julgou ser mais importante sanar sua dúvida que não interromper a atividade, mas, ao fazê-lo, preza

pela manutenção da concentração da pesquisadora (adulta) em detrimento do diálogo com a neta (criança).

O segundo diálogo também traz pontos referentes ao adultocentrismo naturalizado nas relações através da imposição de normas, o que pode ser percebido através do trecho: “Não pode sair? (risos) A professora...bem que ela faz!”. A negativa de Luna frente a uma atividade requerida pela avó precisou, necessariamente, passar pela figura de uma adulta (“a professora”) para conseguir validação. Outro ponto que chama a atenção é a profissão atribuída à pesquisadora, apesar de uma anterior sinalização da mesma a respeito de seu vínculo à área da Psicologia. Pode-se pensar que tais confusões derivam, em partes, da falta de conhecimento e acesso à Psicologia, cabendo aqui uma problematização a respeito de onde ou quem o profissional psicólogo acessa ou deixa de acessar. Por outro lado, percebe-se uma ideia de trabalho com crianças ou educação centrada na coerção e na hegemonia de um saber acadêmico sobre os demais.

-Avô de Luna: Boa tarde!
 -Pesquisadora: Boa tarde.
 -Avô de Luna: Tá se comportando bem a aluna?
 -Avó de Luna: Ela tá estudando?
 -Pesquisadora: Ela tá fazendo desenho.
 -Avó de Luna: Ai, desenho...

A pergunta do avô de Luna no primeiro diálogo reafirma, de certa forma, a questão da coerção na educação das crianças, uma vez que sua primeira e única pergunta à pesquisadora referiu-se ao “comportamento” da neta. No segundo diálogo, a avó pergunta à pesquisadora, de forma séria, se Luna estaria estudando; ao saber que a neta estava desenhando, percebe-se uma mudança em seu tom de voz ao dizer “Ai, desenho...”; poucos minutos depois, solicita ajuda da neta, quiçá tranquilizada por saber que não se tratava do estudo que havia imaginado inicialmente. Entretanto, a avó demonstra certo orgulho dos desenhos da neta, parecendo estimular uma atividade prazerosa para ela, ao mesmo tempo em que cria uma “escala de beleza” nos desenhos, o que pode ser gerador de certa insegurança.

-Avó de Luna: Ai, tu precisa ver os desenho que ela...
 -Pesquisadora: Ela faz uns desenhos muito lindos, né?
 -Avó de Luna: Eu vou te mostrar os desenhos que eu tenho ali na minha prateleira, eu vou te mostrar!
 [...]
 -Avó de Luna: O outro é mais bonito ainda!
 -Pesquisadora: Ah, que lindo!
 -Avó de Luna: Mas o outro é mais bonito!
 -Pesquisadora: Que coisa mais linda!
 -Avó de Luna: Sou eu essa aí!
 -Pesquisadora: Ah, que legal! Eu tô vendo, aqui tá saindo coisas muito legais!

-Avó de Luna: Mas ela é...eu vou ver se eu acho o outro ali...é bem mais bonito que esse!

Conforme já comentado, o excesso de ruído e conversas foi um dos pontos marcantes do cenário da entrevista de Luna. Em diversos momentos, a família se reuniu no cômodo da pesquisa ou ao lado para conversar alto, além do constante ruído de eletrodomésticos. Através das transcrições é possível perceber o prejuízo do ruído em relação à compreensão de alguns diálogos, tanto nos momentos de pesquisa como nas transcrições.

-Luna:Um tom assim ó que eu (incompreensível) ...um azulzinho assim, ó...E um pouquinho de cor pra dar um, tipo...

-Pesquisadora: E aí, o que que é?

-Luna: Eu tô fazendo tipo...uma ilha...uma ilha... (incompreensível), eu vou fazer aqui...(incompreensível), (incompreensível)...uma ilha...e agora eu vou pintar aqui...

Felizblox

A mãe de Felizblox, pessoa que já possuía vínculos acadêmicos com a pesquisadora, entrou em contato através do aplicativo *Whatsapp* após tomar conhecimento da pesquisa por meio das redes sociais *Instagram* e *Facebook*. Antes de contatar a pesquisadora, a responsável conversou com a menina e, a partir do interesse da filha, estabeleceu o contato. Segundo ambas, tal interesse surgiu a partir do gosto de Felizblox por desenhar, atividade que desempenha com grande destreza e empenho. Foram enviados à mãe os termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento, que fez a leitura de ambos com atenção e deste último para a filha. Foram estabelecidas data e horário para a entrevista, que se sucedeu da casa de Felizblox.

O local destinado à pesquisa foi um escritório, cômodo que contava com portas, completo sigilo e silêncio. Não houve nenhuma interrupção durante o desenvolvimento da entrevista. Para Aquarela, em conversa anterior à pesquisa por *Whatsapp*, foi perguntado à participante se gostaria que a pesquisadora levasse seu material de desenho ou teria preferência pelo uso de seu próprio; sua resposta foi afirmativa. Felizblox, por sua vez, nem esperou a pesquisadora mostrar seu material de desenho e já foi, prontamente, buscar o seu, que possuía mais variedade e quantidade. Deste modo, o material da pesquisadora serviu mais como complemento que como base na produção dos desenhos:

-Felizblox: Eu vou pegar um lápis então que eu tenho um estojo de material.

-Pesquisadora: Aham! Eu vou tirar meu material aqui também então...

-Felizblox: Aham!

Após a entrevista, ambos os pais da participante demonstraram interesse na

experiência de pesquisa. Entende-se que, em partes, a organização do ambiente de pesquisa deriva do interesse da mãe pela participação da menina na entrevista (guiada, contudo, pelo desejo da filha), estimulando-a a preparar o local da melhor maneira possível. Contudo, são visíveis as marcas socioeconômicas na própria estruturação do ambiente, a serem pensados de forma material e subjetiva: o interesse a respeito da pesquisa surgiu, primeiramente, na mãe, que tomou conhecimento desta através de redes sociais. Tal interesse tem suas prováveis origens na consciência em relação à importância da pesquisa enquanto alicerce para o desenvolvimento da ciência, consequência de sua formação acadêmica e inserção neste contexto (importante ressaltar que esta inserção não garante tal compreensão). A própria vinculação com a ciência acadêmica já revela diferenças no acesso a determinados saberes em relação às famílias da maioria dos participantes.

Desta consciência deriva o entendimento da importância de fatores como a leitura atenta dos termos, o respeito ao sigilo e ao silêncio (ou uma tentativa de redução de ruídos desnecessários). Junto e decorrente disso, está a própria presença de um escritório na residência de Felizblox, isto é, um cômodo dedicado exclusivamente para trabalho e estudos. Para além de questões relativas ao espaço físico da residência, a presença de um escritório remete-se à já mencionada ideia de capital cultural que, por sua vez, se relacionam às pontuações anteriores a respeito da formação e do contato com a ciência acadêmica. Tais situações marcam grande contraste entre as experiências de pesquisa de Felizblox e das irmãs Aquarela e Luna que, apesar de possuírem diversos cômodos em ambas as residências, não dispõem de um lugar próprio para estudo.

Ao mesmo tempo em que se faz importante ressaltar a qualidade da organização do ambiente de pesquisa, a atenção e comprometimento dos pais em relação aos termos e o zelo ao sigilo e silêncio durante a entrevista, deve-se questionar, sobretudo em uma pesquisa que busca observar diferentes contextos, denunciar desigualdades e descolonizar olhares, quais questões embasam as situações adversas na configuração dos ambientes de pesquisa das entrevistas com crianças em situação de maior vulnerabilidade. Para isso, deve-se atentar a duas principais situações: aquilo que é de ordem prática (como as interrupções, o tempo limitado e o barulho intenso de veículos nas entrevistas de Thurzim e Júlia Vitória) e o que é subjetivo, porém não menos estrutural (perceptível, principalmente, nas entrevistas de Aquarela e Luna).

Clarise

Ao contrário das outras cinco, a entrevista com Clarise ocorreu na modalidade remota, através do aplicativo *Google Meet*. A mãe da participante entrou em contato com a pesquisadora pelo aplicativo *Whatsapp* após tomar conhecimento da pesquisa através de um contato em comum entre ambas, manifestando seu agrado em relação à ideia da pesquisa e o desejo da filha em participar. A mãe de Clarise, assim como a de Felizblox, está diretamente vinculada ao meio acadêmico e conta que acompanhar bancas de defesas de trabalhos ou participar de pesquisas é algo comum à menina e à sua irmã mais nova, de dois anos. Um dos motivos, para além do incentivo à ciência, que levou a mãe de Clarise a convidá-la a participar da pesquisa foi o gosto da menina por desenhar. Foram combinados, então, data e horário para a entrevista.

A leitura dos termos foi realizada com atenção pela mãe de Clarise, sendo discutidas posteriormente por mensagem algumas dúvidas, como a necessidade (ou não) de ler o Termo de Assentimento completo para a menina antes da entrevista. A pesquisadora comunicou que ficaria a cargo do desejo da criança em conhecer o documento completo previamente mas, como de qualquer forma haveria uma leitura realizada em conjunto no dia da entrevista e se tratava de um texto longo, não haveria necessidade, podendo ser feitas somente algumas explicações a respeito das atividades a serem desenvolvidas e dos riscos e benefícios. As explicações recomendadas pela pesquisadora foram realizadas pela mãe e o termo completo foi lido e discutido entre participante e pesquisadora no dia da entrevista.

O local designado para a participação de Clarise na pesquisa foi seu quarto, que contava com as portas fechadas e respeito ao sigilo da pesquisa. A mãe de Clarise apareceu na videochamada somente no primeiro minuto para organizar a câmera e o áudio e cumprimentar a pesquisadora, logo após se retirando do cômodo. Os materiais utilizados na produção dos desenhos pertencem à própria Clarise, principalmente devido à modalidade na qual a entrevista foi realizada. Notou-se, entretanto, grande sortimento e quantidade de materiais à disposição, ultrapassando até mesmo a variedade oferecida pela pesquisadora.

-Pesquisadora: Tu tem um papel e uma caneta por aí?

-Clarise: Um papel e o estojo da aula! (mostrando o material)

-Pesquisadora: Bah! Material não falta então!

Apesar das diferenças entre as modalidades das pesquisas (remota e presencial), notam-se bastante semelhanças entre os processos de pesquisa de Clarise e Felizblox, grande parte atribuídas ao contexto socioeconômico e acadêmico aos quais a família encontra-se

inderida. As narrativas, que serão posteriormente apresentadas, ajudarão a ilustrar os vários pontos de convergência entre as vivências de ambas as meninas, além, é claro, das questões em que ambas se diferenciam.

Thurzim e Júlia Vitória

Ao contrário das outras quatro meninas, o contato inicial com os irmãos Thurzim e Júlia Vitória não derivou das postagens realizadas em redes sociais ou de contatos prévios com pessoas conhecidas, mas da insatisfação com a pouca diversidade de contextos que o corpo de pesquisa até então acessado havia apresentado. A partir do contato com uma funcionária de um serviço que presta atendimento a crianças em situações de vulnerabilidade social, a pesquisadora conseguiu inserir-se em atividades, como aquela onde conheceu Thurzim e Júlia Vitória. A atividade em questão utilizou-se do espaço de uma escola situada em um bairro periférico de Santa Maria e tinha como foco as mães das crianças usuárias do serviço; estas últimas, por sua vez, acompanhavam com frequência suas mães por não terem com quem ou onde ficar.

A pesquisadora, que não pretendia realizar nenhuma entrevista no dia, não dispunha dos materiais para desenho que costumava disponibilizar às crianças durante as pesquisas (lápiz de cor, folhas coloridas, canetinhas, giz de cera, etc). Entretanto, Thurzim e Júlia Vitória se interessaram em participar da pesquisa, que obtiveram o consentimento da mãe; neste caso, a pesquisadora contou com o apoio da escola com o fornecimento do material (papel e lápis de cor) e do local (sala de aula) para possibilitar o desenvolvimento das atividades.

A princípio, o tempo destinado às entrevistas de ambos deveria ser equivalente à duração do evento realizado pelo serviço, o que exigiu da pesquisadora certa adaptação na organização das etapas da pesquisa. Por isso, optou por ler o Termo de Assentimento para ambos os irmãos em conjunto, pois entende que tal documento, mesmo que escrito especialmente para leitura e entendimento das crianças, possui caráter essencialmente burocrático, o que pode vir a ser monótono ou pouco atrativo; deste modo, torna-se interessante uma leitura dialogada, com perguntas e respostas entre crianças e pesquisadora, demandando mais tempo de pesquisa. Contudo, por mais que a leitura tenha sido feita de forma simultânea, a pesquisadora considerou importante manter a linguagem no singular, a fim de reforçar que a decisão a respeito da participação na pesquisa se tratava de algo individual.

Após a leitura e assinaturas, cada criança foi entrevistada separadamente: primeiro Thurzim e depois Júlia Vitória, ordem estipulada por eles. Foram transcritas oito páginas da entrevista com Thurzim, duas páginas da de Júlia Vitória e quatro páginas do período em que ambos estiveram na sala, totalizando 14 páginas de transcrição. Das quatro páginas referentes à transcrição dos diálogos entre os irmãos e a pesquisadora, é evidente a predominância das falas de Thurzim, o que salienta uma participação mais concisa por parte de Júlia Vitória, considerando também que sua entrevista somou duas páginas. Contudo, a menina trouxe informações muito valiosas à pesquisadora, evidenciando que quantidade de textos ou falas e qualidade do conteúdo levantado não são, necessariamente, diretamente proporcionais.

Thurzim, que se mostrava um pouco resistente à fala nos primeiros momentos da entrevista, logo sentiu segurança ao dialogar e o vínculo entre participante e pesquisadora se desenvolveu com bastante rapidez. A entrevista de Thurzim não apenas se estendeu por todo o período do evento promovido pelo serviço como o ultrapassou, e a pesquisadora, objetivando não interromper a escuta, optou por permanecer na escola. Ainda assim, haviam fatores que limitavam o tempo para ambas as entrevistas: Thurzim possuía uma atividade na escola logo após o evento; além disso, a instituição encerra o expediente cedo devido aos perigos da violência relacionada ao tráfico de drogas na região na região que se agravavam à noite. Portanto, em algum momento, a escuta de Thurzim precisaria ser interrompida (antes que o menino naturalmente o fizesse) a fim de iniciar a entrevista de Júlia Vitória que, igualmente, não poderia ser muito prolongada.

Surgem, então, questões bastante pertinentes à compreensão dos diferentes contextos onde as crianças entrevistadas estão inseridas: por mais que um dos principais pilares da pesquisa seja a equidade de circunstâncias oferecidas (materiais, sigilo, etc) para que todos os participantes contassem com condições semelhantes para a realização de suas entrevistas, não foi possível estabelecer tal situação. Algumas questões ganham nitidez nas entrevistas de Thurzim e Júlia Vitória: o “não saber” a respeito da realização das entrevistas (a princípio, a pesquisadora iria ao evento apenas para conhecer as mães e estabelecer contatos para combinações futuras) impediu a pesquisadora de planejar-se em relação aos materiais, ficando disponível aos irmãos somente lápis de cor. A questão do tempo reduzido, outro ponto que difere das demais pesquisas, não permitiu que as crianças encerrassem as entrevistas a partir do próprio esgotamento de assunto ou de seu próprio desejo. As interrupções devido a questões institucionais (levar uma criança, buscar outra, etc) de certa forma também atrapalharam a fluidez do processo de fala e escuta. A seguir, serão apresentados alguns

trechos de diálogos que ajudam a compreender este trânsito:

- Pesquisadora: Então eu acho que eu vou te levar lá, onde tu tava antes, aí depois, eu vou fazer a pesquisa com teu irmão aí depois eu te busco pra fazer a pesquisa contigo, pode ser?
- Júlia Vitória: Aham!
- Pesquisadora: Então tá! Vamos lá? Já volto, então, Thurzim, enquanto isso tu fica preenchendo, tá?
- Thurzim: Tá.
- Pesquisadora: Agora são quatro horas, eu não sei...a tua mãe falou que tu tinha atividade às quatro, né?
- Thurzim: Já é quatro horas?
- Pesquisadora: Já!
- Thurzim: Bui, como passa rápido! (risos)
- Pesquisadora: Aí eu não sei se a tua mãe tá por aí...
- Thurzim: Eu acho que ela tá pra diretoria.
- Pesquisadora: Aí ela vem te buscar?
- Thurzim: Não sei! Eu acho que eu tenho que ir lá então...
- [...]
- Pesquisadora: Beleza, vamos lá então! Já volto!
- Júlia Vitória: Tá!

Outro fator determinante no andamento das entrevistas e no posterior processo de transcrição foi o intenso ruído de veículos no local da pesquisa, uma sala de aula, o que explicita também o ruído ao qual estão submetidos os estudantes em tempos de aulas presenciais. O trecho a seguir, extraído de um diálogo aleatório, ajuda a compreensão do impacto negativo do ruído de trânsito intenso no desenvolvimento da pesquisa:

- Thurzim: [...] mas é legal até (incompreensível por causa do trânsito).
- Pesquisadora: E... vou esperar passar esse carro (risos)...O que que tu considera então que foi mais legal?

Por outro lado, algumas questões se contrastam positivamente em relação às condições oferecidas nas entrevistas com, por exemplo, Aquarela e Luna: houve grande interesse e empenho da mãe de Thurzim e Júlia Vitória na leitura dos termos, assim como em questões prévias e posteriores referentes à pesquisa, como o entendimento de sua finalidade, das atividades a serem desempenhadas pelas crianças e pela pessoa da pesquisadora (enquanto profissional). Além disso, foi mostrado interesse em relação ao que os filhos acharam da pesquisa e como se sentiram. Houve respeito, também, à questão do sigilo, uma vez que as interrupções foram, na medida do possível, evitadas, excetuando-se aquelas derivadas de demandas institucionais. Houve preocupação também com os protocolos de biossegurança, tanto por parte da escola (com a demarcação da posição das classes e a obrigatoriedade de manter-se as janelas abertas para promover a circulação de ar) como da mãe e das crianças

(com o uso correto e constante de máscaras).

A passagem realizada pelas maneiras com que se deu a construção de cada processo de pesquisa permitiu à pesquisadora estabelecer algumas análises em relação às questões que mais se repetiram. Uma delas refere-se ao ruído presente em cada entrevista e à quantidade de vezes em que, devido a ele, não foi possível compreender ou transcrever algum trecho:

Durante as transcrições, quando uma palavra ou trecho não eram compreendidos pela pesquisadora, sinalizava-se, entre parênteses, “incompreensível”. Para medir questões como a quantidade de ruído no local e compará-la entre os participantes, a pesquisadora contabilizou quantas vezes tal sinalização apareceu em cada pesquisa. É importante, entretanto, considerar outros fatores na sinalização de trechos incompreensíveis na transcrição para além do ruído, como a própria duração da entrevista. Os resultados desta contabilização, apresentados na tabela 2, foram:

Tabela 2 - Quantidade de vezes em que se sinaliza “(incompreensível)” na entrevista

Nome da criança	Quantidade de vezes em que aparece “(incompreensível)” na entrevista
Aquarela	44
Clarise	15
Felizblox	01
Júlia Vitória	03
Luna	34
Thurzim	29

Fonte: Autora

A alta sinalização de trechos incompreensíveis nas transcrições de Aquarela e Luna derivam, principalmente, dos locais escolhidos pela família para a realização das entrevistas, ambos de grande movimento e ruído. No caso de Thurzim e Júlia Vitória, as sinalizações de trechos incompreensíveis em suas entrevistas se devem mais aos ruídos presentes no ambiente da escola, resultado do trânsito intenso das redondezas juntamente à pouca eficácia do sistema de isolamento acústico do local, e das interrupções derivadas de questões institucionais.

Já na entrevista de Clarise, identificou-se, através das transcrições, a presença de 15 trechos incompreensíveis, a maioria por falhas na *internet* que acabaram ocasionando travamentos na chamada. Contudo, era possível perceber que o ambiente designado à entrevista, por si só, contava com bastante silêncio, situação semelhante à de Felizblox, o que fica perceptível através da única sinalização de trecho incompreensível em 12 páginas de transcrição.

Outra questão, também relacionada aos ruídos e aos trechos incompreensíveis, refere-se às interrupções ocorridas em cada entrevista. Com exceção de Clarise, cujos trechos incompreensíveis se devem, em grande parte, a questões técnicas relacionadas à modalidade com que a entrevista se deu, e de Júlia Vitória, visto o pequeno número de páginas que somou a transcrição de sua pesquisa, percebe-se uma relação direta entre estes trechos e o número de interrupções ocorridas em cada entrevista. Outras situações referentes aos contextos de pesquisa serão trabalhadas posteriormente dentro de cada categoria de análise.

Conforme já relatado, um momento importante das entrevistas foi a leitura do Termo de Assentimento, desenvolvida de forma dialógica. Para “trazer” as crianças à discussão durante a leitura dos termos, a pesquisadora apostou em estratégias que estimulassem a fala e a participação, algumas previamente planejadas e outras derivadas de demandas ocasionais. Além da escolha dos nomes e dos questionamentos em relação ao entendimento da pesquisa, pensou-se na alocação de perguntas em determinados pontos do texto, a fim de convidar as crianças a participarem da tomada de decisões e refletirem sobre o que seria trabalhado. Como já exposto neste trabalho, um dos principais objetivos da presente pesquisa foi construí-la junto às crianças, de modo a fundamentar suas vozes e chamá-las a assumir o protagonismo da ciência que fala de si. A partir do entendimento que pesquisar é a base de se “fazer ciência”, a pesquisadora considerou importante disparar o assunto através de uma pergunta: “O que você imagina quando pensa em um cientista?”.

O uso desta estratégia possibilitaria construir ideias a respeito do papel da criança enquanto co-autora da pesquisa a partir do que cada uma apresentaria à autora, sem tomar pontos de partida fixos para iniciar tal discussão. A pesquisadora considerou esta pergunta potente em relação às questões que poderiam ser geradas, a citar: debates sobre raça, classe e gênero a respeito da “figura do cientista”, geralmente associada à alegoria do “sujeito universal” (homem branco elitizado). Além disso, a pergunta abre espaço para a discussão sobre “o que é ciência?”, frequentemente correlacionada às áreas das exatas e biológicas, situação que se assemelha à figura humana associada ao cientista. Isso porque o dualismo cartesiano corpo x mente, razão x emoção, herança colonial, tende a atribuir a determinados sujeitos um lugar de imparcialidade e fidedignidade em detrimento de outros, estes sim atravessados por “dilemas do corpo”. Algo semelhante ocorre com as ciências exatas, frequentemente consideradas sem viés, ao mesmo tempo em que as ciências humanas são, muitas vezes, destituídas do lugar de ciência.

A seguir, serão apresentadas algumas das respostas dos participantes com base na pergunta “O que você imagina quando pensa em um cientista?”:

- Clarise: ãhn...ãhn...que descobre coisas que ninguém sabe.
- Felizblox: Ah, eu penso, tipo garrafinhas assim, ah não sei como é que é, mas é um vidro e daí tem uma bordinha, então, daí eu penso nisso com um monte de coisa dentro, eu penso também em Biologia, que eu trabalho que eu quero ser quando crescer que envolve ciências, só que com animais...[...] Daí eu lembro de um microscópio e lembro daqueles vidrinho assim em forma de “O” que fica botando os vermes, essas coisas tudo que tem para fazer experiência...
[...]
- Pesquisadora: Né?! Que a gente tá conversando coisas novas, a gente tá discutindo coisas novas...
- Felizblox: É! E é uma pesquisa, né, e pesquisa envolve ciência!
- Thurzim: Eu imagino que eu posso fazer uma invenção boa e inventar uma coisa legal.
- Júlia Vitória: Eu acho que eu não entendi o que tu falou.
- Pesquisadora: Oi?
- Júlia Vitória: Eu não entendi.
- Pesquisadora: O que tu imagina quando tu pensa, tipo, num cientista? O que que tu pensa, o que que te vem na cabeça?
- Júlia Vitória: Se eu fosse cientista?
- Pesquisadora: É, se tu fosse cientista.
- Júlia Vitória: Que eu ia fazer várias invenções legal.

As respostas de Aquarela e de Luna não foram apresentadas pois suas entrevistas passaram a ser gravadas após o término da leitura dos termos; entretanto, ambas trouxeram a ideia da figura do cientista atrelada à invenção. Destaca-se o fato de a maioria das crianças ter associado a ideia da ciência à uma invenção “mais genérica”, não tão atrelada às ciências exatas ou biológicas, fato que surpreendeu positivamente a pesquisadora, uma vez que tal compreensão permite um arsenal mais amplo de entendimentos em relação à ciência. No caso de Felizblox, que trouxe de forma explícita sua associação às ciências biológicas e seu desejo de especializar-se nesta área, ao longo dos diálogos com a pesquisadora mostrou que seu entendimento acerca das “ciências” não se restringe à estas, o que fica nítido a partir do trecho “E é uma pesquisa, né, e pesquisa envolve ciência!”, referindo-se às conversas que surgem ao longo das pesquisas.

Outro aspecto interessante foi a pergunta de Júlia Vitória: “Se eu fosse cientista?”, colocando-se em um lugar mais ativo que as outras crianças frente ao questionamento e, ainda, que o lugar sugerido por este mesmo. Embora o objetivo da pergunta fosse somente produzir uma introdução inicial ao assunto, uma vez que os tópicos “ciência” e “cientista” foram discutidos de forma mais aprofundada posteriormente, considera-se que a forma participativa como Júlia Vitória se posicionou frente ao “fazer ciência”, mesmo que esta possa ser fruto de uma falha de comunicação, atingiu de forma mais satisfatória o que se pretendia: convidar a criança à posição de cientista.

O impacto da pergunta e das posteriores discussões sobre Thurzim também chamaram à atenção da pesquisadora, uma vez que a resposta de ambas as questões presentes ao fim do Termo de Assentimento: “Eu entendi que a pesquisa é sobre” e “Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que vou fazer” referiam-se à ciência, situando esta parte como a que mais produziu efeitos sobre o menino. A partir disso, foram pensadas duas principais questões: o grande volume de informações oferecidas no Termo de Assentimento pode levar as crianças à confusão e dificultar, até mesmo, seu poder de compreensão e consentimento; é interessante pensar, partindo disso, formas de tornar o texto menos extenso ou realocar alguns elementos, de modo a tornar a leitura mais objetiva. A outra questão refere-se ao suposto interesse do menino em relação à ciência e à tendência da criança (e do ser humano, de modo geral) em fixar-se na compreensão daquilo que lhe atrai, levando ao questionamento de como isso pode ser aproveitado ao se fazer pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

(Manuel de Barros - O apanhador de desperdícios)

A partir das narrativas trazidas pelos participantes, foram construídas categorias com base nas questões que apareceram com mais frequência; entre elas estão as representações das crianças acerca da COVID-19 e suas implicações, o acesso à escola, o cotidiano e a convivência social e os sentimentos que prevaleceram neste período. É importante sinalizar, contudo, que as narrativas e os conceitos trazidos em cada categoria frequentemente se atravessam, não sendo possível, portanto, desassociar por completo os assuntos abordados, já que se referem à constituição das experiências infantis como um todo.

Antes de dar início às análises, traz-se aqui uma passagem de Ariès (1973, p. 9) que consegue retratar com clareza as sensações produzidas a partir do contato com as narrativas e o processo que precede a organização e categorização dos dados:

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torna-os sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventureira, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra no entanto necessária de uma teoria.

5.1 Representações acerca da COVID-19:

Uma maneira interessante de buscar entender o impacto da pandemia para as crianças é investigar a compreensão que cada uma tem a respeito da mesma: o que é, o que causa, de onde vem, entre outras questões. Duas narrativas chamaram a atenção nesse sentido, a de Thurzim a respeito das origens do vírus e a de Aquarela sobre a sua incidência:

-Pesquisadora: E como é que foi lá no início assim da pandemia, quando todo mundo começou a se fechar em casa...?

-Thurzim: É, eu não gostei muito, eu não queria que viesse a pandemia. Eu queria voltar às aulas e queria sair pra aula. E não poder usar máscara, que máscara (incompreensível). Que agora é importante, né, esse COVID apareceu do nada lá da China.

-Pesquisadora: E teve algum momento assim que tu ficou mais tranquila durante a pandemia?

-Aquarela: Quando eu comecei a sair mais de dentro de casa, né, porque tava geralmente indo muito no dentista, daí nesses dias eu fui no oculista sabe, daí bem mais de madrugada, eu achei que de madrugada dava mais COVID.

-Pesquisadora: Tu achou que de madrugada dava mais?

-Aquarela: Aham!

-Pesquisadora: Por que que tu achou?

-Aquarela: Ah, sei lá, eu achei que de tarde mais gente morria de covid, eu achei que de manhã mais gente tinha COVID.

- Pesquisadora: De manhã o pessoal morria mais de COVID do que de tarde?
- Aquarela: Não! Eu não sabia, mas eu achei que dava mais COVID de manhã.
- Pesquisadora: Hm...e daí de manhã tu ficava mais preocupada?
- Aquarela: Aham! Mas se acordar às 10h da manhã, né?! (risos)
- Pesquisadora: Aham! E daí tu acordava mais tarde pra não ter perigo, assim?
- Aquarela: Não, né, porque era normal acordar tarde, mas tive que acordar cedo pra ir no oculista, acho que foi mais ou menos 6h, 7h da manhã que eu fui.
- Pesquisadora: E daí de tarde tu ficava mais tranquila?
- Aquarela: Aham! Né, porque, de tarde eu também saí né, eu fui no dentista, daí meu oculista de manhã e meu dentista de tarde.

Além de dissertar sobre a importância da adoção dos protocolos de prevenção à propagação do vírus da COVID-19, como o distanciamento social (“queria voltar às aulas e queria sair pra aula”) e o uso de máscaras, Thurzim sinaliza entendimento a respeito do local de origem do vírus ao mesmo tempo em que desconhece outros detalhes a respeito, como explicita em: “[...] esse COVID apareceu do nada lá da China.”.

Aquarela, em sua narrativa, expressa preocupações em relação aos principais horários de incidência do vírus, manifestando maior preocupação pela manhã, ou “de madrugada” que à tarde. Partindo disso, a pesquisadora interpretou o raciocínio da menina a partir do trecho “[...] eu achei que de tarde mais gente morria de COVID, eu achei que de manhã mais gente tinha COVID” de duas principais formas: parece existir uma compreensão ligeiramente imediata do processo de contrair o vírus e morrer. O fato de Aquarela costumar acordar mais tarde possibilita que tenha acesso às mídias (incluindo as notícias sobre COVID-19) a partir de determinado horário da manhã ou até mesmo à tarde, causando-lhe a impressão de que as mortes por COVID-19 ocorreriam massivamente neste turno, uma vez que a chegada das notícias até ela se dão neste horário. Seguindo este pensamento, se as mortes ocorrem pela tarde, a contaminação deve ocorrer logo antes, ou seja, na parte da manhã. Nesse sentido, o vírus circularia mais pela manhã.

A segunda interpretação, que não exclui a primeira, encontra-se na relação entre “sair mais de casa” e “estar mais tranquila” diante da pandemia, estabelecida por Aquarela a partir da pergunta da pesquisadora. As idas ao dentista, segundo a menina, ocorriam à tarde, levando-a à necessidade de deixar a casa neste período; a relação entre a quantidade de saídas, o turno e o nível de preocupação estão presentes no trecho que segue a pergunta da pesquisadora: “E daí de tarde tu ficava mais tranquila?” “Aham! Né, porque, de tarde eu também saí né, eu fui no dentista, daí meu oculista de manhã e meu dentista de tarde.”. Percebe-se que, neste caso, o ato de “sair de casa” colabora com o enfrentamento de alguns medos relacionados ao vírus, reais ou imaginários, e que as saídas prévias à tarde ajudaram a desenvolver uma confiança em relação a este turno, que é o que até então se conhecia. A

necessidade das saídas pela manhã ou à madrugada surgem então como o novo desconhecido, espaço-tempo que ainda não havia sido explorado e, portanto, não se sabia como seria.

Conforme já mencionado anteriormente, Aquarela trouxe de maneira enfática em sua entrevista questões relacionadas aos protocolos de biossegurança e à prevenção ao vírus da COVID-19. Apesar de levantada a hipótese de grande parte deste conteúdo derivar de questões da família, compreende-se também que tais apontamentos dizem de preocupações da própria menina, como expressa o diálogo a seguir:

- Pesquisadora: E lá no início, quando o pessoal começou a falar em coronavírus e tal e, tipo, todo mundo começou a se recolher em casa, como é que foi pra ti?
- Aquarela: Eu fiquei preocupada, né! [...] Porque eu não queria pegar o vírus e morrer! [...]...e ninguém que eu conheço, né, da minha família. Meu pai pegou mas ele se curou, durou 15 dias, ele usava máscara dentro de casa e passava álcool em gel.
- Pesquisadora: E daí como é que tu se sentiu quando ele pegou?
- Aquarela: Ah, bem triste né, porque eu não queria também que ele morresse.

Aquarela verbaliza de forma clara o medo da morte por COVID-19, seja dela mesma ou da família, como indica o relato da experiência sobre o contágio do pai, além de uma consciência a respeito da importância da adoção de medidas de prevenção ao vírus. Além disso, mostra entendimento de todo ciclo de causa e efeito da COVID-19, uma vez que, para além da consequência (contágio) e o que derivou dela (uso de máscara e álcool em gel em casa), identifica a causa do ocorrido:

- Não, é que o pai, sério, também faz, sabe, o pai todo dia ia no mercado, né, que lá sempre faltava alguma coisa daí ele ia no mercado quase todo dia...

A preocupação com os protocolos de biossegurança aparece também na entrevista de Luna, sua irmã, e torna-se explícita em ambas a partir dos desenhos (Figuras 5 e 6) e das respectivas apresentações sobre uma ida ao zoológico durante a pandemia:

- Luna: Eu vou fazer um zoo...um zoológico, sabe porque? Faz uns dias que eu fui lá no São Brás, na pandemia!
- [...]
- Pesquisadora: Que lindo! E agora me conta: o que que tá nesse desenho?
- Luna: O leão, o elefante, o macaco...[...] Até eles tão de máscara!
- Aquarela: Ah, na COVID tava quase vazio o zoológico, nós fomos no zoológico, de máscara e usando álcool em gel. E distanciamento né. O São Brás.

Figura 5 - Desenho de Aquarela (zoológico)



Fonte: Acervo pessoal

Figura 6 - Desenho de Luna (zoológico)



Fonte: Acervo pessoal

Chama a atenção, em ambos os desenhos, o fato de até mesmo os animais do zoológico fazerem uso de máscaras, o que retrata a forte influência do contexto pandêmico na vida das meninas.

Júlia Vitória também centrou seu desenho (figura 7) e suas primeiras falas na prevenção contra a COVID-19:

- Pesquisadora: Que que tu desenhou?
- Júlia Vitória: Eu...me cuidando pra mim não pegar coronavírus.
- Pesquisadora: [...] Esse daqui é o coronavírus?
- Júlia Vitória: Aham...eu não sei desenhar muito bem...(risos)
- Eu: Mas tá ótimo! [...] ele tá bem grandão, né? E tu tá bem pequenininha...
- Júlia Vitória: Aham!
- Pesquisadora: E esse daqui o que é que é?
- Júlia Vitória: É o álcool gel!

Figura 7: Desenho de Júlia Vitória



Fonte: Acervo pessoal

Um ponto interessante do desenho da participante refere-se às proporções adotadas na representação do vírus e dos demais elementos: enquanto a menina, a casa e os pássaros encontram-se proporcionalmente equiparados, o vírus foi representado de forma agigantada. Visualiza-se que, no desenho, o foco para a criança não costuma ser a aparência visual que objetiva o reconhecimento do objeto, mas a preocupação com o significado. Segundo Grubits (2003): “Se um detalhe invisível permite fazer um reconhecimento melhor do objeto, ele será

representado contra toda a aparência.”. Pensando-se no peso subjetivo desta proporção, reflete-se acerca da dimensão tomada pela pandemia para Júlia Vitória a partir do seu tamanho (e do mundo ao seu redor) diante do vírus. Exemplo disso encontra-se em sua resposta a partir da pergunta da pesquisadora a respeito de brincadeiras, que surge com vários elementos em forma de “justificativa” em relação aos protocolos de biossegurança:

-Pesquisadora: E o que que tu faz...Que que tu costuma brincar em casa? [...]
 -Júlia Vitória: É, eu passo dentro de casa brincando com o meu (incompreensível), com meu irmão pequeno, ãhn, e quando eu saio é só pra vir pra escola mesmo (incompreensível), mas eu ando sempre de máscara.

Esta necessidade de "justificar" suas saídas de casa e pautar os protocolos de biossegurança adotados nestes momentos apareceu diversas vezes nas falas dos participantes. Pode-se relacioná-la à certa pressão que ainda existe para que se siga uma “quarentena” ou nas preocupações da própria criança em relação ao vírus. Seja qual for o motivo, é importante pensar como se subjetivam estas “saídas de casa” e como cada criança organiza suas preocupações, anseios e desejos a respeito destas.

Aquarela já havia compartilhado suas preocupações a respeito dos turnos em que ocorriam suas saídas, assim como citou o “mercado” enquanto local de risco, uma vez que seria o potencial causador da contaminação do pai. No seguinte trecho, explicita o caráter ansiogênico de suas saídas:

-Pesquisadora: E teve muitas vezes, assim, que tu teve que sair [...]?
 -Aquarela: Só pra ir no dentista. Na verdade, e quando eu vou pro mercado.
 -Pesquisadora: Aham! E como é que tu se sente, assim, pra sair?
 -Aquarela: Ah, eu fico nervosa né, pra não pegar o COVID, mesmo usando a máscara.

Ao mesmo tempo em que sair de casa a deixa “nervosa”, Aquarela mostra a relevância que tais saídas possuem para ela; no trecho a seguir é visível o quanto “ter histórias para contar” está atrelado à sair de casa, ressaltando o certo conflito que estar fora de casa representa para a menina:

-Pesquisadora: [...] tem mais alguma brincadeira, alguma história que tu queira me contar, alguma coisa...?
 -Aquarela: Eu acho que não...eu não lembro né porque eu saí bem poucas vezes na COVID.

Para Luna, por mais que os impactos da pandemia em relação ao vírus e os cuidados de prevenção estejam presentes em suas narrativas, é evidente a forma com que outros sentimentos prevalecem durante as saídas de casa, como o desejo de liberdade transmitido

através do relato:

- Pesquisadora: Como é que tu se sente quando tu sai de casa?
- Luna: Eu me sinto...como se eu saísse pela primeira vez....eu corro!
- Pesquisadora: Como é que é?
- Luna: Eu, tipo, quando eu saio de casa parece que foi o meu primeiro dia saindo de casa.
- Pesquisadora: [...] E daí tu falou que tu corre?
- Luna: É, eu corro bastante!
- [...]
- Pesquisadora: E daí tu fica com medo do coronavírus ou tu fica mais tranquila...?
- Luna: Eu fico mais tranquila!

No caso de Clarise, um outro tipo de “saída de casa” também apareceu em suas narrativas, este referente a viagens de lazer. No relato abaixo, é possível perceber diversos elementos referentes à brincadeiras, convivência com outras crianças e desenvolvimento de atividades divertidas. Contudo, ao contrário dos relatos apresentados até então referentes às saídas de casa, Clarise não expressou preocupação em relação ao vírus:

- Clarise: [...] E lá é muito legal, é bem pertinho da praia, é uma pousada mas a gente faz as coisas, assim, tem um apartamento e...a gente...é muito legal! E nessa ida foi a mais legal de todas, a gente conheceu uns amiguinhos, [...], dois anos e um pouquinho, e oito, dois anos e um pouquinho! E daí eles ficaram...eles queriam ficar o tempo todo com a gente!
- Pesquisadora: Que legal! E foi a primeira vez que vocês viajaram depois que começou a pandemia?
- Clarise: Não! Eu acho que foi a segunda... Que teve a de dezembro que a gente viajou e teve a de agora em...ah e a gente fez “meio” que uma viagem, que a gente foi pra São Martins eu acho...Alguma coisa assim! Silveira Martins!

Notou-se, ao longo da entrevista com Clarise, que sua relação com a pandemia se estabeleceu, principalmente, no sentido de compreendê-la enquanto fator limitador de atividades e encontros e não tanto na perspectiva do medo, do “nervosismo” e dos cuidados de prevenção. Aquarela e Júlia Vitória, por sua vez, apresentam o lado ansiogênico das saídas (mesmo com sentimentos conflitantes) através de falas recorrentes a respeito do medo em relação ao vírus e dos protocolos de biossegurança. Luna manifesta preocupação em relação ao vírus, ao mesmo tempo que expressa sentimentos que parecem se sobressair ao medo. Thurzim, apesar de mencionar a pandemia e os protocolos em sua narrativa, não fez relação direta à sentimentos como ansiedade e medo. Felizblox, por sua vez, faz breves menções à pandemia em seus relatos; contudo, tendo em vista sua rotina de brincadeiras e idas presenciais à escola, imagina-se que sentimentos como medo e ansiedade em relação ao vírus pouco apareçam ou encontrem-se bem elaborados.

Independentemente de como a pandemia da COVID-19 vem atravessando cada um dos participantes, existe um consenso presente no dito e no não-dito de cada criança de que houve

mudanças, em sua maioria negativas. A fala concisa de Aquarela consegue representar muito daquilo que foi expressado na pesquisa:

-Aquarela: Ah, não sei, mas também, eu não vou sentir muita saudade né desse, de 2020, é 2020, tomara que cure esse COVID nesse ano mesmo né, (incompreensível) todo mundo vacinado.

5.2 Acesso à escola

Uma das questões referentes ao impacto da pandemia do COVID-19 em crianças mais discutidas atualmente é o acesso (ou a falta dele) à educação formal, as formas com que se dá e suas consequências. Esta pesquisa permitiu visualizar uma evidente diversidade de vivências em relação ao acesso à escola e suas variadas implicações. É possível perceber com nitidez as diferenças na manutenção do vínculo escolar entre três principais grupos de crianças: os irmãos Thurzim e Júlia Vitória (estudantes de uma escola da rede pública localizada em região bastante vulnerável), as irmãs Luna e Aquarela (estudantes de uma escola da rede pública localizada em um bairro da zona central da cidade) e Felizblox e Clarise (estudantes de escolas da rede privada). Ao mesmo tempo em que as diferenças são nítidas, percebe-se semelhanças entre pontos específicos das narrativas em relação à vida escolar. Tais experiências serão abordadas com mais detalhes a seguir.

Em março de 2020, quando a pandemia do novo coronavírus começou a se alastrar pelo Brasil, percebeu-se a necessidade de realizar adaptações em uma multiplicidade de atividades humanas de caráter presencial, incluindo a educação. A portaria de nº 454 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), sancionada em 20 de março de 2020, declarou o estado de transmissão comunitária do coronavírus (COVID-19) em todo território nacional, o que levou ao fechamento de escolas e à substituição do ensino para a modalidade remota.

Enquanto as plataformas *online* já compunham o sistema de ensino de muitas escolas da rede privada como complementação às atividades presenciais, a passagem para o ensino remoto significou grandes atrasos na aprendizagem e na própria manutenção de vínculos com a escola, professores e colegas de grande parcela dos estudantes da rede pública, visto que muitos não dispõem da estrutura necessária para dar seguimento aos estudos. Segundo dados da pesquisa Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) Educação, cujo objetivo é compreender o acesso, o uso e a apropriação das TICs em escolas privadas e públicas brasileiras, no ano de 2019 apenas 14% das escolas públicas declararam utilizar alguma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem. Enquanto isso, neste mesmo ano, 64% das escolas particulares manifestaram o uso destas tecnologias, indicando nítida vantagem sobre

as escolas públicas em relação ao acesso, à familiarização e à posse de plataformas digitais para o estudo já no período pré-pandemia, importante facilitador na migração para o ensino remoto.

A estrutura necessária à continuidade dos estudos, mencionada anteriormente, é composta por fatores materiais e imateriais, isto é, questões de ordem prática e subjetiva, quase sempre atreladas. Uma das principais barreiras ao acesso à educação formal remota, em termos práticos, é a falta ou precarização da *internet*. Segundo estatística da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)⁶ a respeito da realidade digital brasileira, 79,1% dos domicílios brasileiros possuíam internet em 2018. Ainda que estes dados, em um primeiro momento, anunciem grande porcentagem de domicílios com acesso à internet, é importante ressaltar que os 20,9% restantes referem-se a milhões de pessoas, tendo em vista as proporções continentais do Brasil. É necessário considerar, também, a qualidade da internet a qual se têm acesso, visto que muitos alunos utilizam-se de dados móveis limitados para acessar aulas e plataformas de estudo, que raras vezes oferecem a qualidade necessária para a realização das atividades.

É necessário atentar-se também à desigualdade do chamado letramento digital no Brasil, posto que nem todos os usuários têm intimidade com as novas tecnologias para saber manejá-las corretamente (REZENDE, 2016 apud MACEDO, 2021). As dificuldades em relação ao letramento digital podem ser percebidas de maneira mais enfática através de um desconhecimento literal da internet e de suas atribuições básicas, como revela a PNAD Contínua: dos domicílios que não possuíam internet, 24,3% referia-se àqueles em que nenhum morador sabia utilizá-la (IBGE, 2018).

As dificuldades em relação ao letramento digital podem se manifestar, contudo, através de formas mais sutis, como nos usos mais restritos da internet, resultado, sobretudo, da falta de conhecimento a respeito das potencialidades desta ferramenta. Segundo Macedo (2021, p.266), os usos da internet “[...] são muito diversos e relacionam-se com diferenças ligadas à escolaridade, ao capital cultural, à idade, ao tipo de inserção profissional, entre outras variáveis.”. Carlos Ginzburg (2016, apud MACEDO, 2021, p. 266) discorre a respeito do letramento digital atentando à necessidade de relacioná-lo à privilégios culturais e, por consequência, privilégios sociais, o que vai bastante além da posse de aparelhos eletrônicos e do próprio acesso formal à internet.

⁶ Realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)

Para levar a cabo uma pesquisa navegando na web, nós precisamos saber como dominar os instrumentos do conhecimento: em outras palavras, nós precisamos dispor de um privilégio cultural que, como posso dizer com base na minha própria experiência pessoal, é como uma regra ligada ao privilégio social

Através das entrevistas, foi possível perceber o impacto que dificuldades no letramento digital têm no acesso dos estudantes às aulas online, equiparando-se à própria ausência de conexão com a internet. A seguir, serão trazidos alguns trechos de diálogos entre a pesquisadora e as crianças entrevistadas que destacam tais dificuldades:

-Pesquisadora: e as aulas, como é que tá sendo, tipo, no celular, no computador...?

-Thurzim: Eu não tô tendo aula online ainda, só por folha, mas eu acho que vai ter online eu acho. Eu não sei, quem sabe dessas coisas é a minha mãe mesmo.

-Pesquisadora: Então...vocês têm aula presencial?

-Júlia Vitória: Eu tenho amanhã e quinta...é pelo *meet*, um negócio assim, é online.

-Pesquisadora: E como é que tá sendo a aula online?

-Júlia Vitória: Legal, eu só tive uma vez...a gente não tá conseguindo participar porque a minha mãe não tá conseguindo entrar.

[...]

-Pesquisadora: E daí tu não tá conseguindo acompanhar direito as aulas?

-Júlia Vitória: Sim, eu não tô conseguindo entrar, nem a minha mãe, só terça que eu consegui entrar. Quinta tinha mas eu também não consegui.

-Pesquisadora: Ela não consegue por causa do celular, da internet..., tu sabe o que que acontece?

-Júlia Vitória: Ela não consegue entrar na aula.

Os diálogos acima ocorreram entre a pesquisadora e os irmãos Thurzim e Júlia Vitória, respectivamente. Percebe-se que a mãe das crianças, encarregada por estabelecer o acesso às aulas, apresenta dificuldades em fazê-lo, gerando dificuldades aos filhos em relação ao acompanhamento das aulas. No caso de Thurzim, não ficou claro se sua turma estava tendo aulas; já Júlia Vitória mostrou-se ciente dos dias e da frequência semanal em que estas ocorrem e em qual plataforma são veiculadas. Entretanto, em ambas as situações, houve afastamento das crianças em relação aos estudos devido à falta de acesso às aulas online, representando prejuízo em seus processos de aprendizagem e vínculo com a instituição escolar. Datando um ano e três meses (junho de 2021, data na qual foram realizadas as entrevistas com os irmãos) depois de estabelecido o fechamento das escolas, Júlia Vitória conseguiu acessar somente uma aula virtual, enquanto Thurzim não teve acesso a nenhuma.

Os relatos a respeito das complicações no acesso das aulas por Thurzim, Júlia Vitória e sua mãe ilustram, de certa forma, as dificuldades sutis relativas ao letramento digital, como já abordado previamente, situações nas quais há certa restrição a determinados usos da internet e

de suas plataformas; nestes casos, se percebe uma predominância do uso das redes sociais em detrimento de outros *sites*, podendo ocupar, estas primeiras, o lugar exclusivo de acesso à informação. Situação semelhante ocorreu com Aquarela, que fazia uso do celular da mãe para estudar e encontrou dificuldades em dar continuidade nos estudos a partir da mudança do compartilhamento do *link* da aula e dos materiais didáticos da rede social *Facebook* para o *e-mail*. Devido à falta de familiaridade de Aquarela e de sua mãe com o *e-mail*, a menina passou um longo tempo sem acesso às aulas.

-Pesquisadora: E daí é só na sexta que tu tem aula?

-Aquarela: Aham, pelo computador é só sexta! E tipo, não tinha, a profe tinha enviado, tipo, por facebook né, daí era mais fácil, mas agora, eles tinham bloqueado uma coisa no celular (incompreensível), pra baixar ali no negócio, pra imprimir as aulas, aí não funcionou aí temo que colocar o e-mail no computador.

Aquarela comenta que está com o equivalente há dois meses de atividades atrasadas devido à mudança do local de compartilhamento dos materiais. Para isso, entretanto, transfere a “culpa” ao celular da mãe, não havendo um questionamento em relação à possibilidade de acessar o *e-mail*. Não ficou claro como se deu o retorno às atividades.

-Aquarela : Eu tô dois meses atrasada por culpa do teu celular! (Aquarela direcionando-se à mãe) Tudo culpa do celular, ele que devia fazer os tema, pegar as conta de divisão lá e fazer...ia ser um castigo bom pra ele! (risos)

Outro determinante das condições de acesso à educação formal durante a pandemia refere-se aos meios pelos quais os estudantes entram em contato com professores, colegas e a matéria. Percebe-se que, em relação ao ensino online, o celular (*smartphone*) é o meio mais utilizado para acessar às aulas, reflexo direto da desigualdade social no país: a PNAD Contínua constatou que 99,2% dos domicílios brasileiros que dispõem de internet possuem celulares; o computador, por sua vez, estava presente em somente 48,1% dos lares (IBGE, 2018). Não coincidentemente, é nítida a relação entre o acesso aos computadores e questões raciais: segundo dados da PNAD Contínua (IBGE, 2017) 61,4% da população branca de 15 a 29 anos utilizou esse meio, diante de 39,6% da população preta ou parda.

Tais estatísticas derivam, em grande parte, da história da internet no Brasil: embora tenha se difundido pelo país nos anos 1990 entre as classes média e alta (através de computadores), foi popularizada somente nos anos 2010, especialmente através dos *smartphones* (PARREIRAS, 2008; MISKOLCI E BALIERO, 2018 apud MACEDO, 2021, p.265). A população preta ou parda, contudo, obteve aumento mais expressivo nos indicadores de utilização da *internet* e de posse de telefone móvel celular para uso pessoal

somente entre 2016 e 2017, este último referente à 74,6% da população, contra expressivos 82,9% da população branca (IBGE, 2017). Tais desigualdades, como já mencionado, superam o acesso e a posse de aparelhos por si só, podendo relacionar-se a questões como uso e o próprio letramento digital, uma vez que os *smartphones* tendem a privilegiar redes sociais em suas ofertas de aplicativos, direcionando e limitando, de certa forma, os acessos que se darão na internet.

Para além disso, está a qualidade e a viabilidade do estudo nos diferentes tipos de telas. Segundo Eucidio Arruda (2020 apud SOUZA, 2020, p.8) “[...] uma das críticas que se coloca quanto ao uso do celular para acesso à informação diz respeito ao tamanho da tela e impossibilidade de se efetuar leitura de documentos”. O estudo feito a partir de um computador apresenta maior facilidade ao aluno, uma vez que possui uma tela maior, uso de teclado e uma rapidez, normalmente, em realizar o processamento de dados. Além disso, apresenta maior conforto visual para o desenvolvimento de determinadas atividades, principalmente para alunos que possuem baixa visão.

- Pesquisadora: E as tuas aulas tão sendo pelo computador?
- Luna: Não, pelo celular da minha mãe tão sendo.

Entretanto, para além das ferramentas tecnológicas, um dos meios mais adotados pelas escolas da rede pública para garantir o acesso e a permanência de seus estudantes na instituição é a veiculação de materiais didáticos impressos. Esta situação apareceu em duas circunstâncias diferentes ao longo da pesquisa: na experiência de Thurzim e na de Aquarela. Na primeira, o material é distribuído já impresso na própria escola, sem a necessidade de que os estudantes ou responsáveis tenham despesas adicionais. O momento da distribuição de materiais é, inclusive, uma oportunidade de encontros, como relata Thurzim em sua fala. Para Aquarela, os materiais são enviados de forma online e devem ser impressos por um responsável.

- Pesquisadora: e as aulas, como é que tá sendo, tipo, no celular, no computador...?
- Thurzim: Eu não tô tendo aula online ainda, só por folha [...]
- Pesquisadora: Aham! E como é que tá sendo estudar pelas folhas?
- Thurzim: É, tem umas folhas que são difíceis e umas que de vez em quando eu me esqueço de fazer e faço na última hora. Tipo hoje, eu tenho que fazer hoje pra entregar amanhã.
- [...]
- Pesquisadora: E tu tem entrado em contato com teus amigos da escola?
- Thurzim: Não! (incompreensível por causa do trânsito) todo mundo pra pegar os material.
- Pesquisadora: E como é que são as aulas?

-Aquarela: Ah, são tipo, a profe envia por e-mail, e daí a mãe vai lá no, nos papelaria, e vai lá, imprime as folha, pega as folha, nós faz e manda por e-mail pra profe.

É possível perceber acima duas situações diferentes que, contudo, se assemelham: em ambos os casos, o material impresso vem suprir uma demanda que não consegue ser atendida de outras formas. Para Aquarela, as dificuldades de acesso às aulas devido à pouca familiaridade com o e-mail e as eventuais complicações com o celular ou computador são fatores que dificultam a aprendizagem no ensino remoto; neste sentido, o material impresso vem a colaborar para que a menina não tenha um afastamento maior da escola. Para Thurzim, as folhas são o único veículo do conteúdo escolar, assim como da convivência com os amigos, como relata acima. Em sua fala, interrompida por ruídos externos e sem viabilidade de ser transcrita literalmente, afirma que a retirada do material na escola é o único momento em que vê os amigos. Aquarela, por sua vez, têm aulas virtuais semanalmente e desenvolve atividades com os colegas de turma:

-Pesquisadora: E tu gosta das aulas, tipo, pelo computador?

-Aquarela: Sim, toda sexta a gente tem aula pelo celular, computador, e daí toda semana nós faz uma atividade legal no fim da aula!

-Pesquisadora: Hm, que que vocês fazem?

-Aquarela: Tipo, da última vez que eu brinquei, nós pegou um papel e nós tinha que tentar desenhar tipo assim ó, na cabeça, e tinha que tentar adivinhar o que era ali.

Neste sentido, o material impresso mostra-se importante para ambas as crianças, em suas devidas proporções. Para Aquarela, as “folhas” aparecem enquanto importante meio de complementação à aprendizagem, ao mesmo tempo que para Thurzim, representam o único recurso de acesso à educação formal e aos vínculos escolares. Além disso, o estudo pelo material impresso exige organização da criança, importante para a manutenção do compromisso com a escola e os estudos, como é possível visualizar através da fala de Thurzim: “Tipo hoje, eu tenho que fazer hoje pra entregar amanhã.”.

Um sinalizador importante em relação ao impacto da pandemia na continuidade dos estudos e na manutenção do vínculo com a escola é a quantidade de encontros (aulas presenciais ou remotas, síncronas ou assíncronas ou outras atividades sugeridas pela escola, professores ou colegas) a que a criança possui acesso. Em termos práticos, são visíveis as discrepâncias entre os três grupos, ainda que dentro destes haja diferenças: Thurzim não assistiu a nenhuma aula desde o início da pandemia e Júlia Vitória conseguiu se fazer presente em uma; Aquarela e Luna têm aulas semanais na modalidade remota, contudo, esta primeira passou dois meses sem contato com as aulas devido à dificuldades em relação às tecnologias;

Clarise e Felizblox, como será apresentado a seguir, têm aulas diariamente.

Tais disparidades no acesso aos estudos e ao vínculo com a escola são determinantes no agravamento de desigualdades, visto que tal fragilização de vínculos representa um dos fatores determinantes em relação à evasão escolar. Além disso, as grandes diferenças no que se refere ao andamento da matéria, discrepâncias já existentes em tempos pré-pandemia, tornam-se complicadores futuros na disputa por vagas ou cargos em processos seletivos ou concursos, limitando o acesso a empregos formais e perpetuando desigualdades. Contudo, as consequências destas disparidades ocorrem já na própria infância e podem levar a sentimentos como vergonha, medo e até desinteresse em relação aos estudos. A fala de Thurzim, a partir da pergunta da pesquisadora sobre sua vontade de estudar na pandemia, reflete tal situação:

-Pesquisadora: E tu sente que tu tem, tipo, mais ou menos vontade de estudar... como é que é?

-Thurzim: Mais ou menos! Eu gosto mais é de escrever do que ler. Quando eu leio pras pessoa eu falo a letra errada, daí eu fico envergonhado.

Segundo dados de agosto de 2020 da Rede de Pesquisa Solidária⁷, de março a julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos no Brasil não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho de 2020, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, tal porcentagem sobe para 30% entre as mais pobres. O relatório conclui: “Com a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos.” (Rede de Pesquisa Solidária, 2020).

Aquarela, ao contrário de Thurzim, mostrou segurança e entusiasmo ao falar sobre seus processos de aprendizado da matéria passada na escola; durante boa parte da entrevista, a participante contou sobre os conteúdos que sabia e havia aprendido. Contudo, quase todas as referências de matéria escolar trazidas por Aquarela situavam-se no passado, quando as aulas ainda eram presenciais. Ainda assim, apareceram comentários acerca de conteúdos que estavam sendo aprendidos no presente:

-E tô aprendendo divisão e...unidade de milhar! Acho que eu aprendi...semana passada! Na outra semana passada, na outra semana passada, na outra semana passada! E eu tô aprendendo unidade de milhar!

⁷ Segundo Macedo (2020, p.267), a Rede de Pesquisa Solidária foi criada durante a pandemia da COVID-19 com o objetivo de trazer dados confiáveis durante e sobre a crise, reunindo, para isso, cerca de 50 pesquisadores de diversas áreas. A pesquisa sobre educação durante a pandemia, divulgada no boletim n° 22, foi coordenada pelos pesquisadores do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) Ian Prates e Hellen Guicheney e utilizou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) COVID-19 de julho de 2020, entre outras fontes (Rede de Pesquisa Solidária, 2020).

Notou-se nas narrativas de Aquarela, entretanto, que são poucos os conteúdos de aula que estão conseguindo ser passados pela escola ou acessados por ela, o que parece não satisfazer a curiosidade da menina em relação ao aprendizado. Além disso, provavelmente devido às dificuldades da escola em oferecer maior suporte às demandas dos estudantes, grande parte da responsabilidade acerca do processo de aprendizagem de Aquarela se deve à mãe e aos seus conhecimentos escolares:

-Pesquisadora: E daí, tu consegue fazer bem as atividades, assim?

-Aquarela: Sim, no celular a mãe me fala daí o que eu errei né daí eu faço de novo e eu acerto, até acertar.

[...]

-Aquarela: [...] a mãe não aprendeu muita coisa mas tá aprendendo [...]. Não lembro...ãhn...é, não me lembro! [...] Ah, era ditongo, tritongo e ...como é que era o outro? Mãe, como é que era: ditongo, tritongo e ... como é que era o outro?

-Mãe de Aquarela: Meu deus, agora tu me ... eu tava lendo oxítone, paroxítone e proparoxítone! [...] eu tô aprendendo tudo de novo!

Percebe-se um esforço de Aquarela e de sua mãe para que o aprendizado siga acontecendo na pandemia, mesmo com todas as situações dificultantes; contudo, verifica-se que este se dá de maneira difusa, já que depende de diversos mediadores que, por vezes, não apresentam formação adequada para fazê-lo. Em dado momento da entrevista, Aquarela solicitou à pesquisadora que lhe apresentasse novos conteúdos de escola; entendeu-se tal situação como uma tentativa da menina em exercitar seu aprendizado escolar a partir da presença de uma pessoa externa:

-Aquarela: Fala o nome de outras coisas que eu ainda não sei...

-Pesquisadora: ãhn, de outras coisas?

-Aquarela: É, de outras...outras contas!

Contrastando às questões de Thurzim e de Aquarela em relação à presença e à influência da escola durante a pandemia, o comentário de Clarise a respeito de sua rotina permite visualizar a outra extremidade da manutenção de vínculos com a educação formal durante a pandemia:

-Clarise: Eu acho que as coisas que eu mais gosto mesmo é as coisas na aula!

A partir dos relatos de Clarise, é possível verificar a realidade do ensino remoto regular diário e o modo como se explicitam os conflitos em relação aos sentimentos derivados deste mesmo:

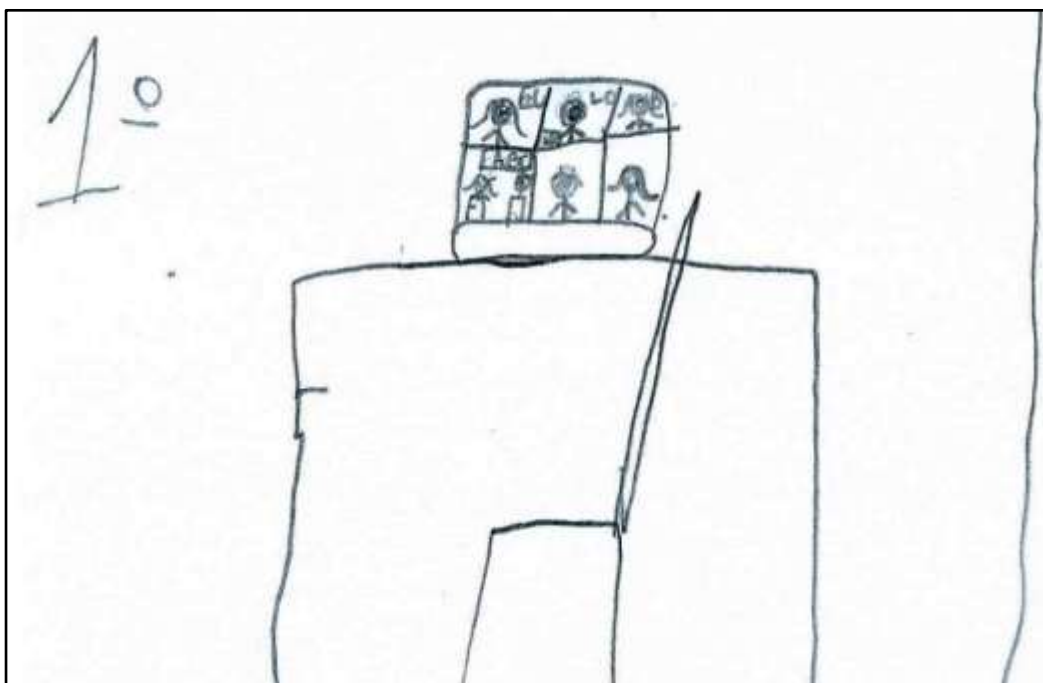
-Clarise: Teve uma parte muito legal! (risos)

-Pesquisadora: É?

-Clarise: É! Meu primeiro dia de aula presencial e online...

- Pesquisadora: Hm...que tava os colegas lá, né?
- Clarise: Aham! A parte legal é que a gente ficou mais de meia hora no intervalo! (risos)
- Pesquisadora: Que legal! E era uma coisa que fazia tempo que não tinha, né?
- Clarise: É, porque a profe tava, tinha que levar eles lá pra baixo, onde era o ginásio e depois subir de volta e depois, como era o primeiro dia ela se atrapalhou um pouco e demorou! (risos)
- Pesquisadora: (risos)
- Clarise: E já é 20 minutos!
- Pesquisadora: Aham, e daí vocês ficaram, o pessoal que tava em casa ficou olhando a sala, assim, ou ficou brincando com os outros?
- Clarise: Não, a gente ficou conversando quase o recreio inteiro!
- [...]
- Clarise: Eu desenhei uma coisa meio chata aqui.
- Pesquisadora: Ah, ali é vocês na telinha do computador, né?
- Clarise: É, e ali a gente tava vendo os aqui, a gente via os colegas lá na sala, daí era um pouco chato.
- Pesquisadora: Ah, era chato?
- Clarise: É, era um pouco chato! Eu desenhei todo mundo! (risos) Eu desenhei eu, o L., a B., ãhn, a C., o M. e lá na sala.
- Pesquisadora: [...] E por que que era chato?
- Clarise: Porque a gente via os outros lá na escola e dava vontade de estar lá também.

Figura 8 - Desenho de Clarise (aula online)



Fonte: Acervo pessoal

Esta narrativa é proveniente do primeiro desenho feito por Clarise (figura 8) a respeito de sua pandemia, escolha que explicita a presença e influência da vida escolar na rotina da menina. A partir da apresentação deste desenho, Clarise contou um pouco mais a respeito das

aulas *online*, com bastante foco sobre a convivência com os colegas e os processos de decisão a respeito de aderir à modalidade presencial ou não.

- Pesquisadora: E como é que tá sendo pra ti as aulas no computador?
- Clarise: Bem legal! No recreio, em vez de a gente ficar sentado no computador sem poder conversar uns com os outros, a gente fica conversando a tarde inteira sem sair do lugar, pega lanche, volta pro mesmo lugar, e fica brincando.
- Pesquisadora: Isso tudo em casa, cada um na sua casa?
- Clarise: Aham!
- Pesquisadora: Aí tem essa parte legal e tem a parte chata também?
- Clarise: É! Mas igual, acho que quase todo mundo que tá de casa acho que tá preferindo ficar de casa!
- Pesquisadora: Ah é?
- Clarise: O L., que é nosso colega, ele até voltou um dia, ele foi um dia pra escola, e voltou pra casa e não sai mais![...] Eu não sei se ele gostou, eu acho que não gostou!
- Pesquisadora: E foi tua decisão ficar em casa?
- Clarise: É...ãhn...da minha mãe...e do meu pai. No início eu até não queria, mas eu pensei, que a gente ficou de casa, a minha mãe falou que depois que meu pai tivesse vacinado até a gente podia voltar, e eu já falei que eu não quero voltar por um tempo!
- Pesquisadora: Ah é? E por que?
- Clarise: E que a gente ia se enjoar um dos outros. (risos)

Clarise traz também uma reflexão bastante interessante acerca do nível de participação dos alunos em sala de aula em cada uma das modalidades (remota e presencial), constatação que gerou grande surpresa na pesquisadora.

- Pesquisadora: Por que que tu não quer voltar?
- Clarise: Porque na aula a gente se ajuda bastante durante a aula, e a gente conversa, tira dúvidas um do outro...
- Pesquisadora: E tu sente que quando tão no colégio isso não acontece tanto?
- Clarise: Não porque a gente dá pra escutar a profe falando, a profe que fala pros colegas o que é pra fazer e lembra pra eles.
- Pesquisadora: Então, pelo computador, vocês interagem mais, assim, um com o outro?
- Clarise: Sim!
- Pesquisadora: ...não só com a profe falando pra vocês as coisas?
- Clarise: É!
- Pesquisadora: Aham! Então é mais por isso, assim, que tu quer ficar em casa?
- Clarise: É!

Ao longo dos diálogos, é possível observar certa mudança dos sentimentos de Clarise em relação às aulas na modalidade remota, o que se explicita a partir de expressões como “legal” e “chato”. Ao mesmo tempo em que existe uma mudança de perspectiva ao longo da fala, há uma dualidade em relação à percepção sobre as aulas e o convívio com os colegas. Observa-se também certa necessidade de criar justificativas para o seguimento dos estudos *online*, através da experiência do colega, da liberdade para transitar em casa e da maior cooperação entre as crianças.

Em relação a este último ponto, Clarise traz uma questão bastante interessante: a

comparação, pelas crianças, do sentimento de verticalidade/horizontalidade do ensino entre as diferentes modalidades de aula (online e presencial). Uma possível razão para isso é a demarcação de lugares que cada um destes espaços proporciona: enquanto as salas de aula presenciais são compostas por classes enfileiradas, situando os alunos de costas um para os outros e tendo visão direta somente do professor (posicionado à frente da sala), no ensino remoto estes lugares tornam-se mais difusos, visto que o acesso de todos os participantes se dá através da mesma plataforma virtual e os rostos aparecem em formatos iguais (através de “quadrados”). Esta localização mais flexível e sem lugares físicos estabelecidos pode levar a uma inconsciente menor demarcação de papéis em sala de aula, promovendo mais diálogo e um sentimento de autonomia e cooperação maior entre os colegas.

O maior sentimento de autonomia das crianças na modalidade virtual, como trazido por Clarise, pode derivar, também, do fato de estarem em casa: ambiente onde vivem, dormem, brincam, etc, isto é, estrutura contrária ao formato institucional das escolas. No contexto das aulas *online*, conjuntura na qual é inviável encontrar outras crianças para a brincadeira, o “estar em casa” pode vir a tornar-se um atrativo para desenvolver determinados jogos. A criança acaba trazendo para dentro das aulas e das brincadeiras virtuais situações de sua casa, como móveis, brinquedos, pessoas e animais domésticos, gerando curiosidade nos outros e aumentando o divertimento da brincadeira, como se pode visualizar no trecho a seguir:

- Clarise: Tem uma passagem secreta pras folhas!
- Pesquisadora: Que legal!
- [...]
- Clarise: É só um armário que tem aqui embaixo que todo mundo lá na aula acha que eu tiro assim, o caderno numa passagem secreta (risos) eu pego o caderno e ele só aparece aqui (risos)!
- Pesquisadora: (risos) ele só aparece, só vai aparecendo as coisas...
- Clarise: É, tipo assim, meu caderno tá ali junto com as folhas, eu me abaixo um segundo e levanto só o caderno, todo mundo acha que o caderno levanta sozinho (risos)!
- Pesquisadora: (risos)
- Clarise: Deixa eu ver...fica assim! (Simula o caderno “levantando sozinho”)
- Pesquisadora: (risos) Ai, deve ser muito engraçado na aula!
- Clarise: É, um pouco engraçado...
- Pesquisadora: O caderno cria vida (risos)
- Clarise: Mas tudo eu tiro de um armário! (risos)
- Pesquisadora: Oi?
- Clarise: Mas tudo eu tiro de um armário pequenininho! (risos)

Este trecho salienta o potencial criativo de Clarise e dos colegas e demonstra a resiliência das crianças através da superação de uma barreira física, de certa forma limitadora

à brincadeira, por meio da criatividade. Outra questão interessante trazida pela participante em relação às aulas na modalidade remota apareceu através de uma pergunta:

-Clarise: Uma perguntinha, o que é “etc”?

[...]

-Pesquisadora: Ahn, deixa eu pensar...sabe os três pontinhos? É parecido! [...] tipo, tem mais coisas mas eu não tô falando agora, mas eu sei que tem mais coisas.

-Clarise: Tipo quando a gente coloca no nome na aula tipo: M. C..., C... (risos)?

-Pesquisadora: (risos) Tipo, como assim?

-Clarise: Tipo, a gente escreve o nosso nome (incompreensível, chamada travou).

Não foi possível fazer a transcrição do restante da fala de Clarise, entretanto, a menina questionou acerca de determinado uso das reticências (ou “três pontinhos”) como comparação à expressão “etc” a fim de compreender o significado desta última. A situação trazida por Clarise consistia nos nomes apresentado pelas crianças nas telas da plataforma *Google Meet*, onde aconteciam as aulas: há o costume, segundo a menina, de repetir a última letra do nome até o momento que este não caiba mais nas telas por inteiro, surgindo então as reticências ao final. A pesquisadora, então, fez uma análise, a qual será trazida em um trecho de seu diário de experiências:

[...] as crianças escrevem seus nomes para a aula online com a última letra repetida diversas vezes no final e ficam as reticências indicando que “tem mais coisa para além do que cabe ali”. Esta é uma forma com elas encontram de se divertir e fazer algo diferente mesmo em meio à certa “imobilidade” a que correspondem às aulas na modalidade remota. Interessante pensar o “tem mais coisa para além do que cabe ali” no sentido do desejo de expansão do sujeito para além das telas e de se fazer presente mesmo que através das duas dimensões à que a tela o limita.

Enquanto a questão do improviso de brincadeiras *online* e a continuidade de vínculos com os colegas, mesmo que através de telas, é frequente nas narrativas de Clarise, Luna apresenta outra perspectiva em relação aos diálogos e brincadeiras que aparecem nas aulas:

-Pesquisadora: E como é que é ter aula pelo celular?

-Luna: É legal, só que às vezes a professora sai e eles ficam falando...só falando...

-Pesquisadora: Quem é que fica só falando?

-Luna: Os colega meus quando a professora sai eles ficam só falando.

-Pesquisadora: E tu gosta de falar também?

-Luna: Não, eu fico mais na minha...

É interessante pensar como situações semelhantes conseguem produzir efeitos tão diversos nas crianças, como é o caso da interação com colegas nas aulas online. Para além da personalidade de cada criança, questiona-se as representações subjetivas das “telas” e seus impactos nas relações, isto é, como cada criança percebe o “relacionar-se” através de meios eletrônicos e como isso atravessa questões próprias de cada criança.

O acesso à escola para Felizblox, por sua vez, não demonstra-se tão atravessado pela

pandemia como o das outras crianças; por ter aulas presenciais diariamente, assemelha-se bastante ao contexto escolar pré-pandêmico. Quando questionada sobre a escola, Felizblox falou sobre relação com colegas, notas e conteúdos, sem citar, contudo, qualquer implicação da pandemia, o que apareceu somente a partir da pergunta da pesquisadora em relação à modalidade em que assistia a suas aulas:

-Pesquisadora: Tu tá fazendo online ou tu tá fazendo presencial?

-Felizblox: Presencial. Claro que com os cuidados, né.

É visível, a partir destas análises, as diferenças no acesso à escola durante a pandemia para cada criança, principalmente devido às desigualdades sociais e econômicas entre os participantes. Além disso, nota-se, nessa diversidade de vivências escolares, os recursos e soluções encontrados por cada criança para enfrentar este momento de desafios e tirar o melhor proveito possível daquilo que se tem acesso.

5.3 Cotidiano e convivência social

Os momentos de entrevista renderam uma série de narrativas a respeito de histórias, rotinas e atividades dos participantes durante a pandemia. Este tópico se concentrará nas análises e discussões acerca das narrativas referentes ao cotidiano de cada criança.

Temática unânime nas seis entrevistas, as brincadeiras apareceram das mais variadas formas:

-Pesquisadora: E como é que é ficar esse tempão em casa?

-Aquarela: Ah, não é tão ruim porque daí eu posso brincar, né, aqui dentro, brincar com a Rosinha, a cachorrinha...esse tipo de coisa! [...] Ai, todo dia, assim, a gente faz uma coisa nova, tipo, hoje a gente tava fazendo um personagem de um jogo, a gente também fez argila, esse daqui é o meu potinho, olha!

-Thurzim: ãhn, brincadeira tem um monte! A gente brinca de lutinha na cama, eu e o meu irmão, ou eu e a minha irmã a gente brinca de esconde-esconde dentro de casa, ou senão fiquemo olhando TV, que dá uns desenho lá que a gente gosta.

-Júlia Vitória: Eu brinco com meus irmãos, olho TV, que que mais eu faço...? Almoço, janto, vou dormir...É só isso!

-Luna: Eu já fiz argila, já desenhei, já joguei the sims 4, eu acho que é the sims 3, é, the sims 3...Fiz bastante coisa! Já fui levar a...a... Rosinha pra fazer xixi, cocô...foi bastante coisa que a gente fez... [...] .eu já fui no parquinho, a gente já saiu também pra ir lá comprar um picolé...já fiz bastante coisa!

-Clarise: ãhn, [...] eu gosto de pegar meus materiais e desenhar e ficar comendo o meu lanche e desenhando. [...] hoje eu passei o dia inteiro desenhando: de manhã eu tava pintando uns desenhos que eu fiz, de tarde eu terminava uma atividade e estava lá pintando de novo e desenhando, no recreio eu passei uma brincadeira de desenho pros colegas e daí pros de casa, e daí a gente fez essa brincadeira e também, agora

depois, eu fiquei fazendo de novo mais essa brincadeira sozinha depois da aula e depois eu fui pintar com tinta.

-Felizblox: Assim, eu tenho muitas histórias principalmente das minhas vizinhas e eu porque a gente está sempre brincando na rua, nos matos [...] a gente tem muitas e muitas histórias tipo não só na pandemia, antes, claro que a gente brinca todo mundo com máscara, né.

Nestes breves relatos, foi possível perceber que alguns participantes mencionaram brincadeiras desenvolvidas em conjunto com outras crianças, enquanto outros relataram atividades individuais. A convivência com outras crianças, para além da brincadeira, foi uma questão bastante presente nas entrevistas, tanto em relação às histórias derivadas destes momentos como à ausência deles.

A partir das análises referentes ao acesso à escola, percebeu-se que a frequência das aulas (ou a própria oferta das mesmas) têm grande influência sobre a convivência e a manutenção de vínculos com outras crianças. Contudo, uma surpresa para a pesquisadora encontra-se no fato de as participantes mais privilegiadas em termos socioeconômicos terem apresentado maior convívio com crianças não pertencentes ao mesmo grupo escolar, como vizinhos e a própria comunidade na qual residem, uma vez que se costuma atribuir a vivência comunitária e as brincadeiras na rua às populações periféricas e mais vulnerabilizadas. Uma narrativa que ilustra tal vida comunitária, a interação e as brincadeiras entre as crianças na rua e a cooperação entre pais e a comunidade para assegurar a segurança e o bem estar de todos é a de Felizblox a respeito de um incidente que ocorreu durante a pandemia e mobilizou a vizinhança. Percebe-se, além do empenho da comunidade na resolução de contratempos, a cooperação quanto ao cuidado das crianças:

-Felizblox: Só que daí eu vou contar uma história que aconteceu na pandemia mesmo: que é assim, tava todo mundo ali na rua, né, acho que isso foi esse ano, acho que foi lá em março, daí tava todo mundo ali, tava tipo, minha mãe, meu pai saíram de casa [...] daí eu fiquei na rua com os pais cuidando né, dentro de casa com os portões abertos como a gente sempre faz. E daí eu tava com a chave, com o controle pra abrir a casa porque se eu quisesse entrar lá dentro né. [...] daí eu fechei o portão né, bati o portão. Eu não sei se tem tipo, se alguém faz isso, mas eu e os meus vizinhos a gente faz, a gente clica no botão pra fechar os dois portões e a gente sai correndo e daí pra tipo passar e não levar o controle junto, entendeu? [...] Tá, daí eu fiz isso, eu tinha um controle e ficou dentro da casa. Eu literalmente me tranquei pra fora. Daí eu fui entrar daí eu: cadê o controle? Olhei pra minha mão assim: cadê o controle? Olhei pra todo mundo: eu me tranquei. [...] era o único controle que tinha, ferrou, não tem o que fazer, a gente vai ficar ali pra sempre. Daí a gente falou pra todo mundo para vir nos ajudar, ninguém podia vir nos ajudar tipo chegou os pais, ninguém sabia o que fazer, nem os pais sabiam o que fazer. [...] Daí a gente pensou, pensou, pensou, pensou, pensou e daí meu pai resolveu ir lá na casa da B., que é os mais próximos, o A., a B. e a M., pedir uma escada, porque o pai dele tava em casa. O pai da M. tava fora, tava tipo eu e a M. sem pai e sem mãe porque tinham saído. Aí a C. tava junto também, a A., todo mundo. Aí todo mundo chegou, os três pais

contra uma casa, literalmente, daí eles tiveram a grande ideia de pegar a escada e botar, pro meu pai escalar o teto, daí foi o que a gente fez: eles pegaram a escada, botaram, [...] os dois pais, o da B. e o do A. ficaram segurando e meu pai subindo na escada, daí se segurou lá no teto, fez assim, olhou e se tacou, aí ele conseguiu entrar para dentro porque tinha uma janela aberta, entendeu? Tinha uma janela, acho que não era uma janela, era a janela e o portão aberto lá de fora. Daí a gente conseguiu resgatar o controle lá de fora pra poder abrir. [...] Daí a gente conseguiu entrar em casa. Foi assim a história.

Felizblox traz outra narrativa referente à suas vivências na comunidade durante a pandemia; desta vez, contudo, mais centrada na convivência entre as próprias crianças. A figura 9 ilustra o relato a seguir:

-Felizblox: Tem uma, eu vou fazer um desenho sobre essa aí, que eu vou contar agora. Assim, eu tava ali né, ãhm, sabe o B., o B. deve ter uns seis anos, não sei, ele é bem pequeno, ele é amigo do irmão da B., entendeu, que tem cinco, o F., e daí eles tavam brincando [...] Daí ele começou a cuspir na gente e a gente ‘ai que nojo, sai’, e daí eles começaram a correr atrás da gente, e agora não foi mais cuspir, foi com pedra. A gente ficou: pelo amor de deus, parem. Pelo amor de deus, eles não paravam de jeito nenhum! Daí a gente não podia tacar pedra neles porque eles são pequenos. Daí eles tavam ali e daí eu tava fugindo e o B. tocou uma pedra em mim tipo, era uma pedra desse tamanho, assim, tocou nas minhas costas daí eu quase morri, daí eu fiz assim ó, literalmente, e tipo, tava doendo demais e eu comecei a chorar, todo mundo ficou assim ó: tu tá bem, Felizblox? Eu vou chamar teu pai! Acho que a A. tava junto, não sei... mas a A., a B. e a M. se juntaram correndo pra chamar o meu pai [...] E daí o B. também ficou super, tipo, ai meu deus, o que é que eu fiz. Daí, ãhn, meu pai veio, eu tava caminhando assim ó, literalmente eu tava assim, porque não dava pra andar direito...direito (risos)...direito...porque era muita dor, e daí eu consegui chegar lá, consegui levantando assim, daí eu cheguei em casa, e nisso todos os pais pra frente né ver o que tava acontecendo, até os do B.. Daí o pai do B. bateu lá em casa, falou, pediu desculpas, o B. todo envergonhado foi pra dentro de casa, daí ele perguntou se eu tava bem, que foi, ãhn, sem querer, que o B. tá muito mal e tals. Daí o B. ele chegou a escrever uma carta, tipo, não dá pra entender nada porque ele escreve de um jeito diferente porque ele tem seis anos, daí ele escreveu umas coisas erradas, mas dá pra entender um pouco, e mandou uma pedra, que ela é roxa assim, [...] ela é tipo um diamante, sabe? Sabe aqueles diamante assim? Só que é roxo né, só que é falso, né, claro! Daí ele me deu de desculpa, né, daí eu aceitei, e foi assim a história.

Figura 9 - Desenho de Felizblox



Fonte: Acervo pessoal

A narrativa de Felizblox manifesta como se dá a cultura de pares em seu grupo de amigos e vizinhos, conceito definido por Corsaro (2009, p.32) como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Situações como formação de pequenos subgrupos em razão de idade, afinidades ou gênero, preocupação com o outro, vergonha, culpa, tolerância e perdão aparecem no relato de Felizblox e atentam para a construção de uma sociabilidade proveniente da interação sem a interferência de um adulto. Segundo Delalande (2001 apud SOUZA, 2013, s.p.): “As crianças aprendem a se virar, umas com as outras, numa confrontação que as obriga a gerir as relações humanas. [...] descobrem relações de poder, entre os seus, que as obriga a tomar um lugar dentro do grupo de pares.”.

Corsaro (2011, p. 31 e 32) faz uma crítica ao termo “socialização” nos estudos da Sociologia da Infância pois, segundo ele, “tem uma conotação individualista e progressista que é incontornável”; propõe, então o uso da expressão *reprodução interpretativa*, visto que, segundo o autor, “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.”. Deste modo, o termo sugerido “[...] inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais.” (Ibidem). Visualiza-se com

clareza, na narrativa de Felizblox, a maneira como ocorrem tais interpretações, assimilações e reorganizações das estruturas do mundo adulto na resolução de conflitos. O próprio grupo constrói sua dinâmica de ser em processo concomitante e conjunto com as construções de cada criança. Segundo Corsaro (Ibidem, p. 53):

Aqui, quero salientar que a produção infantil de culturas de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta.

As narrativas de Clarise também contaram com diversas histórias de convivência com outras crianças e brincadeiras compartilhadas; contudo, ao contrário de Felizblox, os encontros eram realizados de maneira mais pontual e com certo planejamento prévio. Nota-se aí certa diferença entre as duas participantes pois, para Clarise, mesmo que as interações e a convivência com outras crianças fosse frequente, dependia do aval e da organização de outras pessoas, gerando certa ansiedade pela espera dos encontros. Felizblox, por sua vez, tomava a maior parte das iniciativas em relação às brincadeiras com a vizinhança, que iniciava de forma mais espontânea. As narrativas a seguir permitem visualizar como se dão estes encontros com os amigos e diferenças entre ambas as situações:

-Felizblox: É que assim, tem tanta, tanta, tanta história que aconteceu, principalmente aqui no bairro, ãhn, aqui na pandemia né, mas tipo, tem mais de cem histórias que aconteceram na pandemia aqui no bairro. Tem dias que tão, tipo, a gente vai mais brincar no sol, hoje eu vou brincar mais tarde, eu vou chamar...eu sempre chamo todo mundo. Bom, agora né que, a gente, que tá mais construção e a gente tá jogando Roblox, mas a gente brinca na rua, a gente tá procurando um terreno novo pra a gente poder brincar, e é isso.

-Clarise: Foi muito legal esse dia! Desse dia tem dois desenhos porque os dois acontecimentos foram muito legais! [...] Tem três desenhos! É, tem três! Não, tem dois! Um foi divertido, muito muito divertido...eu fiquei um pouco agitada, eu não consegui dormir! (risos)

-Pesquisadora: [...] tu lembra de algum outro momento assim que tu se sentiu muito feliz ou triste ou ansiosa... durante a pandemia?

-Clarise: (risos) Ansiosa eu sempre tô!

-Pesquisa: É?

-Clarise: Em qualquer coisa que eu gosto eu sempre tô ansiosa!

-Pesquisa: Como assim?

-Clarise: Tipo, eu sempre, eu fico perguntando pra minha mãe: mãe, já dá pra ir, mãe, vamo lá, mãe...não sei...[...] Sempre eu fico assim! Por isso que agora a minha mãe nem me conta mais se eu vou posar na casa da S. ou...alguma coisa assim, ela deixa pra falar na hora! [...] Um dia teve uma parte muito engraçada! (risos) Ela veio num fim de semana aqui em casa e daí quando ela tava saindo a mãe dela falou que tava de folga no outro fim de semana. E ela...ela falou assim: se precisar deixa a Clarise lá em casa pra a gente brincar! (risos) Se precisar!

Mesmo que os processos que levam até as brincadeiras em conjunto com outras crianças não se dêem com a mesma naturalidade que para Felizblox e seus amigos, nota-se um exercício da criatividade de Clarise e da amiga desde o momento da construção de justificativas para futuros encontros, como ela mesma destaca em “se precisar”. Além disso, a capacidade de criação e imaginação expressada por Clarise nas brincadeiras é de igual riqueza de significados. Elegeu-se para análise três das narrativas trazidas pela menina, as mesmas escolhidas por ela para serem representadas em desenhos (figuras 10 e 11):

-Clarise: Primeiro, nesse dia, eu fui numa festinha de duas gêmeas, são minhas amigas, depois eu fui posar na casa da vó da minha melhor amiga, a S. [...] E como tinha aqueles coisinha, aquelas pulseirinhas brilhantes, eu peguei umas e a gente ficou um tempão brincando! Brincando de noite! [...] A gente fez até um colar com aquelas pulseirinhas brilhantes! [...] A gente brincou até de meio que pular corda só que quebrou na hora (risos)!

-Pesquisadora: Meu deus! Então era muito grande mesmo?

-Clarise: É, não era tão, tão tão grande. Mas era grande. E a gente juntou todos todos todos todos todos. E quando a gente tentou pular corda, que era bem pequena até, pra pular, e quebrou! [...] Ah, era uma festinha de aniversário das gêmeas, era, foi bem legal, era da Turma da Mônica, foi bem legal de brincar com elas, só que daí não demorou muito e a gente já foi pra casa, foi muito legal! Teve churrasco e a gente ficou muito tempo brincando com as luzinhas!

-Pesquisadora: Que legal! E essa festinha foi quando?

-Clarise: Eu acho que foi ano passado...é, foi ano passado!

[...]

-Pesquisadora: E esse dia daí, tu e a tua amiga brincaram, além das luzinhas, assim, vocês brincaram do que?

-Clarise: Caça ao tesouro! A gente fingiu que tinha alguma coisa da caça ao tesouro que a gente inventou!

-Pesquisadora: Que legal! E daí, como é que foi?

-Clarise: A gente...tinha, do outro lado da churrasqueira tinha uma outra churrasqueira que é de uma garagem...[...] Daí a gente ficava meio que aper...como era de tijolo, parecia um, era de tijolo à vista, tipo assim que se diz! A gente ficava tocando pra ver se não abria uma passagem secreta! (risos) [...] Na hora, tem um buraco, assim, e a gente entrou dentro daquele buraco pra fingir que era uma passagem! (risos)

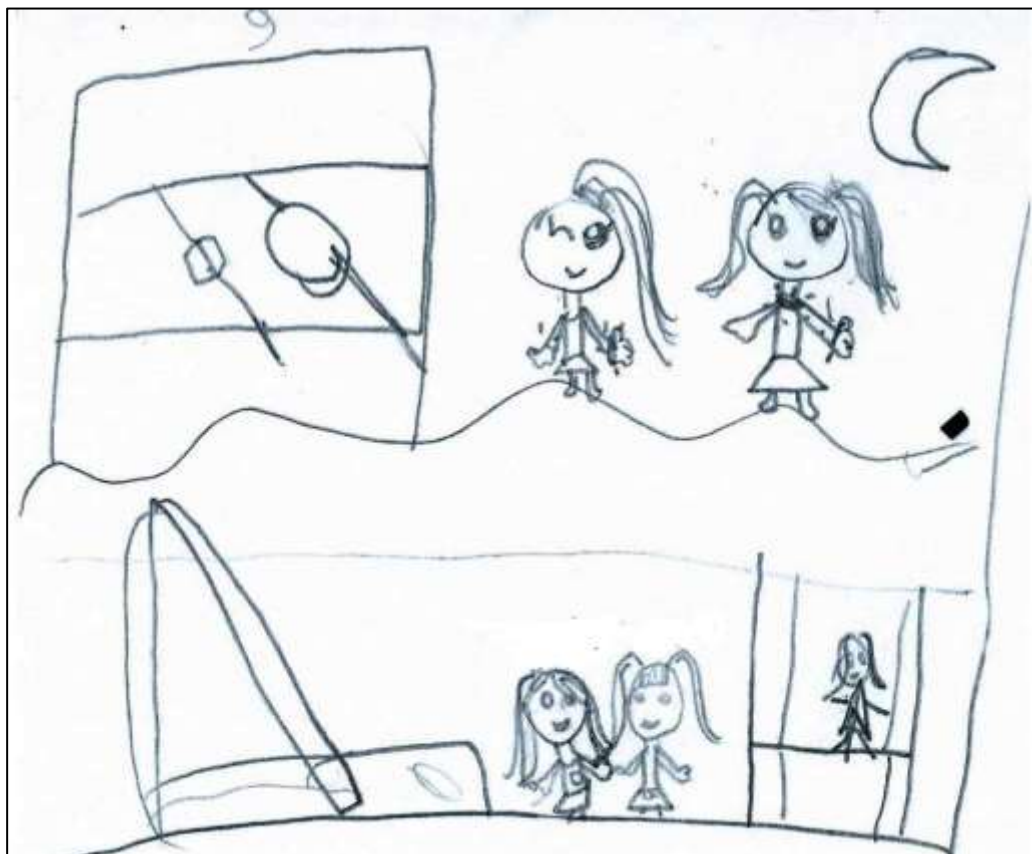
-Pesquisadora: Que legal! E essa passagem pra onde é que levou vocês?

-Clarise: Pra lugar nenhum! (risos)

-Pesquisadora: (risos) Mas na imaginação de vocês, assim? Onde é que vocês foram?

-Clarise: Eu acho que eu não lembro. [...] Ah, lembrei, lembrei! Como a gente já tava de olho no churrasco, que a gente queria comer, a gente foi direto pra lá comer! (risos)

Figura 10 - Desenho de Clarise (festa e churrasco)



Fonte: Acervo pessoal

A primeira narrativa se refere a dois eventos que ocorreram no mesmo dia: uma festa de aniversário e um churrasco/dormir na casa da avó da melhor amiga. Percebe-se a presença e a alternância entre elementos do real e da brincadeira na mesma narrativa, possibilitando a visualização da construção da cultura de pares das amigas através da reprodução interpretativa. Trechos como: “era de tijolo, parecia um, era de tijolo à vista, tipo assim que se diz! A gente ficava tocando pra ver se não abria uma passagem secreta! (risos)” mostram uma preocupação com o real, através do movimento de encontrar a expressão correta ao se referir à parede de tijolos, seguido da imaginação proporcionada pela brincadeira a partir da tentativa de encontrar uma passagem secreta.

A segunda narrativa têm como foco a convivência de Clarise com os primos e as brincadeiras que costumam fazer quando estão juntos:

-Pesquisadora: [...] ao longo da pandemia, assim, tu encontrou pra brincar com outras crianças [...]?

-Clarise: [...] eu encontrei bastante! Como a minha...quase toda família da minha mãe mora pra fora, às vezes a gente vai lá quase todo fim de semana. E eu brinco com a minha prima e meu primo, e é muito legal!

-Pesquisadora: Que legal! E do que que vocês brincam?

-Clarise: [...] A gente sempre a gente brinca de esconde-esconde.

-Pesquisadora: Que legal...e tu quer fazer um desenho dessas brincadeiras e dessas idas pra fora?

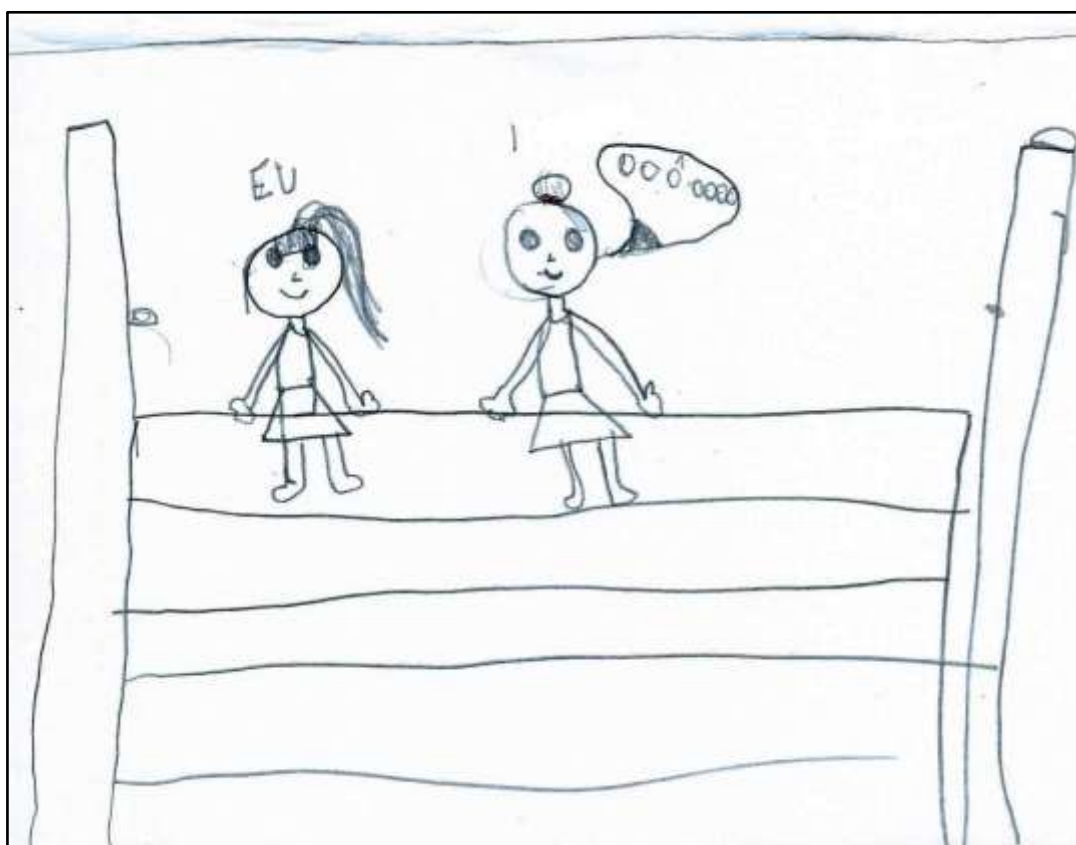
[...]

-Clarise: [...] foi...o dia que a gente ficou cantando uma hora na cerca! (risos) É, já sei! O dia que a gente ficou cantando uma hora na cerca! (risos) [...] A gente ficou na cerca, eu e a minha prima I. cantando...[...] Pena que a minha prima ficou com coronavírus, mas ela já tá bem! [...] Nesses dias eu liguei pra ela! Aí a gente se divertiu bastante! (risos)

-Pesquisadora: (risos) No telefone?

-Clarise: Aham! De vídeo! Porque a gente quase não se via, assim, daí a gente ficava jogando um jogo no celular...[...] Só que daí a gente deu um piripaque no irmão dela (risos) que tudo que ela falava ele imitava, tudo que a gente falava ele falava, só que uma hora aí a gente já tinha cansado, daí a gente começou a falar: “rosa, rosa, rosa, rosa, rosa, rosa, ...só rosa”. (risos) E ele não aguentou e saiu! (risos)

Figura 11- Desenho Clarise (cantando na cerca)



Fonte: Acervo pessoal

O diálogo inicia-se a partir dos relatos de Clarise a respeito dos encontros de família, da convivência com os primos e das brincadeiras que costuma fazer com eles. Ao ser

questionada pela pesquisadora sobre o desejo de produzir um desenho a respeito destas experiências, Clarise opta por desenhar e narrar uma história que se passou na companhia da prima, presencialmente. Entretanto, é interessante como a convivência das duas se vê atravessada por um fato (COVID-19), que é sentido por Clarise (“Pena que”) e assume consequências concretas como o afastamento físico por conta do alto contágio do vírus; contudo, foram encontradas maneiras de seguir o convívio e as brincadeiras por outros meios (*online* ou por telefone). Algo parecido se passa na narrativa a seguir, que trata da convivência espaçada com a melhor amiga e o sentimento de tristeza em relação a isso concomitante à elaboração de estratégias para manter vínculos e atenuar a saudade:

- Clarise: [...] E agora eu ainda tô um pouco triste porque faz muito tempo que eu não vejo a S., muito tempo mesmo!
- Pesquisadora: [...] Então tu tá com saudade dos amigos?
- Clarise: Mais da S. mesmo! Que eu via ela quase sempre!
- Pesquisadora: E vocês não se falam mais ou falam assim por telefone, videochamada...?
- Clarise: A gente até faz vídeo chamada, esses dias a gente até fez video chamada, que a gente ficou desenhando! (risos) [...] e depois a gente mostrou...mas esse desenho ficou bem engraçado! (risos)
- Pesquisadora: É? Como é que foi?
- Clarise: [...] a gente pegou, cada uma pegou um...uma folha e desenhou uma família de LOL. [...] E daí a gente desenhou uma grande, que é a irmã mais velha, daí a gente desenhou a bebezinha igual, o cabelo igual, assim e com a roupa igual...quer dizer, não tem roupa, só fica usando a fralda que a gente pintou das mesmas cores (risos).

Percebe-se uma mudança de sentimentos ao longo do relato, iniciado de maneira mais triste e saudosa em relação à amiga e finalizado com risadas e certa empolgação ao contar a história dos desenhos na videochamada.

Ao contrário de Felizblox e Clarise, Aquarela, Luna, Júlia Vitória e Thurzim apresentaram narrativas de convivência mais restrita à família nuclear (ou às pessoas que habitam a mesma residência), estando assim a interação com outras crianças limitada aos irmãos ou parentes próximos. Os relatos destes participantes a respeito de brincadeiras com outras crianças para além da família situam-se, quase sempre, no passado, como sinalizam estas três narrativas:

- Pesquisadora: E tu ainda fala com teus amigos?
- Aquarela: Não, eu só falava na escola, daí, falava bastante, né, eu era tipo a taga, taga, eu tô me gaguejando toda, a tagarela! E daí no terceiro ano, né a profe me chamou a atenção, que eu falava muito! (risos)
- Pesquisadora: (risos) E daí agora, agora tu não fala tipo no whatsapp ou coisa assim?
- Aquarela: Não, eu não tenho o número deles...é que antes eu não tinha celular.
- Pesquisadora: E tu tem muitos amigos no colégio?

-Luna: Eu tenho uma amiga, a E.
-Pesquisadora: E tu chegou a ver ela depois que começou a quarentena?
-Luna: Não!
-Pesquisadora: E tu falou com ela?
-Luna: Não falei com ela, ela não tem zap.
-Pesquisadora: E tu sente saudade dela?
-Luna: (sem resposta)

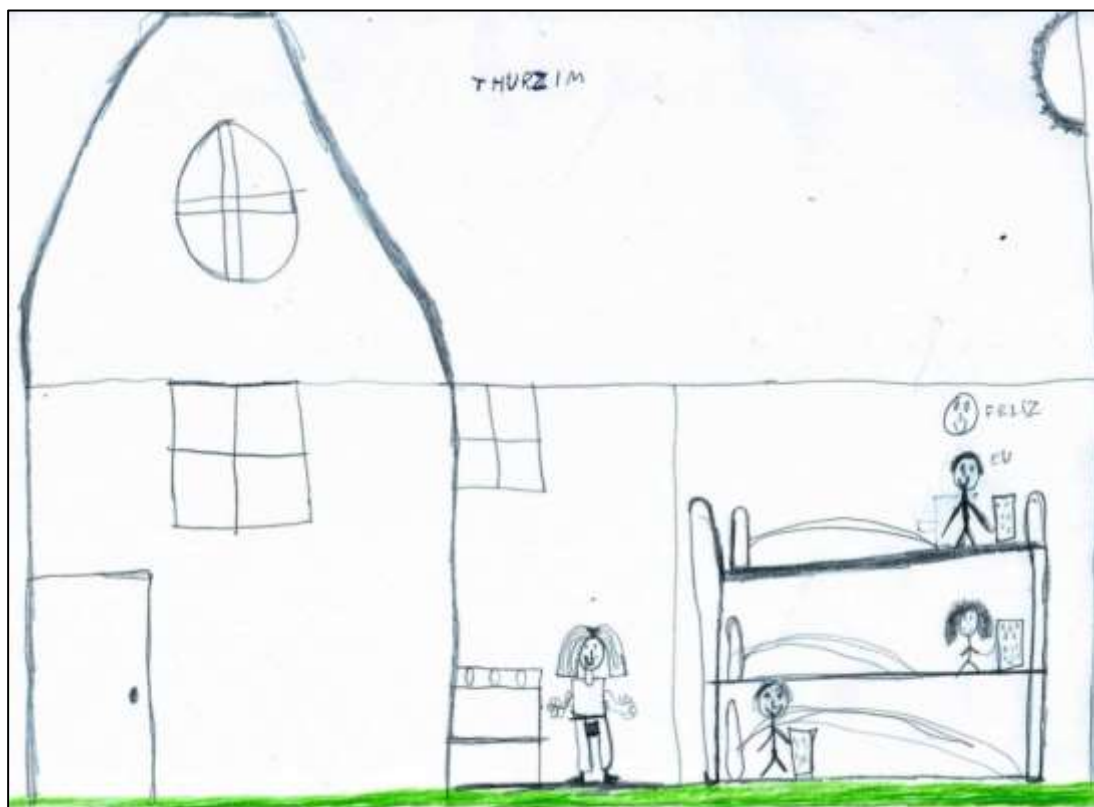
-Júlia Vitória: Me sinto triste porque eu não posso brincar com meus amigos. Tem que ficar em casa pra não pegar o vírus...
-Pesquisadora: E tu costumava brincar muito com as tuas amigas antes da pandemia?
-Júlia Vitória: Não, não muito...Tá, lá em casa eu tenho uma vizinha que ela é minha amiga, só que ela não vai muito lá em casa...

É possível atribuir tais diferenças entre a quantidade e a intensidade de convivência com outras crianças durante a pandemia a inúmeros fatores, relacionados tanto a características individuais de cada criança como a questões estruturais. As entrevistas, diálogos com os pais e inserções nas residências/comunidades de cada criança levaram a pesquisadora a pensar em alguns destes fatores: a (in)segurança dos locais de residência e de sua vizinhança; a (in)disponibilidade dos pais (de tempo, meios de comunicação, disponibilidade ou não de veículo, emocional, etc) para promover encontros dos filhos com amigos e fomentar as interações; a demanda de atividades domésticas ou laborais de cada criança; as próprias questões relacionadas à pandemia, como indica Júlia Vitória em sua fala: “Tem que ficar em casa pra não pegar o vírus...”; etc.

Notou-se, neste sentido, maior uso das redes sociais e do celular nestes quatro participantes em relação a Clarise e Felizblox:

-Thurzim: Eu desenhei eu, minha irmã e meu tio no meu quarto, no nosso quarto, mexendo no celular. [...]

Figura 12 - Desenho de Thurzim



Fonte: Acervo pessoal

A utilização de aparelhos eletrônicos esteve presente com intensidade semelhante nas narrativas de todas as crianças, contudo, os usos exercidos por Felizblox e Clarise relacionaram-se mais a jogos, videochamadas e acesso às aulas. Supõe-se que parte destas diferenças nos conteúdos acessados se deva aos próprios aparelhos que cada criança possui à disposição: enquanto Felizblox e Clarise têm acesso a equipamentos como computador e *tablet*, Aquarela e Thurzim possuem somente o celular como forma de acessar à internet, enquanto Luna e Júlia Vitória ainda dependem do empréstimo deste aparelho por outras pessoas. Contudo, notou-se que, independentemente dos conteúdos acessados, nenhum dos seis participantes costuma restringir seu repertório de brincadeiras à internet:

-Thurzim: Ah, o que eu gosto mais de fazer é brincar, não ficar tão assim no celular...o celular enjoa um pouco, daí tu olha e não tem nada pra olhar de legal, aí tu sai, deixa o celular carregando e brinca.

A partir dos relatos trazidos para análise, é possível visualizar uma incorporação criativa das tecnologias, jogos e redes sociais nas brincadeiras, remetendo ao conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011, p. 31 e 32). O autor (*Ibidem*, p.134) comenta que,

para falar-se da relação de crianças com mídias, é importante abordar o tema das culturas simbólicas da infância, ou seja, várias representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis (GRISWOLD, 1994 apud CORSARO, 2011, p. 134). Corsaro (Ibidem) afirma que as crianças rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares. Deste modo, o acesso às mídias não se refere a um recebimento passivo de informações, mas a uma constante transformação e utilização do capital cultural simbólico que chega até às crianças. Felizblox traz em seu relato uma das formas como ela e seus amigos transformaram um jogo de *videogame* em uma brincadeira ao ar livre, apropriando-se das regras e substituindo “telas” por “papeizinhos”:

-Pesquisadora: E vocês brincam do quê?

-Felizblox: Ah, depende muito, na maioria das vezes a gente brinca de *Murder Mystery*, que é um jogo do Roblox, que é assim, tem o Murder, ou seja, o assassino, o Xerife e o inocente [...] não aparece uma tela na nossa cara falando o que a gente vai ser, a gente só pega papelzinho, é tipo um sorteio [...].

Bazalgette e Buckingham (1995 apud Corsaro, Ibidem, p.135) afirmavam, em 1995, que ainda eram poucos os conhecimentos a respeito da relação entre crianças e mídias, como as maneiras com que se dão as negociações com os pais no acesso às tecnologias, como se comunicam com adultos e pares a respeito do que veem ou como se apropriam, usam e estendem as informações que acessam. Segundo os autores, muitos estudos “parecem subestimar as diversas maneiras pelas quais as próprias crianças podem realmente dar sentido à mídia e relacioná-la às suas próprias experiências”. Mesmo com todos os avanços tecnológicos das últimas décadas, não encontrou-se quantidade significativa de estudos relacionados aos impactos das tecnologias e das mídias na subjetividade infantil e nas formas como influenciam na construção de culturas de pares.

A seguir, serão apresentados diálogos e narrativas trazidas pelas crianças a respeito de seu contato com tecnologias e mídias durante o período pandêmico:

-Pesquisadora: E o que que tu faz no celular?

-Aquarela: Ah, eu jogo [...] vejo vídeo, jogo e é isso [...].

-Pesquisadora: [...] E que tipo de jogo que tu gosta?

-Aquarela: Ah, eu gosto daqueles de fazer cozinha!

-Pesquisadora: De fazer o que?

-Aquarela: De fazer comidinha!

-Pesquisadora: [...] E os vídeos tu gosta de olhar o que?

-Aquarela: Eu gosto de ver aqueles de slime! [...] É satisfatório!(risos) [...] Desafios (incompreensível) do vestido da...da parte de baixo do vestido da boneca...[...] Eu gosto desses vídeos satisfatório! [...] E também aquele ali do slime (incompreensível) sapeca...eles fazem comida, doces e slime. [...] Eles fizeram uma

pizza de doce um dia, também fizeram um monte de (incompreensível), máquina de construir (incompreensível), não sei, é muito difícil de fazer...tipo muito difícil!
 -Pesquisadora: Aham. E tu já pensou em fazer um dia?
 -Aquarela: Pois é, né?! Seria bem difícil! (risos)

Das falas de Aquarela, a pesquisadora destaca dois principais elementos que têm relação com suas brincadeiras físicas: o gosto pela modelagem (*slime*), manifestado através da confecção de vasos de argila, e a invenção de máquinas ou outros artefatos, interesse que demonstrou através da criatividade para organizar brincadeiras e atividades e da elaboração de uma “máquina do tempo”. Esta última é um exemplo importante de como se dá a reprodução interpretativa no acesso das crianças às mídias e da maneira com que ocorrem as escolhas de conteúdos acessados com base em seus interesses e a construção destes através da apropriação e transformação do que se vê.

A pesquisadora, que já havia tomado conhecimento do gosto de Aquarela pelas invenções, aproveitou o assunto que estava sendo tratado por ambas a respeito de “máquinas do futuro” para questioná-la se havia desenvolvido alguma própria:

-Pesquisadora: E tu chegou a inventar alguma coisa, assim, tipo, alguma máquina na tua cabeça, alguma tecnologia, alguma coisa assim...?
 -Aquarela: Ah, seria um relógio que, se tu apertasse um botão, ele voltasse 10 minutos do tempo!
 -Pesquisadora: Voltasse?
 -Aquarela: É, tipo, voltasse dias ou horas ou anos, o que tu quiser, colocasse uma hora e tu aparecesse lá nesse ano! [...] Daí tu sairia com o relógio na mão, né? [...] Seria bem legal! Daí tu passa, né, da onde tu tá e com o botão ali: “voltar para onde estava”, seria bem legal, será que tu voltaria,...mas também seria legal um negócio que se tu apertasse e tu aparecia lá, né, no lugar que tu quer! Tipo, se aparecesse no céu! [...] Também seria maneiro um que te dava poderes, né? Durava, por exemplo, dez minutos esses teus poderes, tu pode apertar tipo (incompreensível) voar, ter força máxima, ser super inteligente e fazer os tema, tipo isso, ler a mente, visão cristalina, raio,...seria legal!
 -Pesquisadora: Que legal! E aí tu voltaria pra onde?
 -Aquarela: Ah, eu voltaria quando eu tava pequenininha! [...] Quando eu tinha mais ou menos acho que...2 anos! [...] Que eu era bem pequenininha! Que daí tu passa ali, tu vê aquela parte e tu vai vivendo. Tipo, eles vão te enxergando, né?! Tipo de filme, né?! [...] E tipo, não te enxergando, né, mas vendo você na tua, seria tipo ver um vídeo teu!
 -Pesquisadora: Aham! E quando é que surgiu essa vontade pra ti?
 -Aquarela: Ah, sei lá, eu acho que foi quando, mês passado eu queria saber como eu me lembrava daquela época...eu tenho umas foto, né?! Mas eu queria ver mais, tipo, ver, pessoal...quase pessoalmente, né? Não por foto. Tipo por vídeo. E é isso!
 -Pesquisadora: E tu lembra assim do momento que deu a tua ideia de fazer esse relógio?
 -Aquarela: Ah, foi, ano passado! Eu não consigo lembrar o tempo. [...]
 -Pesquisadora: Aham, que legal! Quando vê, dá pra fazer uma boa brincadeira aí, né? Quando vê dá pra tu produzir, tipo, um relógio assim e ir viajando por aí...
 -Aquarela: Será que no futuro vai poder existir isso daí? [...] Será que o mundo conseguiria produzir?

Figura 13 - Desenho de Aquarela (“Máquina do tempo”)



Fonte: Acervo pessoal

Outro ponto presente nas entrevistas foi o papel da música e das danças na vida dos participantes durante a pandemia, cujo acesso se deu, sobretudo, através dos aplicativos *TikTok* e *Youtube*:

- Aquarela: Eu danço bastante no TikTok!
- Pesquisadora: Ah! Tu faz TikTok?
- Aquarela: Não, né, eu só danço, é modo de dizer! Eu danço!
- Pesquisadora: Ah, tu dança as dancinhas do TikTok!
- Aquarela: Aham! [...] Tem mais de milhões de dancinhas! (risos) Eu ensinei uma pra minha mãe! (risos)
- Pesquisadora: É? Como é que é?
- Aquarela: Era a do...me esqueci a música, eu só danço e esqueço a música, sabe? Era assim, assim e assim. Era assim, era...só não me lembro a música, né...

- Pesquisadora: E o que é que vocês fazem no celular?
- Thurzim: A gente joga, olha vídeo, olha o TikTok, fizemo vídeo de vez em quando, só.
- Pesquisadora: Vocês fazem vídeo no TikTok?
- Thurzim: Aham!
- [...]
- Pesquisadora: E daí nos vídeos do TikTok tu costuma fazer o que? [...]
- Thurzim: Eu costumo dançar, gravo uns vídeos, escutar umas músicas na hora do banho, tem um monte de música legal. Ou no YouTube também, eu escuto música do TikTok no YouTube. [...] E outra coisa é dançar, eu não gosto muito de dançar na frente dos outros, só pra mim mesmo!

Nota-se que aplicativos de compartilhamento de vídeos e música têm ganhado grande repercussão e popularidade nos últimos anos, sobretudo durante a pandemia. O TikTok, por exemplo, obteve mais de 315 milhões de novos *downloads* apenas no primeiro semestre de 2020, tornando-se o aplicativo mais baixado no mundo em tempos de pandemia⁸. Por conter vídeos de rápida duração e, quase sempre, tom divertido, o aplicativo tende a atrair usuários bastante jovens, incluindo crianças, que percebem aí uma oportunidade de brincar, aprender coisas novas e mostrar seus talentos ao mundo. Nesse sentido, percebe-se um novo exemplo de reprodução interpretativa por parte das crianças, no momento em que se utilizam dos conteúdos acessados para exercer diferentes usos como, por exemplo, ensinar as danças para a mãe, como Aquarela; ouvir as músicas no banho, como Thurzim; ou dançar sozinhos a partir das músicas e coreografias do aplicativo, como ilustram as narrativas de ambos.

Clarise, por sua vez, também relatou ter tido contato com a dança durante a pandemia, todavia, através de aulas de balé na modalidade remota:

-Clarise: [...] eu fiz balé, que foi uma coisa muito muito muito legal! Só que online.

Apesar de a atividade em si (dança) ser semelhante para as três crianças, os elementos que a envolvem e possibilitam se diferem. Para Thurzim e Aquarela, a dança apareceu como uma atividade lúdica e autodidata, mediada por aplicativos de celular. Já para Clarise, mesmo com os aspectos divertidos narrados pela menina, tratava-se ainda de uma aula, mediada por profissionais da dança e com provável foco no aprendizado da modalidade. Estas diferenças situam, de certa forma, os lugares sociais ocupados por cada criança e as formas com que se dão o acesso às artes e à cultura. É importante sinalizar, contudo, que não se pretende fazer generalizações, visto que existem diversas formas de acesso gratuito às artes e à cultura para além das redes sociais; além disso, estas últimas servem como meio de informação e entretenimento à pessoas das mais variadas condições socioeconômicas, tendo em vista sua grande popularidade.

Conforme mencionado pela pesquisadora, as entrevistas salientaram uma grande diversidade de experiências referentes ao período pandêmico das crianças entrevistadas. Para além das brincadeiras, das histórias construídas com outras crianças e das atividades lúdicas, foram relatados também momentos de responsabilidade e de preocupação em relação a si e

⁸ Fonte: LEMOS, R. TikTok é app mais baixado da pandemia. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 de jul. de 2020. Colunas e blogs. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ronaldolemos/2020/07/tiktok-e-app-mais-baixado-da-pandemia.shtml>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

aos outros, muitos deles apresentados anteriormente em forma de angústias relativas ao vírus da COVID-19 e à pandemia. Thurzim, em suas narrativas, traz essa responsabilidade de maneira bastante visível, contudo, mais voltada ao cuidado da casa:

- Pesquisadora: E o que é que tu costuma fazer?
- Thurzim: Eu costumo mais é jogar. E ajudar a minha mãe de vez em quando, quando ela precisa.
- Pesquisadora: Tu ajuda na casa?
- Thurzim: Aham!
- Pesquisadora: E o que que tu faz?
- Thurzim: De vez em quando eu tô passando vassoura na casa, ou arrumo o quarto, ou lavo a louça. [...] varro a área que tem ali, lá em casa também. Passar vassoura eu passo por tudo porque eu sei passar, passo vassoura e passo produto...e também sei fazer algumas comidas também.
- Pesquisadora: Ah é? E o que tu sabe fazer?
- Thurzim: Quando a minha mãe tá muito ocupada eu falo que vou fazer comida, eu guardo as coisas, tipo, galinha, carne, eu falo o que eu vou fazer e ela pergunta o que eu vou fazer.
- Pesquisadora: Bah, mas tu faz bastante coisa então...
- Thurzim: É, eu faço tudo que eu tenho que fazer!
- [...]
- Thurzim: [...] eu tinha um cavalo, só que daí a minha mãe vendeu daí, ele era bonitinho até. [...] De manhã, quando eu acordava, eu tinha que ir cedo acordar e botar minhas bota pra ir lá no barro dar comida pra eles, água, tirar os...tinha dois cavalos, que eu tinha um e era muito difícil, mas dava pra comprar dois [...] daí não é tão difícil cuidar do cavalo, aí quando chegou o outro ficou difícil com o cavalo que demorou a se acostumar com o outro, daí meu pai conseguiu botar um negócio pra repartir pra eles não brigar porque eles não se conheciam né, daí teve um dia que eu fui botar os dois pra fora, eu larguei um e peguei o outro cavalo e levei pra cima e o de baixo que ficou foi de atrás. Aí peguei a mão. Aí eu peguei, aí no dia seguinte eu peguei e fiz a mesma coisa: peguei um, amarrei, e o outro subiu. Aí ficou fácil.

Percebe-se, nas falas do participante, grande senso de responsabilidade no que se refere às tarefas de casa e um certo dever de ajudar a mãe a partir da consciência a respeito de sua sobrecarga. As preocupações do menino, contudo, perpassam a questão das atividades domésticas e direcionam-se à esfera laboral. No relato a seguir, Thurzim demonstra entendimento a respeito da escassez de trabalho encontrado pela mãe e sua relação com a pandemia, apropriando-se também, de certa forma, da situação financeira da família. Além disso, relata uma situação em que foi trabalhar em conjunto com sua mãe:

- Pesquisadora: [...] e a tua mãe trabalha fora?
- Thurzim: Áhn, de vez em quando, agora não tá trabalhando por causa da pandemia. E as...patrão e as...como é que se fala? Tem os patrão, como é que se chama as mulher?
- Pesquisadora: As patroas?
- Thurzim: É! Não tão chamando ela mais, não sei, acho que não têm dinheiro pra pagar acho, não sei. Eu fui uma vez lá trabalhar lá com a minha mãe numa né. Aí ajudei a minha mãe a limpar porque era uma casa bem grande, quase do tamanho aqui do colégio. Pra duas pessoas só: uma menina, não sei quantos anos tinha, a filha da dona da casa e a mulher. Aí eu e a minha mãe a gente tinha que limpar dentro da casa, que era o quarto da mulher, o quarto dela, o banheiro, mais o banheiro do

quarto da dona da casa, mais o quarto da guria, mais um quarto sobrando, a sala, a cozinha e o lado de fora. [...] E tirar o pó também. A gente foi cedo e voltou quase de noite. [...] Se não fosse eu ajudar a minha mãe a fazer umas coisas lá a gente ia voltar de noitezinha.

A narrativa de Thurzim ilustra com nitidez a problemática da desigualdade social no Brasil: segundo relatório da Oxfam (2017, p.12), o Brasil é um dos países do mundo que enfrenta problemas severos em matéria de desigualdade de renda (SOUZA E JÚNIOR, 2020, p.4). Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também constata o quadro crônico da desigualdade no país: em 2018, o Índice de Gini do rendimento médio mensal real domiciliar per capita, evidenciava que “[...] o rendimento médio mensal real do 1% da população com maiores rendimentos era de R\$ 27.744, o que corresponde a 33,8 vezes o rendimento dos 50% da população com os menores rendimentos (R\$ 820).” (IBGE, 2018).

Estes dados tornam-se ainda mais alarmantes quando são analisadas questões relativas à raça: apesar de a brasileira ser constituída, em sua maior parte (55,8%), por pretos e pardos, esse grupo, em 2018, representou apenas 27,7% dentre os 10% com os maiores rendimentos. Em contrapartida, observa-se uma sobre-representação desse grupo (75,2%) dentre 10% com os menores rendimentos. Importante contraste entre brancos e negros aparece também no rendimento médio domiciliar per capita que, na população branca, em 2018, superou em quase duas vezes o da população preta ou parda (R\$ 1.846 contra R\$ 934).

Segundo Hamasaki (2003 apud SOUZA E JÚNIOR, 2020, p.5), a raiz da desigualdade no Brasil é histórica, sendo a pobreza o produto de um processo de desenvolvimento econômico desigual no qual a maior parte da população não foi beneficiada “[...] com oportunidades que lhes permitissem desenvolver capacidades e liberdades na realização de direitos que são considerados universais, como ter acesso à educação, à saúde, de ter participação política, de ter um emprego e renda que lhes proteja da fome e da exclusão social”. A falta de acesso ao emprego formal, como visualiza-se na narrativa de Thurzim, tende a levar o trabalhador à informalidade, associada, muitas vezes, ao trabalho precário e/ou à falta de acesso a alguma categoria de proteção social, limitando o alcance a direitos básicos, como a remuneração pelo salário mínimo e a aposentadoria.

Os indicadores de desigualdade em torno da questão trabalhista explicitam-se ainda mais quando são analisados fatores como raça na distribuição de cargos e renda: em 2018, enquanto 34,6% da população ocupada branca encontrava-se em empregos informais, esse percentual atingiu 47,3% em relação à população ocupada preta ou parda (IBGE, 2019). A desigualdade entre negros e brancos no mercado de trabalho mostra-se ainda mais gritante em

relação à renda, requisito à aquisição de bens e serviços e fator determinante no padrão de consumo alcançado pelos indivíduos e suas famílias: neste mesmo ano, o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas brancas (R\$ 2.796) foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas (R\$ 1.608) (IBGE, 2019).

É importante considerar, todavia, que tais desigualdades históricas sofreram significativo agravamento na pandemia; as altas taxas de desemprego nesse período levaram a um aumento da mão-de-obra vulnerável a condições insalubres de trabalho, muitas vezes desenvolvido por crianças e adolescentes. Souza e Júnior (Ibidem) comentam sobre a quantidade de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos que trabalham para auxiliar no sustento da família: “Isso não apenas reflete nos índices de evasão e rendimento escolar, mas também na qualidade da infância e da adolescência desses milhares de estudantes que estão nessa situação.”. Segundo Marchi (2007 apud MARCHI E SARMENTO, 2017, p. 958), “[...] essas crianças acabam por ver desconsiderada a sua condição infantil, sendo muitas vezes tematizadas como expressão de uma patologia social, senão mesmo de uma patologia ontológica”. Os autores (Ibidem, p. 957) ainda acrescentam:

Assim, um determinado tipo de infância, sendo considerado norma, não somente desclassifica todos os outros tipos no plano ideal, mas, mais grave, exclui, no plano empírico — da realidade social cotidiana — determinadas crianças dos direitos que lhes estão internacionalmente assegurados. Certas crianças seriam, assim, “crianças” apenas no plano jurídico. Desse modo, práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes podem levar a excluir certas crianças do próprio estatuto social reconhecido da infância.

Na narrativa de Thurzim encontra-se nítido o contraste entre infâncias: de um lado, o menino encarregado da limpeza (ele próprio); de outro, a menina que divide sozinha com a mãe uma casa “do tamanho do colégio” (a filha da patroa). É interessante pensar no momento em que ambas as crianças coabitam no mesmo espaço com finalidades tão opostas (limpar e morar) e o quanto tal situação se difere dos encontros relatados pelas outras participantes desta pesquisa, cujo foco principal era a brincadeira. Naquele espaço, foram atribuídos papéis às crianças: à menina, a posição passiva de criança, enquanto “filha da dona da casa”; à Thurzim, uma posição ativa de trabalhador, já que havia ido ajudar à mãe. Nota-se, portanto, certa maleabilidade em relação às fases da vida a partir de marcadores sociais, em função, entre outros fatores, da entrada precoce no mercado de trabalho; neste sentido, há uma maior vinculação de determinadas infâncias à condição de criança em detrimento de outras. Segundo Marchi e Sarmento (2017, p. 956):

As crianças que “escapam” à norma da infância, ou a infância que não está adequada à própria norma, são consequência do fato de que a ideia de infância, tal como modernamente construída, não se constitui como realidade possível para as classes econômica e politicamente dominadas.

Ademais, considera-se importante pensar a respeito das repercussões subjetivas da atividade laboral para Thurzim e na construção de sentimentos como autonomia e validação do próprio trabalho, estes últimos perceptíveis através das seguintes falas: “Se não fosse eu ajudar a minha mãe a fazer umas coisas lá a gente ia voltar de noitezinha.” e “É, eu faço tudo que eu tenho que fazer!”. Outra questão a ser considerada é a capacidade, especialmente presente nas crianças, de incorporar certo caráter lúdico e imaginativo mesmo nas situações mais árduas, como o trabalho infantil. Um exemplo interessante é o seguinte trecho de Corsaro (2011, p. 91) que trata a ludicidade presente nos processos de trabalho (mais especificamente, a coleta de lixo) de crianças da classe trabalhadora urbana norte-americana:

À primeira vista, revirar e procurar lixo nas cidades pode parecer bem menos agradável do que colher amoras, caçar e pescar na fronteira. Como observa Nasaw, contudo, as crianças sentiam-se autônomas ao revirar as ruas e os lixões. Ele cita o fotógrafo Lewis Hone, que observou que os lixões (especialmente aqueles que continham apenas o refugo não estragado) eram locais naturais de encontro de crianças. [...] as crianças podiam fazer o que lhes apetecia: correr e brincar, procurar tesouros enterrados, construir fortes, “acender uma fogueira para aquecer e atirar pedras em garrafas velhas sem causar a ira dos proprietários ou da polícia.”.

É possível visualizar algumas semelhanças na forma com que as crianças descritas no trecho e Thurzim desenvolvem certa autonomia diante do trabalho; é importante, contudo, atentar para o fato de que, aqui, as pontuações e análise a respeito do sentimento de autonomia das crianças trabalhadoras pretende estabelecer seu enfoque nos efeitos subjetivos da construção do sujeito, jamais tentando enaltecer posições meritocráticas.

Para além da autonomia, aparece o caráter lúdico e, mais que isso, simbólico e questionador; o fragmento “[...] procurar tesouros enterrados, construir fortes, ‘acender uma fogueira para aquecer e atirar pedras em garrafas velhas sem causar a ira dos proprietários ou da polícia.’” permitiu à pesquisadora fazer associações com os questionamentos resultantes do encontro de Thurzim com uma realidade socioeconômica oposta à dele, materializada, sobretudo, na figura da filha da dona da casa. Além disso, relacionou à escolha do nome do participante, inspirado na figura de um menino que “mora numa mansão”. A partir da figura destes “semelhantes” (etários), torna-se possível fantasiar uma vida parecida, em um processo simbólico de procura de “tesouros enterrados” e da construção dos próprios fortes (mansões) imaginários. Ao mesmo tempo, cria-se a revolta a respeito daquilo que se escancara tão desigual, significando estes fortes, proteção, assim como a fogueira; a imaginação e a

simbolização, por sua vez, tornam-se a única maneira de “[...] atirar pedras em garrafas velhas sem causar a ira dos proprietários ou da polícia.”

Silva (2018 apud SANTOS, 2018, p. 342) aponta que as relações sociais resultam em processo de assimilação às experiências dos sujeitos, de distintas idades e grupos sociais, que vão percebendo e sincronicamente construindo o seu pertencimento à humanidade. Partindo desses processos sociais, as crianças “captam estereótipos que têm mantido hierarquias social, racial e aprendem a reproduzi-las ou a combatê-las”. Assim sendo, a autora (Ibidem) salienta a importância do contato e dos debates de crianças a respeito de questões como preconceitos, relações étnico-raciais e classe social, “[...] para que sejam pensados, no âmbito da cidadania, a consciência histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.”

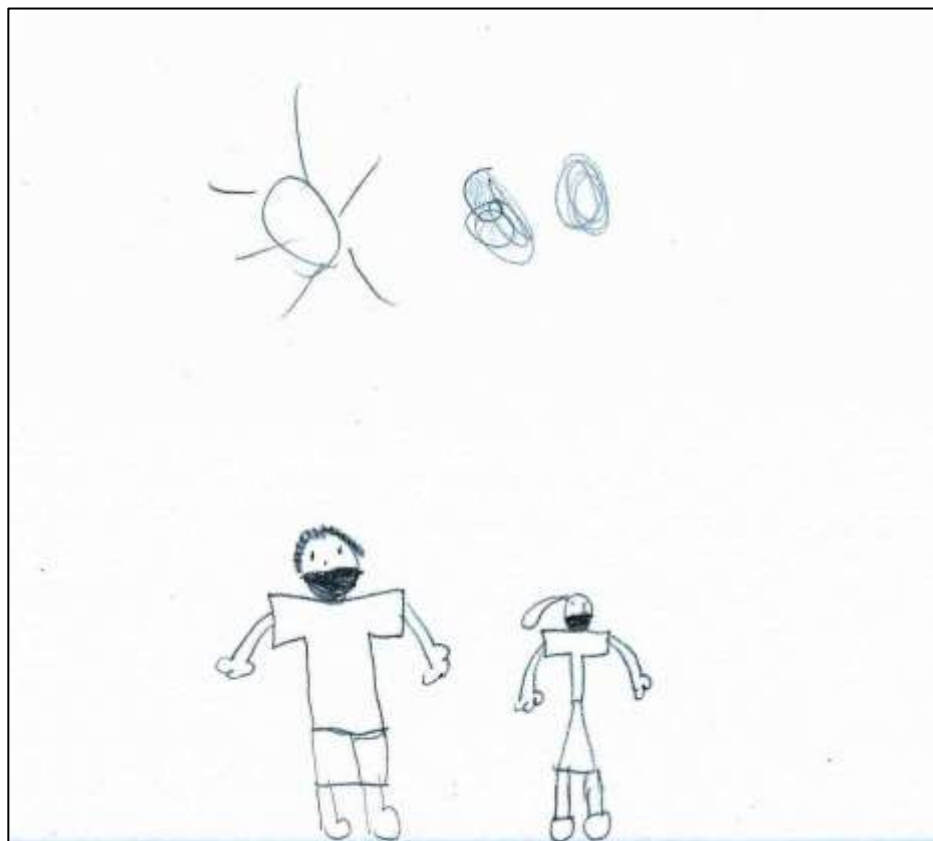
Outra questão bastante presente nos relatos de Thurzim é a responsabilidade acerca do cuidado dos irmãos mais novos, conforme apresentam os seguintes diálogos:

- Thurzim: Aí eu tento, eu tento me acalmar com os meus irmãos sabe e faço eles não gritá, mas o problema é que o pequeno incomoda que nem eu aguento, ninguém aguenta mais. [...] É que agora eu nem tô ficando muito em casa, eu tô indo junto com meus irmãos lá com meu pai para poder cuidar eles [...], eu tenho que ir pra lá. [...]
- Pesquisadora: Mas daí tu fica lá pra dar uma olhadinha neles?
- Thurzim: É, porque eles incomodam bastante, se deixar eles dois na casa ou só o pequeno ele bota fogo na casa (risos), é o que mais incomoda. [...] mas conforme vai crescendo vai se acalmando, paciência... [...] é difícil porque cuidar do pequeno (incompreensível) ele não para quieto, só quando tiver com o celular mesmo. Se ele não tiver com o celular ele não para.

Esta atenção prestada aos irmãos se mostrou presente até mesmo no momento da entrevista, durante o período em que esteve junto à irmã:

- Júlia Vitória: Desenha o teu boneco primeiro, depois eu desenho o meu.
- Thurzim: Ah, mas eu tô cansado! Eu não gosto de fazer muito desenho.
- Júlia Vitória: Eu não sei muito bem desenhar menino...
- Thurzim: Menino...menino é fácil, mas menina é facinho: é só fazer um triângulo, que é um vestido, botar as perna, a calça, ou um calção...
- Júlia Vitória: Faz teu cabelo...faz teu cabelo que eu não sei fazer cabelo! (risos)
- Thurzim: Eu faço aqui, eu faço do meu jeito.
- Júlia Vitória: Que que é isso?
- Thurzim: Eu nem sei fazer cabelo (risos). [...] É só tu pegar e fazer aqui ó...
- Júlia Vitória: Eu sei fazer!
- Thurzim: ...um triângulo aqui...
- Júlia Vitória: Não, sim!
- Thurzim: ...o braço, braço, cabeça, é, o calça ou calção e a perninha...Deu!

Figura 14 - Desenho conjunto de Júlia Vitória e Thurzim



Fonte: Acervo pessoal

Partindo da sugestão da pesquisadora de que ambos os irmãos construíssem um desenho em conjunto, Júlia Vitória propôs que cada um ilustrasse a si mesmo, um ao lado do outro; Thurzim, por sua vez, manifestou estar cansado, o que levaria a menina a assumir o desenho por completo. Contudo, Júlia Vitória mostrou dificuldades em desenhar “menino” e, a partir disso, Thurzim não hesitou em ajudá-la. A obra final acabou sendo, deste modo, resultado da produção ativa das duas crianças.

O cuidado diário dos irmãos acaba direcionando à Thurzim algumas responsabilidades mais pontuais, como a alimentação:

-Thurzim: Aí o problema é que quando os meus irmãos comem de meio-dia, não chega nem trinta minutos eles querem comer bolacha, essas coisas assim. Eles pegam as coisas pra não comerem saudável, lanche saudável.

Nota-se, neste relato, certa preocupação em relação a dois pontos principais: a frequência e a qualidade dos alimentos consumidos pelos irmãos. Mesmo que de forma sutil, é possível associar tais preocupações a uma problemática que vem atingindo níveis alarmantes na pandemia em território brasileiro: a fome e a insegurança alimentar. Segundo o

estudo “Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil”⁹, realizado entre novembro e dezembro de 2020, mais de 125,6 milhões de brasileiros não se alimentaram como deveriam ou tiveram algum tipo de incerteza quanto ao acesso à alimentação no futuro durante a pandemia, representando 59,4% dos domicílios do Brasil. Sabe-se, contudo, que este grupo abrange diversos níveis e diferenças em relação à insegurança alimentar, estando grande parte ligada à diminuição da qualidade e da variedade da alimentação; neste subgrupo, encontram-se os 44% que diminuíram o consumo de carne e os 41% que o fizeram em relação às frutas.

Frutuoso e Viana (2021, p.3) referenciando-se em Castro¹⁰ (1959, 1984), dissertam a respeito da complexidade da temática da fome: pode ser individual ou coletiva; endêmica ou epidêmica; parcial (oculta) ou total. Mencionando Castro, Frutuoso e Viana (Ibidem) explicam brevemente cada uma destas formas:

[...] a fome endêmica seria a manifestação coletiva e crônica que mostra seus efeitos, em grupos humanos, de forma perene, enquanto a fome epidêmica seria efêmera, intermitente. Já a fome total relaciona-se à fome coletiva que atinge grupos em quase absoluta inanição, em áreas de extrema miséria; e a fome oculta seria a “falta permanente de alimentos e/ou nutrientes nos regimes habituais, quando grupos inteiros de pessoas se deixam morrer lentamente apesar de comerem todos os dias”

Percebe-se, portanto, a fome e a insegurança alimentar no Brasil durante o período pandêmico como uma certa fusão entre estas categorias; a citar a fome endêmica como produto de desigualdades históricas e a epidêmica enquanto resultado do agravamento resultante da pandemia. Em relação à fome oculta, que se considera o caso de Thurzim e de grande parte dos brasileiros, deve-se pensar em uma alimentação constituída, principalmente, por ultraprocessados e pela pouca presença de alimentos frescos. Isso resulta, sobretudo, de questões facilitadoras no acesso a estes primeiros em detrimento dos últimos, como valores mais reduzidos. Resultado disso é o significativo aumento do número de casos de doenças crônicas não transmissíveis relacionadas à alimentação (obesidade, diabetes, hipertensão, certos tipos de câncer etc.) nas últimas décadas (FRUTUOSO E VIANA, 2021, p. 6), tendo em vista a mudança do cenário político e econômico ocorrido no Brasil e no mundo,

⁹ Coordenado pelo Grupo de Pesquisa Alimento para Justiça da Universidade Livre de Berlim, na Alemanha, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com a Universidade de Brasília (UnB). Fonte: REDAÇÃO. **Brasil de Fato**: uma visão popular do Brasil e do mundo. São Paulo, de 19 de abr. de 2021. Geral. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/13/brasil-tem-125-6-milhoes-de-pessoas-em-situacao-de-inseguranca-alimentar-na-pandemia>. Acesso em: 16 de ago de 2021.

¹⁰ Josué de Castro, médico recifense e estudioso da geografia humana que descreveu a fome como um conceito múltiplo, com gradientes de gravidade, intensidade, magnitude e cronicidade. (FRUTUOSO E VIANA, 2021, p.3)

proporcionando à população, no geral, maior poder de compra e acesso aos alimentos.

No momento em que ambos os irmãos estavam presentes na sala, pautou-se o assunto “ir em uma psicóloga” devido, principalmente, à área da pesquisadora e curiosidades das crianças. Ao mesmo tempo em que Júlia Vitória apresentou uma visão mais lúdica da situação, narrando, por exemplo, brincadeiras desenvolvidas em terapia, Thurzim representou de certa forma a partir de sua fala a sobrecarga experienciada em seu cotidiano, o que chamou a atenção da pesquisadora:

-Thurzim: É e é bom pra se entreter um pouco, né?!

Eduardo Galeano (2007, p.13) traz em sua escrita uma passagem sobre os atravessamentos da pobreza em determinadas infâncias latinoamericanas, o que recordou à pesquisadora algumas das experiências trazidas nas narrativas de Thurzim ; apesar de passada mais de década de sua escrita, o fragmento a seguir mostra-se bastante atual, tendo em vista o agravamento de desigualdades no período pandêmico:

Na América Latina, crianças e adolescentes somam quase a metade da população total. A metade dessa metade vive na miséria. Sobreviventes: na América Latina, a cada hora, cem crianças morrem de fome ou doença curável, mas há cada vez mais crianças pobres em ruas e campos dessa região que fabrica pobres e profunde a pobreza. Crianças são, em sua maioria, os pobres; e pobres são, em sua maioria, as crianças. E entre todos os reféns do sistema, são elas que vivem em pior condição numa sociedade que as espreme, vigia, castiga e às vezes mata: quase nunca as escuta, jamais as compreende.

Percebe-se, a partir das análises desenvolvidas a respeito das narrativas infantis referentes ao cotidiano, brincadeiras, rotina, convivência social, entre outros aspectos abordados pelas crianças, uma imensa diversidade de experiências, cujas derivações e implicações são as mais diversas. Grande parte destas diferenças expõe, contudo, as gritantes desigualdades estruturais presentes no Brasil, sobretudo aquelas referentes à questões raciais e socioeconômicas, produto dos processos de colonização e de seus rastros. Em cada contexto e narrativa, observa-se diferentes maneiras e recursos encontrados por cada criança para desenvolver os processos do brincar e da formação simbólica. Na pandemia da COVID-19, por exemplo, cada criança se viu diante de vivências desconhecidas até então e convocada a elaborá-las à sua maneira, resultando nos mais variados sentimentos. A próxima categoria de análise têm seu foco nos sentimentos relacionados ao período pandêmico trazidos pelas crianças em suas narrativas e avaliará as construções e implicações de cada um.

5.4 Sentimentos

Apesar das diferentes (e contrastantes) vivências trazidas por cada criança em suas entrevistas, houve uma espécie de “consenso” no que diz respeito aos sentimentos experienciados na pandemia, dentre os quais se destacam confusão e saudades.

-Thurzim: É, eu me senti meio triste, meio feliz, meio empolgado...eu não me senti tão bem mas foi legal. Eu fiz várias coisa de legal. Na casa do meu pai e na casa da minha mãe.

-Felizblox: Foi tipo uma mistura de sentimentos.

-Aquarela: Ah, tô meio com saudade dos meus amigos, da escola, das profe...

-Júlia Vitória: Eu tenho saudade um pouco da escola, de voltar a estudar.

-Clarise: Naquele dia, no primeiro dia de aula presencial e online, eu fiquei triste porque tavam na escola e só a gente tava de casa! [...] E agora eu ainda tô um pouco triste porque faz muito tempo que eu não vejo a S., muito tempo mesmo!

As narrativas de Luna em relação aos sentimentos experienciados na pandemia, contudo, chegaram até a pesquisadora através de vias mais subjetivas em comparação à verbalização direta das outras crianças, requerendo certa interpretação a respeito da escolha pelo objeto do desenho e da forma com que se deu a elaboração do mesmo. Como trazido na revisão teórica e na metodologia desta pesquisa, os desenhos possuem a função de disparadores da fala, isto é, o conteúdo analisado pela pesquisadora se refere à narrativa oral da criança, possibilitando aos participantes a condução de seus próprios relatos sem tentativas de inferências interpretativas do desenho com base nas vivências e estudos da pesquisadora. Contudo, a pesquisa com crianças, talvez mais que outras, apresenta surpresas em seu percurso que exigem certas flexibilidades do pesquisador; no caso de Luna, as narrativas visuais e seu processo de construção trouxeram, por si só, conteúdos de extrema riqueza que não conseguiram ser expressos através da fala, o que pode ter relação com o próprio “gosto” da menina pelo desenho e à facilidade de expressão pelo mesmo, como relata a família e ela própria.

Uma pesquisa que se propõe decolonial precisa estar disposta a acolher as narrativas dos participantes da maneira com que se sintam mais à vontade ou aptos à compartilhá-las; por isso, não se cogitou deixar de fazer as devidas análises e pontuações sobre o desenho de Luna. Segundo Hendrick (2005), as crianças possuem uma visão muito particular sobre a vida e, para que sejam percebidas como atores sociais, é necessário primeiramente reconhecer que são capazes dessa ação social. A flexibilidade e a sensibilidade do pesquisador ao longo do

processo de pesquisa, portanto, mostram-se essenciais para compreender as necessidades da criança e o método que ela, mesmo que de forma subjetiva, convida o pesquisador a adotar. A própria maleabilidade do processo já faz parte da pesquisa em si e posiciona o pesquisador em suas convicções pessoais e acadêmicas. Martins Filho e Barbosa (2010, p. 11), citando Becchi (1994), falam sobre a flexibilidade enquanto critério básico na pesquisa com crianças:

Falar de adultos pesquisando crianças é alertar para a necessidade de um reverso científico, no qual é preciso “abandonar uma técnica da palavra aculturante, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção (...), [proporcionando] práticas de encontro com a fala das crianças, [estimulando] a leitura da realidade que elas, diretamente, nos oferecem (...) [permitindo] uma desinibição do ouvi-las.”.

Contudo, qualquer que seja a abordagem ou método de trabalho, o pesquisador/profissional deve estar atento aos riscos da interpretação das produções desacompanhadas da fala ou outro recurso, já que é a partir do olhar, contexto e percepções do pesquisador que as interpretações serão elaboradas, podendo resultar em conclusões enviesadas. Além disso, os desenhos infantis tendem a ser bastante concentrados no significado, o que resulta, muitas vezes, em uma fuga do realismo visual, fazendo-se necessária a companhia de outro tipo de linguagem, como a fala e os gestos e expressões faciais, para auxiliar na compreensão dos sentidos colocados pelo autor no desenho; sentidos estes que somente ele poderá explicar. Por isso, a pesquisadora guiou-se pelas falas proferidas durante a construção do desenho, pelas pausas, mudanças no tom de voz, e tudo mais que veio a contribuir para uma interpretação mais fidedigna da obra que foi apresentada.

A partir da pergunta disparadora utilizada na presente pesquisa “Que histórias da tua vida durante a pandemia tu poderias me contar?”, Luna optou por desenhar uma praia, com ilha, mar, árvores e sol (figura 15). Tal desenho chamou a atenção da pesquisadora, visto que já havia acontecido a entrevista com a irmã e não foi mencionada qualquer ida à praia. Para a apresentação do desenho, Luna afirmou:

-Luna: É tipo uma...uma ilha, sabe o mar? Eu não pude pintar porque já tinha o céu, daí eu fiz aqui um tom de preto e um sol, um pôr-do-sol, sabe? [...] E daí eu meio que fiz a areia da ilha e esse daqui!

-Pesquisadora: Ah, tá, e tu foi pra praia na pandemia?

-Luna: Não, eu só quis meio que desenhar, sabe, uma ilha, sabe?

Figura 15- Desenho de Luna (Ilha, pôr-do-sol e onda)



Fonte: Acervo pessoal

Em um primeiro momento, o desenho de uma praia diante da pergunta feita pela pesquisadora parecia não possuir relação aparente, podendo-se pensar em uma falha de comunicação ou, até mesmo, falta de compreensão da criança em relação ao que foi pedido. Entretanto, o fato de “querer desenhar uma ilha” quando convidada a falar sobre experiências de pandemia expressa os próprios sentimentos de Luna em relação a este período e o lugar de isolamento em que se sente situada, o que está diretamente relacionado à escassa convivência com pessoas para além da família e a introversão nas aulas *online*, como trazido anteriormente. Rose (2001 apud NOGUERA E ALVES, 2019) salienta que “a pesquisa de imagens não deve ter como alvo encontrar a verdade; não se trata de fazer uma exegese atrás de um sentido único, profundo e fixo, mas de construir uma possibilidade de leitura.”. Chama a atenção também a forma como a participante constrói e escolhe os elementos presentes no desenho, como aparecem narrados por ela nos seguintes trechos:

- Luna: Eu vou fazer meio que um lugar. Eu vou fazer meio que uma onda... gigante! [...]
- Luna: Eu acho que eu vou fazer um tom...meio que um tom preto, sabe?
- Pesquisadora: Que que tu vai fazer?

-Luna: Um tom meio preto assim...eu vou fazer uns negócio meio que...umas águias! Umas águias bonitas! Tipo aqui meio perto do sol, sabe? [...] Daí eu vou fazer esse detalhe aqui, meio que umas asinhas. Eu vou fazer dois, tá? [...] Eu vou fazer meio que um tom aqui, de preto, sabe? [...] Ficou meio que um tom assim...Eu fiquei toda arrepiada com o negócio! Eu vou fazer algumas estrelas! (incompreensível) ...Mas eu esqueci como se faz uma estrela também! (incompreensível) as estrelinhas!

-Pesquisadora: Que linda a estrela!

-Luna: Eu queria contornar pra aparecer mais!

-Pesquisadora: Tem um preto aqui que é mais grosso se tu quiser...

-Luna: Pode ser! Que daí eu dou mais um tom aqui..de preto, fazer um tom preto...pra ficar meio que um pôr-do-sol!

É interessante pensar, primeiramente, na escolha de uma folha preta para a construção do desenho: a folha havia sido ofertada pela pesquisadora, juntamente à uma série de outros papéis coloridos, para caso surgisse o desejo de utilizar recorte e colagem na construção dos desenhos dos participantes. Deste modo, a escolha de Luna pela utilização de uma folha preta para a base do desenho foi uma surpresa agradável e curiosa para a pesquisadora, uma vez que apresentou uma nova possibilidade de utilização dos materiais, “desafiando” o que já estava previsto, mostrando originalidade em sua produção e instigando a pesquisadora a respeito de como se daria a utilização de cores no desenho.

Para permitir o contraste dos desenhos na folha, Luna utilizou cores brancas em alguns elementos, como o contorno do sol, das árvores e o desenho da ilha. Observa-se, neste último, um forte contorno em cor branca e uma pintura que preenche o desenho, tornando-o o elemento de maior destaque na composição. Outro ponto que chama a atenção é a onda, sua localização e dimensão: “Eu vou fazer meio que uma onda... gigante!”. A pesquisadora entendeu esta onda como um sentimento intenso (“gigante”), difícil de controlar e que poderia trazer efeitos avassaladores a qualquer momento. A onda avança no sentido do sol, pintado com a utilização de diversas cores e que, de certa forma, corresponde ao elemento que “ilumina” o desenho, tanto pela simbologia do sol como pela própria utilização das cores. O interessante é que o pôr-do-sol trazido por Luna ocorre dentro do sol, e não no céu, como se dá na natureza. Pode-se aí pensar em uma ligação com o próprio nome escolhido por Luna; “luna”, em espanhol, significa “lua”, ou seja, o astro que ilumina o céu após o pôr-do-sol a partir do reflexo da luz do sol. No momento em que o sol (e, portanto, o pôr-do-sol) está sob ameaça de um apagamento pela onda, a “luz da lua” também encontra-se ameaçada.

Outro ponto que chamou a atenção da pesquisadora foi o esforço de Luna para fazer desenhos pretos aparecerem sobre a folha preta. Neste processo, a menina contornou diversas vezes e com força os desenhos com caneta preta na parte superior da folha: “Eu queria contornar pra aparecer mais!”. Interessante também foram os elementos desenhados em preto

(águias e estrelas), conforme disserta Luna: “Um tom meio preto assim...eu vou fazer uns negócio meio que...umas águias! Umas águias bonitas! Tipo aqui meio perto do sol, sabe? [...] Eu vou fazer algumas estrelas!”. As águias remetem à ideia de liberdade, sentimento que parece ter grande importância para Luna, o que pôde ser visualizado principalmente através do relato em que mencionava as corridas quando saía de casa. As estrelas, por sua vez, se relacionam à questão da iluminação do sol (já que também são “sóis”, mas pertencem a outros “sistemas solares”); a pesquisadora relacionou-as, então, à ideia de certa “luz” (apoio, companhia, força) vinda de uma rede de apoio que encontra-se inacessível no momento.

Por fim, entende-se que o desenho de Luna reúne e organiza graficamente diversos significantes que atravessam suas experiências pandêmicas e, possivelmente, transpassam este período. O destaque dado pela menina à ilha reforça sentimentos como solidão e isolamento em sua narrativa, que mostram-se resistentes até mesmo à “onda gigante” que tudo ameaça, inclusive à ela própria. Enquanto isso, Luna emprega força significativa para manter vivas e aparentes as águias (sua liberdade) e as estrelas (redes de apoio) através do esforço físico da caneta no papel e do cuidado de manter as águias “perto do sol”. Tal esforço, contudo, vem acompanhado de frustrações, como o próprio esquecimento das sensações de se pertencer a determinadas redes de apoio devido ao isolamento continuado: “Mas eu esqueci como se faz uma estrela também!”.

O afastamento de Luna de suas redes de apoio remete ao sentimento de “saúde”, verbalizado por vários participantes. Nota-se que este sentimento foi trazido tanto por crianças que em nenhum momento, durante a pandemia, contataram a pessoa ou situação foco de sua saúde (por exemplo, um amigo), como por crianças que convivem com frequência com esta mesma. É interessante, para esta análise, descolar a palavra e o sentimento “saúde” do tempo cronológico e da imagem física (virtual ou presencial), visto que a acurácia proporcionada por essas medidas não tendem a colaborar na análise de algo tão subjetivo. Um exemplo é a narrativa de Clarise a respeito da saúde que sente da melhor amiga, pessoa que tende a encontrar com certa frequência, e a comparação com o período pré-pandemia:

-Clarise: [...] eu via ela quase sempre! [...] Quando era assim, sem a pandemia, a gente se via toda semana, porque a gente ia numa, meio que uma academia, só que era muito divertido! Cada dia, tipo, eu ia com ela, elas vinham me buscar, ela e a irmã dela que dava uma, ficava ali esperando a gente e às vezes ela, a gente que ia pegar ela!

Partindo deste relato, concebe-se que as próprias adequações do cotidiano à pandemia, independentemente de barrarem ou não os encontros, podem levar à saúde do outro;

partindo disso, pode-se pensar, inclusive, nas outras formas com que a saudade se sacia para além do “estar com” ou “conviver com”, mas em relação ao “saber” quando se vai encontrar determinada pessoa. A pandemia, para além dos conhecidos afastamentos, ocasionou quebras de rotina que, anteriormente, garantiam encontros; estes últimos, mesmo que ainda aconteçam, tendem a apresentar diferenças em seus formatos, espaços, protocolos ou frequências.

Estas diversas mudanças nos encontros e na rotina das crianças podem gerar rompimentos de ordem prática e simbólica geradoras de grande sofrimento. Estas perdas são, muitas vezes, responsáveis por causar a dor do luto; segundo Bolasséll et al. (2020, p. 4), ao contrário do que se costuma pensar, não é apenas a morte de pessoas próximas que causam a dor do luto; diferentes perdas diárias podem ser responsáveis por estes sentimentos, por exemplo: “[...] os compromissos que tiveram de ser adiados, as expectativas frustradas, a insegurança financeira, a falta de autonomia para se movimentar livremente, a diminuição das conexões sociais e também o medo e a realidade da morte.”. Diante destas diferentes perdas, o luto surge como uma reação normal, esperada e vivenciada por cada um à sua maneira.

A pandemia da COVID-19 está sendo um período marcado por diversos processos de luto: aqueles resultantes da morte de pessoas queridas, de sequelas da doença, da “morte” da vida que se tinha antes da pandemia, da quebra abrupta de rotinas, do afastamento de relações, entre outros. Ao longo deste trabalho, vem sendo apresentadas inúmeras experiências de luto dos participantes através dos diálogos ou narrativas, dos desenhos e relatos da pesquisadora. Contudo, será abordado a seguir o luto pela perda de alguém querido através da morte e a forma como cada criança sente, percebe e expressa seu processo de luto.

Para a surpresa da pesquisadora, nenhuma das experiências trazidas correspondem diretamente à mortes por COVID-19, apesar desta última ser citada pelas crianças. Contudo, é interessante analisar como se dão estes processos e como cada criança elabora suas vivências. Serão trazidas, a seguir, algumas narrativas de Felizblox seguidas por análises da pesquisadora:

-Felizblox: E tipo, eu lembrei de uma coisa bem triste que tipo, aconteceu na pandemia [...], antes eu ficava tipo muito magoada com isso e começava a chorar quando eu falava, mas eu não choro mais porque...meu vô, ele morreu, né, mas não foi de COVID, graças a deus, não foi de COVID, pelo menos isso. Ele morreu na pandemia, isso foi lá em 2020, tipo no começo. Era lá em abril, é, abril, daí tipo, era no mês do aniversário dele, entendeu [...] Daí, bom, então, meu pai ficou muito triste [...] .Daí ele me acordou, me levou pro carro, tava todo mundo de preto, eu acordei assim...levou cobertor, né, tudo pra mim...eu acordei... uê, que tá acontecendo. Daí meu pai: ah, oi, Felizblox, o vô faleceu, e eu: quê? O vô morreu? Não, não pode ser?

Sério? [...] Daí foi bem triste, eu não queria ir no funeral, porque no funeral eu ia começar a berrar, chorar, sei lá. Eu sabia que não ia dar certo eu ir no funeral. Mas não porque eu não queria, porque eu tava, sei lá, com medo de ver uma pessoa morta, claro que ele não tava morto, só tava assim ó.

[...]

-Felizblox: Daí também aconteceu outra coisa bem triste na pandemia: minha bisa morreu. [...] continuando a minha história, que eu vi as minhas avós, daí a minha outra vó, [...], chegou assim pra mim: sinto muito, Felizblox, foi bem triste, tava todo mundo triste. Eu avisei todos meus amigos, botei no Whatsapp, né, gente, meu vô morreu, daí tipo eu fiquei lá sozinha no sofá pensando no meu vô, chorando também né, e depois eles chegaram lá pra me acolher né. E daí foi isso, daí minha bisa morreu, e daí sim que eu fui no funeral, entendeu?

[...]

- Pesquisadora: E como é que tu sentiu, assim, ao longo dos dias...como tu sentiu essas perdas?

-Felizblox: Claro né, que eu fui pensando, né, eu senti saudades, eu ainda sinto saudade bastante deles, mas tá tudo bem, entendeu?

Felizblox trouxe em seus relatos duas perdas importantes que teve durante a pandemia: a do avô e a da bisavó. Um elemento que aparece diversas vezes ao longo do relato é o acolhimento recebido pela menina, como ela situa em relação ao pai: “[...] levou cobertor, né, tudo pra mim [...]”, à avó: “[...] daí a minha outra vó, [...], chegou assim pra mim: sinto muito, Felizblox [...]”, aos amigos: “Eu avisei todos meus amigos, botei no Whatsapp, né, gente, meu vô morreu [...]”, e à algumas pessoas a que não cita nomes ou parentesco, mas atribui importância no ato do acolhimento: “e depois eles chegaram lá pra me acolher né”. O acolhimento diante da perda, além da extrema importância no processo de elaboração do luto, mostra à criança que sua dor é válida e tem espaço na família. Esta postura assumida em seu entorno indica a ela a possibilidade de entrar em contato e lidar com sentimentos dolorosos.

Outro ponto que chama a atenção é o significante “choro” na narrativa de Felizblox: a menina relatou uma recusa em participar do velório do avô (“Daí foi bem triste, eu não queria ir no funeral, porque no funeral eu ia começar a berrar, chorar, sei lá. Eu sabia que não ia dar certo eu ir no funeral.”) passando a ideia da existência de algum sentimento de medo ou repulsa em relação ao choro. Além disso, participar do funeral e chorar a morte do avô poderia, para Felizblox, concretizar sua morte, o que para ela ainda não era algo dado: “[...] claro que ele não tava morto, só tava assim ó.”. Percebe-se que, no segundo relato, ao situar-se no velório da bisavó, Felizblox consegue pôr em palavras a morte do avô quando escreve aos amigos e, juntamente ao choro no momento em que encontra-se no sofá, parece haver uma elaboração desta morte que ainda não havia sido processada. Externalizados o choro e a fala, Felizblox sente-se confiança para ir ao velório da bisavó: “E daí foi isso, daí minha bisa morreu, e daí sim que eu fui no funeral, entendeu?”.

A participante também contou uma história inusitada em meio à narrativa das perdas:

o reencontro e as brincadeiras com as primas que não via há tempos.

-Felizblox: Claro que eu chorei, minhas primas foram e tal, mas tipo, tem uma história bem legal por isso, que aconteceu isso. Porque acabou a luz no dia que, no outro dia a gente ia no funeral, né, que todo mundo ia posar na casa do meu vô e da minha vô. Então minhas primas que eu amo, né, essas primas que eu falei, [...]. Daí a gente não sabia o que fazer, e daí voltou a luz e a gente pode jogar Roblox. Daí a gente foi dormir, eu e a B. e a gente não conseguiu dormir: “eu não consigo dormir”, “eu também não”. [...] Daí a gente se olhou e: “que a gente vai fazer?” “eu não sei!”, tipo falando baixinho né, porque tava literalmente a casa inteira dormindo. Daí a B.: “vamos tomar um nescäu?” e eu: “tá!”. Daí a gente foi lá assim ó, passinho, bem tipo, com a pontinha dos pés pra não fazer barulho [...]. Foi a história boa que aconteceu, no meio de uma coisa muito triste que foi a minha bisa ter morrido.

A outra narrativa presente na pesquisa em relação à perdas familiares foi a de Aquarela:

-Aquarela:[...] a vô tava doente lá em Santa Catarina, não, era Bombinhas, é, Bombinhas! Aí a vô tava doente, não da COVID, né, e a vô morreu, né, quase muita gente morreu, mas não foi de COVID. [...]
 -Pesquisadora: E como é que foi quando ela morreu?
 -Aquarela: Ah, eu fiquei bem triste, né, foi em 2020, eu não sei que mês, mas eu acho que foi antes do meu aniversário, [...].

É interessante a necessidade que ambas as participantes sentiram em pontuar que as mortes não resultaram da COVID-19. Felizblox parece atribuir certo alívio ao fato de esta não ter sido a causa da morte do avô (“[...] graças a deus, não foi de COVID, pelo menos isso.”), como se a morte derivada do vírus fosse “pior”. Estas narrativas sinalizam uma importante análise a ser feita em torno dos significados que a morte por COVID-19 vêm adquirindo; uma justificativa possível para tais crenças é o fato de o exorbitante número de mortes derivadas do contágio deste vírus ter transformado, de certa forma, vidas em dados e estatísticas. Segundo o psicanalista Fábio Luís Franco¹¹, em reportagem ao TAB UOL (2020), “Não individualizar os mortos produz um anestesiamento social”.

Desta forma, a morte por COVID-19 resultaria um apagamento do sujeito e de sua história não tão visível partir de outras “causas”; além disso, considerando-se o processo de morte enquanto parte da trajetória do sujeito, o fato de às vítimas da COVID-19 ser relegada a condição de número destituiu-as da possibilidade de encerrar devidamente sua trajetória de vida. Nesse sentido, o apontamento de Aquarela para o fato de que “[...]quase muita gente morreu, mas não foi de COVID.” demonstra certa necessidade em resguardar a individualidade da avó, através da marcação de que muitas das pessoas que vieram a falecer durante a pandemia não somam aos “dados da COVID-19” e, portanto, conservam sua

¹¹ Fonte: PESSÔA, J.; JOKURA, T. O sentido do fim, **TAB UOL**, 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/edicao/100-mil-/#cover>. Acesso em: 16 de ago. de 2021

condição de sujeito. A musicista Anna Dulce Sampaio, responsável por desenvolver uma pesquisa com pacientes internados com COVID-19 no Hospital das Clínicas de São Paulo, traz sua percepção em relação ao esvaziamento de significados da morte por COVID-19 e à falta ou escassez de rituais de despedida¹²:

A morte por Covid-19 é muito triste, esvaziada de significado, por causa do isolamento das pessoas. Não tem despedida, velório e enterro com missa, que são expressões de solidariedade e amor para quem está partindo. Mergulhamos em um oceano de morte, a importância de cada uma se perde diante de tantas, todas apartadas de um abraço.

As mortes por COVID-19 no Brasil seriam, em grande parte, evitáveis, caso fossem outras as condições políticas e econômicas vigentes no país durante este momento. Deste modo, além da dor relacionada diretamente à perda de alguém querido, existe um sentimento de revolta em relação a estas mortes que vai além daquele já normalmente vivenciado no luto. Assim, a sinalização de ambas as meninas pode também estar relacionada ao fato de que mortes “não evitáveis” são mais concebíveis e, por isso, tendem a ser menos difíceis de se elaborar. Além disso, o certo “alívio” identificado pode referir-se ao fato de que, por ser uma doença contagiosa, a morte de COVID-19 por um membro da família poderia, mais facilmente, levar a outras mortes.

Também pertinente à análise é a utilização de aniversários, por ambas as meninas, para situar-se no tempo: Felizblox faz referência ao aniversário do avô ([...] Era lá em abril, é, abril, daí tipo, era no mês do aniversário dele, entendeu [...]), enquanto Aquarela menciona o seu próprio (“[...] foi em 2020, eu não sei que mês, mas eu acho que foi antes do meu aniversário [...].”). Independentemente de quem tenha sido referenciado, é interessante a forma como Felizblox e Aquarela especificam a morte com elementos que remetem à vida (aniversário) e como ambos situam-se juntos na mesma narrativa.

Salienta-se aqui, principalmente, o potencial percebido nas narrativas enquanto ferramentas para a elaboração de vivências: em diversas situações, notaram-se mudanças nas percepções dos participantes acerca dos conteúdos relatados durante seus processos de construção de narrativas, tanto durante as entrevistas como em outros momentos. Chamou à atenção da pesquisadora, também, a força com que aparece a resiliência nos relatos das

¹² Fonte: FIORAVANTI, C. Pesquisa na quarentena: “A morte por Covid-19 é muito triste, esvaziada de significado, por causa do isolamento das pessoas”. Pesquisa FAPESP, 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-morte-por-covid-e-muito-triste-esvaziada-de-significado-por-cao-do-isolamento-das-pessoas/>. Acesso em: 16 de ago. de 2021

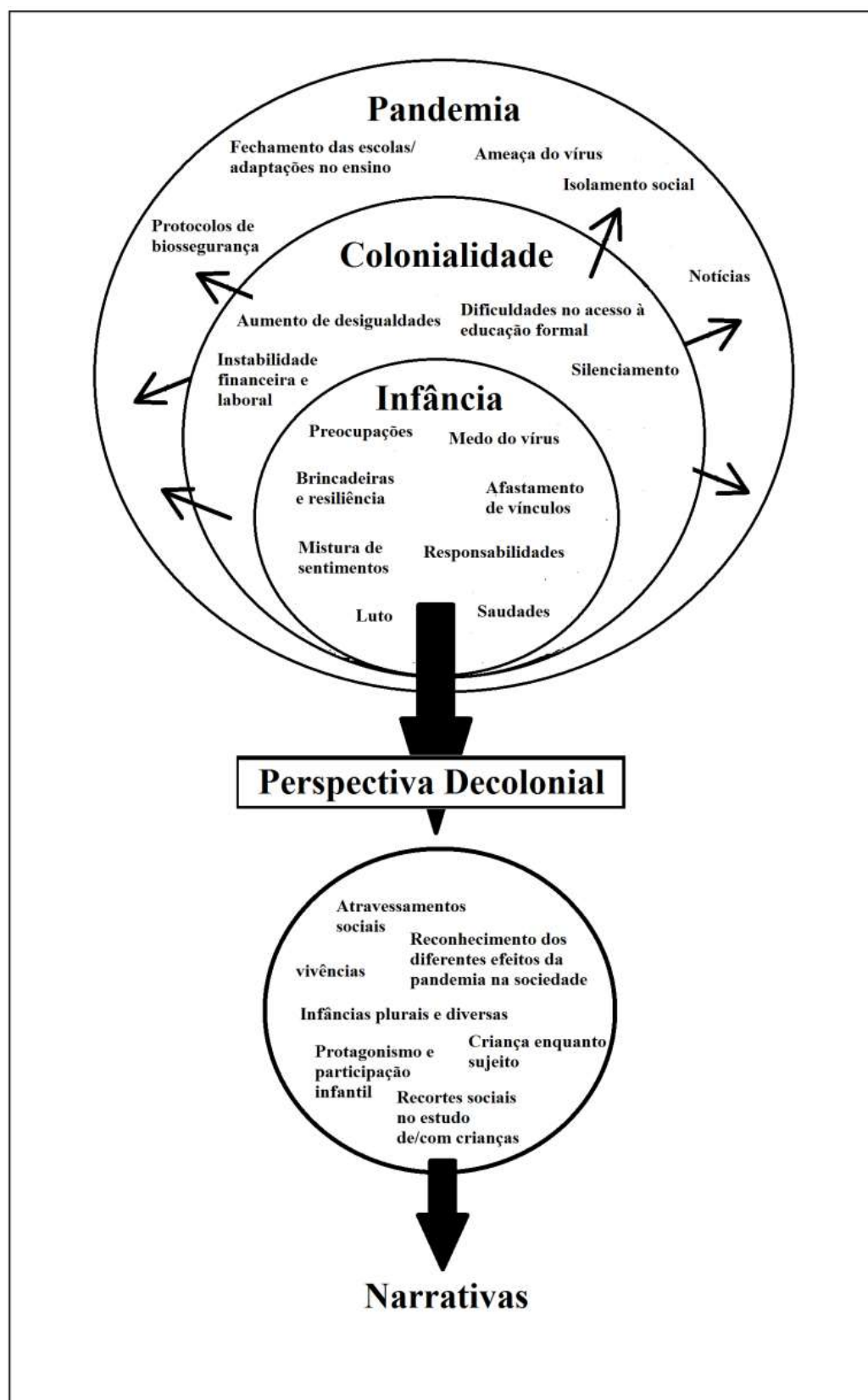
crianças entrevistadas, seja na construção de recursos para lidar com as adversidades trazidas pela pandemia, seja na elaboração de suas vivências.

Angela Davis (2017 apud NOGUERA, 2019, p.18), ao escrever sobre as crianças negras sul-africanas, afirma: “Sua resistência é inspiradora. Mas, não esqueçamos de que são crianças”. Noguera (Ibidem), a partir da afirmação de Davis, conclui: “Com isso não estamos postulando a inexistência da vulnerabilidade infantil, mas, reconhecendo que apenas a infância pode suscitar a curiosidade e o encantamento diante da vida, mesmo nos momentos mais terríveis.”.

A fim comparativo, optou-se por reconstruir o esquema gráfico referente ao problema de pesquisa, desta vez apresentando seus resultados (figura 16); nesta reconstrução, foram modificados os itens que compõem os três primeiros círculos, nomeados como “Pandemia”, “Colonialidade” e “Infância”, a fim de preenchê-los com as pontuações trazidas, direta ou indiretamente, ao longo das narrativas, visto que a primeira representação gráfica concentrou-se em pontuar conceitos. A recomposição foi feita para apresentar, desta mesma forma gráfica, os resultados da pesquisa, sem objetivos de retificar as informações antes trazidas. O círculo situado abaixo, que concentra as análises das três esferas anteriores, não precisou ser modificado, uma vez que os resultados apresentados muito se assemelham àqueles que se esperava.

Ao mesmo tempo, entrar em contato com as narrativas das crianças participantes proporcionou à pesquisadora reflexões jamais antes pensadas, tanto no momento das entrevistas como em suas posteriores análises. Deste modo, a experiência de pesquisa que foi aqui mencionada mais representa à pesquisadora experiências de vida e aprendizado. Como aprender e surpreender-se constava nas previsões que se tinha a respeito da pesquisa, pode-se dizer que os resultados esperados foram, em sua grande maioria, alcançados.

Figura 16 – Reconstrução da representação gráfica do problema de pesquisa com resultados



Fonte: Compilação da autora

6. CONCLUSÃO

A pandemia da COVID-19 trouxe à tona uma série de questões que demandam olhares atentos no que se refere à infância e à humanidade como um todo. Nesse sentido, o presente trabalho teve como propósito investigar que narrativas crianças provenientes de diferentes contextos produziram e ainda produzem a partir do cenário pandêmico da COVID-19. Os resultados desta investigação trouxeram em si uma riqueza imensurável de significados e significantes construídos diante deste período de incertezas; as tão diversas experiências, histórias, relatos e sentimentos reafirmam a existência de inúmeras infâncias e, portanto, a violência existente na ideia de “infância universal”.

Estas narrativas salientam o peso que estruturas como raça e classe têm em aspectos práticos e subjetivos da vida das crianças, como retratado em seus relatos referentes ao cotidiano, ao acesso à escola, às representações da COVID-19 e aos sentimentos, além do próprio desenvolvimento dos processos de pesquisa. Após breve análise da história do Brasil e de seus processos colonizatórios, é possível visualizar nas narrativas derivações diretas destes processos, dados tanto de forma material como simbólica. A maneira colonizadora com que se dá a construção das representações acerca de certas instâncias, como o saber, não permite contemplar crianças consideradas “fora da norma”, direcionando-as a um lugar de “não-crianças”. Estas, contudo, encontram brechas simbólicas para entrar em contato com o lúdico e construir seus próprios recursos para ser criança.

A criatividade na construção destes recursos, individuais e grupais, para o enfrentamento de situações adversas foi, contudo, aspecto presente em todas as entrevistas, salientando o potencial infantil na elaboração de angústias e na resolução de conflitos. É importante pontuar, a partir disso, que os resultados alcançados através da pesquisa proporcionaram à pesquisadora reflexões absolutamente inesperadas, o que reforça a necessidade de questionar as maneiras adultocêntricas de produzir pesquisas sobre crianças.

Ressalta-se, portanto, o papel da escuta na produção de ciência como ferramenta descolonizadora, visto que proporciona protagonismo e participação direta de populações cujas vozes dificilmente chegariam à academia de outras formas. Entretanto, assim como se pretendeu proceder com as crianças neste trabalho, é necessário fazer uma distinção cuidadosa entre realizar pesquisas predatórias e convidar o participante a integrá-la, conscientizando-o que seu protagonismo no tema implica participação ativa.

Ao longo da pesquisa, notou-se a importância de oferecer mais espaços de escuta às crianças, o que levou à ideia de realizar entrevistas reflexivas, ou seja, um segundo momento

de entrevista com o objetivo de validar os dados com os participantes e verificar a possível presença de mudanças em relação ao primeiro encontro. Infelizmente, o curto espaço de tempo disponível para a realização da pesquisa impossibilitou a realização destas segundas entrevistas; será realizado, contudo, um posterior momento de escuta e diálogos com cada participante em forma de devolutiva, cujas atividades ainda estão sendo planejadas.

Reconhece-se também que várias temáticas de bastante complexidade trazidas pelas crianças em suas narrativas foram abordadas aqui de forma breve e enxuta em razão da limitação de tempo e espaço na monografia; tendo em vista a ideia do não esgotamento dos estudos, considera-se de extrema importância o aprofundamento das pesquisas acerca dos atravessamentos da pandemia da COVID-19 nas experiências infantis e como se interseccionam a estruturas de base colonial como raça, classe, gênero e idade. Evidencia-se, também, a necessidade de escutar-se mais narrativas, histórias e relatos de crianças; espera-se, igualmente, que a difusão e o compartilhamento dos resultados desta pesquisa possam contribuir nas (des)construções de todos aqueles que convivem com crianças, independentemente de sua formação ou função, despertando-lhes o desejo de escuta e a curiosidade em relação às narrativas infantis a partir do entendimento de seu valor.

Buscou-se, aqui, pensar formas menos opressoras de fazer pesquisa e, para isso, a perspectiva decolonial ofereceu valiosa base teórica. Considera-se que a honra de poder incorporá-la ao nome do trabalho se deve aos extensos (porém, nunca suficientes) estudos da pesquisadora em relação à perspectiva, que lhe forneceram amparo à construção de ideias e concepções de mundo e guiaram as análises das narrativas. Contudo, a presente pesquisa pretendeu-se decolonial, dentro do possível, principalmente através da escuta.

Assim sendo, considera-se a potencialidade das narrativas em movimentar uma série de questões, como o fez nesta pesquisa; levantou, por si só, problematizações acerca das formas com que costumam se dar as pesquisas acadêmicas e a produção de ciência; os atravessamentos de questões estruturais na infância; os processos de resiliência e criação de recursos para a elaboração de angústias; além das próprias histórias contadas pelas crianças. Associa-se, neste sentido, a narrativa à criança e à maneira com que esta movimenta o mundo ao seu redor: mesmo que não lhe seja dado espaço para narrar, a criança se pronuncia socialmente e desafia o que lhe é imposto através de questionamentos, perguntas, “teimosia” e brincadeiras. Observa-se, portanto, que o próprio posicionamento da criança enquanto sujeito desafia estruturas e concepções sociais, assim como a narrativa. Imagine-se o desassossego de ambas andando juntas.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, F. Por que precisamos entender a interseccionalidade? *In: Página do MST. Notícias*. 24 out. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/10/24/por-que-precisamos-entender-a-interseccionalidade/>. Acesso em 09 fev. 2021
- ANANIAS, N. O. **Androcentrismo e adultocentrismo na aplicação da Lei de Alienação Parental pelo TJ/SP**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília. Brasília. p. 97. 2020.
- ARENDT, R. JJ. Psicologia Comunitária: teoria e metodologia. **Psicol. Reflexo. Crit.** Porto Alegre, v. 10, n. 1, pág. 7-16, 1997.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. Especial Coronavírus. **Notícias**, 2020. População negra e Covid-19: desigualdades sociais e raciais ainda mais expostas. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/sistemas-de-saude/populacao-negra-e-covid-19-desigualdades-sociais-e-raciais-ainda-mais-expostas/46338/> Acesso em: 10 ago. 2021.
- AZEVEDO, N.; BETTY, M. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos.. **Nuances: Estudos sobre Educação**. v. 25. n. 2. p. 291-310. 2014.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Edições 70: Lisboa. 1. ed. 1977.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento - evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. 2 ed. Petrópolis: Vozes, p. 17–36, 2002.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc. estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24. abr. 2016.
- BIONDILLO, R. **Walter Benjamin e os caminhos do flâneur**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo. 140 p. 2014
- BOCK, A. M. et al. Sílvia Lane e o projeto do "Compromisso Social da Psicologia". **Psicol. Soc.** Porto Alegre, v. 19, n. spe2, p. 46-56, 2007.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [s.l.] , n.19, 2002.
- BORSA, J. C. Considerações acerca da relação Mãe-Bebê da Gestação ao Puerpério. **Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**. Porto Alegre, n.02. p. 310 – 32. 2007
- BRASIL. ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e->

adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf. Acesso em: 13 de outubro de 2020

BURGOS, J. M.; THEUMER, E. **Mariconcitos**: feminidades de niños, placeres de infancias. Córdoba (Argentina): [S.N.], 2017. 261 p.

BURMAN, E. **Desconstruindo a Psicologia do Desenvolvimento**. 3. ed. Londres: Brunner-Routledge. 2017. Tradução: MATTOS, A.

CALEGARE, M. G. A. Abordagens em Psicologia Social e seu ensino. **TransForm. Psicol. (Online)**. São Paulo. v. 3, n. 2, p. 30-53. 2010

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Brasília, [s.v.], [s.n.], p. 179-191, 2013.

CARBONIERI, Divanize. Pós-colonialidade e decolonialidade: rumos e trânsitos. **Revista Labirinto**. Cuiabá. v. 24, n. 1, p. 280-300, 2016.

CASTRO, T. G.; ABS, D.; SARRIERA, J. C.. Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 4, pág. 814-825, 2011.

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. **Inf. & Soc.: Est. João Pessoa**, v. 24, n.1, p. 13-18, 2014

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. Pesquisa TIC Domicílios 2019: principais resultados. 2019. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. Pesquisa TIC Educação. 2020. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

CHISTE, B. S.; SANTOS, G. T. Se Essa Rua Fosse Minha... Entre Imagens e Infâncias: mapas, rastros e traços do corpo-criança. **Rev. Bras. Estud. Presença**. Porto Alegre, v. 9, n. 4. 2019.

COM taxas, governo quer dificultar o acesso dos mais pobres à leitura. **Site do PC do B - Partido Comunista do Brasil**, 2021. Disponível em: <https://pcdob.org.br/noticias/com-taxas-governo-quer-dificultar-o-acesso-dos-mais-pobres-a-leitura/>. Acesso em: 29 jul. 2021

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed. 2011. 384 p.

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

DANTAS, S.S.; MARTURANO, I.R.; MELO, L.Z.; CALIL, T.S.; MARTINS, T.C. Jovens de Baixa Renda: Aspirações de Consumo e Funk Ostentação. **ReFAE – Revista da**

Faculdade de Administração e Economia. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 191-213, 2018.

DOLTO, F. **Psicanálise e pediatria.** 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara. 1988. 257 p.

_____. **Seminário de Psicanálise de crianças.** 1 ed. São Paulo. Martins Fontes. 2013. 497 p.

DOURADO, M. P. B. Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. **Revista de Ciências Sociais.** Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 249-266, nov. 2019/fev. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Conheça o Brasil - População. **IBGE Educa.** Brasil. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso: 16 ago. 2021

_____. PNAD Contínua 2018. Brasil: **IBGE**, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=sobre>. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. PNAD Contínua 2019. Brasil: **IBGE**, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=30362&t=sobre>. Acesso em: 15 ago. 2021.

IGNACIO, J. O que é interseccionalidade? *In*: Politize!. **Conceitos.** nov 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/interseccionalidade-o-que-e/> Acesso em: 18 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar:** Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 28 jul. 2021

FANON, F. **Os Condenados da Terra.** 1. ed. Lisboa: Editora ULISSEIA limitada. 1961. FAUSTINO, D. M. Sartre, Fanon e a dialética da negritude. **EntreLetras**, v. 11, n. 2, p. 74-101, 11 out. 2020. FIORAVANTI, C. Pesquisa na quarentena: “A morte por Covid-19 é muito triste, esvaziada de significado, por causa do isolamento das pessoas”. **Pesquisa FAPESP**, 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-morte-por-covid-e-muito-triste-esvaziada-de-significado-por-cao-do-isolamento-das-pessoas/>. Acesso em: 16 de ago. de 2021

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

FRUTUOSO, M. F. P. V.; AFONSO, C. V. Quem inventou a fome são os que comem: da invisibilidade à enunciação – uma discussão necessária em tempos de pandemia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. Botucatu. v. 25. 2021

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso.** Porto Alegre: L&PM, 2007.

GALLO, S.; LIMONGELLI, R. M. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educ. Pesqui.** São Paulo. v. 46. 2020.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, p. 64–89, 2002.

GASPODINI, Í. **Silvia Lane e a Psicologia Social no Brasil.** GASPODINI, Í. Passo Fundo: PSÍCARO, 2021. 1 vídeo (29:18 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hFu5CjFdFOk&t=1s&ab_channel=Ps%C3%ADcaro. Acesso em: 07 fev 2021.

GOMES, A. Psicologia Comunitária: uma abordagem conceitual. **Psicol.:Teoria e Prática.** São Paulo, p. 71-79, 1999.

GRUBITS, S. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicol. estud.** Maringá, v. 8, [s. n.]. p. 97-105, 2003.

GUARESCHI, P. **Psicologia Social Crítica: como prática de libertação.** Porto Alegre: EDIPUCRS. 2012

GURSKI, R. A escuta-flânerie como efeito ético-metodológico do encontro entre Psicanálise e socioeducação. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro , v. 51, n. 2, p. 166-194, 2019 .

HEISSLER, S.Z.; GUSKI, R. Psicanálise, Vida Loka e Rodas de Escrita com Adolescentes Privados de Liberdade. **Psicologia: Ciência e Profissão.** Porto Alegre, v. 40, [s.n.], p. 1-14, 2020

LAMARTINE, G. P, F.; TEIXEIRA, L. M.M. A influência de Françoise Dolto na clínica psicanalítica com crianças na atualidade. **Psicanálise & Barroco em Revista**, [S.l.], v. 14, n.2, mar. 2018.

LEMOS, R. TikTok é app mais baixado da pandemia. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 de jul. de 2020. Colunas e blogs. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ronaldolemos/2020/07/tiktok-e-app-mais-baixado-da-pandemia.shtml>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

LIMA, A. F.; CIAMPA, A. C.; ALMEIDA, J. A. M. Psicologia social como psicologia política?: A proposta de psicologia social crítica de Sílvia Lane. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 9, n. 18, p. 223-236, dez. 2009

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas [online], v.37, p. 1-14. 2020.

MACEDO, E.E., SANTIAGO, F., SANTOS, S.E., & FARIA, A. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa.** v. 2, n. 2, p. 38-50, 2016.

MACEDO, R.M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021.

- MACÊDO, S.; CALDAS, M. Uma análise crítica sobre técnicas de pesquisa fenomenológica utilizadas em Psicologia Clínica. **Rev. NUFEN**. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 3-16, 2011.
- MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas. v. 38, n. 141, p. 951-964, dez. 2017.
- MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul. 2010.
- MIGUEL, A. Infâncias e Pós-Colonialismo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 857-879, set 2014.
- MONTEIRO, A.C.L.; RAIMUNDO, M.P.B.; MARTINS, B.G. A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**. Montevideu. v. 9, n. 2, p. 157-172, 2019.
- MORAIS, G. A. L. F. O conceito de experiência, de Walter Benjamin, análogo às narrativas heróicas clássicas. **Letras Escreve**, Macapá, v. 7, n. 3, p. 385 - 402. 2017.
- MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, v. 27, n. 95 , p. 553-573. 2006.
- NATIVIDADE, M. R.; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A.V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, jun. 2008.
- NOGUERA, R.; ALVES, L. P. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.
- PAIM, E. A. Epistemologia decolonial: uma ferramenta política para ensinar histórias outras. *In: HH Magazine: Humanidades em Rede. Coluna da Associação Brasileira de Ensino de História*. [s.l.], 19 jun. 2020. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>. Acesso em: 25 de nov. 2020.
- PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008 .
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. (Colab.). **Desenvolvimento Humano**. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.
- PEREIRA, A. O. Infâncias e pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 340-345, dez 2019.
- PESSÔA, J.; JOKURA, T. O sentido do fim, **TAB UOL**, 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/edicao/100-mil-/#cover>. Acesso em: 16 de ago. de 2021
- PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293 p.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 50, n. 1, pág. 225-270, jun 2007.

QUAPPER, C. D. Sociedades adultocêntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Última década**, v. 20, n. 36, p. 99–125, jul. 2012.

QUINTERO, P.; FIGUERA P.; ELIZALDE P. C. Uma breve história dos estudos decoloniais. **MASP Afterall**, São Paulo, [s.v.], [s.n.], p. 2-11, 2019.

REDAÇÃO. **Brasil de Fato**: uma visão popular do Brasil e do mundo. São Paulo, de 19 de abr. de 2021. Geral. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/13/brasil-tem-125-6-milhoes-de-pessoas-em-situacao-de-inseguranca-alimentar-na-pandemia>. Acesso em: 16 de ago de 2021.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. *Nota Técnica nº 22*, de 28 de agosto de 2020. Disponível em: https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf Acesso em: 30 jul. 2021.

REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 01-11, mar. 2018

SALGADO, R. G. Vidas em dissonância: narrativas de infância na contramão do desenvolvimento e da inocência. **Anais do XII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 26, 2020.

SANTOS, S. E.; FARIA, A. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Eventos Pedagógicos**, [s.l.], v. 6, p. 63-74. 2015.

SANTOS, S. E.; SANTIAGO, F.; BARREIRO, A.; MACEDO, E. E.; FARIA, A. L. G. (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. 173p.

SOUZA, V.F.; JÚNIOR, L.M. O que as estatísticas retratam sobre a educação básica em tempos de COVID-19. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**. Terezina, v.3, n.3, p. 1-21, 2020.

WEBQDA - Qualitative Data Analysis. **Artigos**. Oliveira de Azeméis - PT: Análise de narrativas: percursos e desafios. 2017. Disponível em: <https://www.webqda.net/analise-de-narrativas-percursos-e-desafios/>

SALGADO, R. G. Vidas em dissonância: narrativas de infância na contramão do desenvolvimento e da inocência. **Anais do XII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 26, 2020.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&Marin. 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Dia a Dia Educação**. Curitiba - PR; (s.d.).

Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=227&evento=10#:~:text=O%20quadro%20apresenta%20os%20est%C3%A1gios,e%20capacidades%20de%20cada%20est%C3%A1gio.> Acesso em 19 jan. 2021.

SILVA, A. S.; PAIVA, A. D. C.; CRUZ, D. G; CAVALCANTE, L. F. B. A mediação do conhecimento na Idade Média: Peter Burke e Umberto Eco. **I Colóquio em Organização, Acesso e Apropriação da Informação e do Conhecimento (COAIC)**, Londrina, p. 46 – 59. 2016.

SILVA, S. G. Do feto ao bebê: Winnicott e as primeiras relações materno-infantis. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 29-54, 2016.

SOLER, V. T.; BERNARDINO, L.M. F. A prática psicanalítica de Françoise Dolto a partir de seus casos clínicos. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 206-227, dez. 2012.

SOUSA, E. A. Silvia Lane: uma contribuição aos estudos sobre a Psicologia Social no Brasil. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 225-245, 2009.

SOUZA, A. S. L. Re-visitando a latência: reflexões teórico-clínicas sobre os caminhos da sexualidade. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 25, n. 2, pág. 155-161, ago 2014.

SOUZA, K. R. R. O Recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013.

SOUZA, V. F.; JÚNIOR, L. M. O que as estatísticas retratam sobre a educação básica em tempos de COVID-19. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, n. 03, v. 03, set./dez. 2020.

STEIBEL, Denise et al . A latência na atualidade: considerações sobre crianças encaminhadas para psicoterapia. **Aletheia**, Canoas , n. 35-36, p. 51-68, dez. 2011

SUESS, R. C.; SILVA, A. S. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, 2019

THEISEN, A. P. **A função materna na constituição psíquica**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul. p. 45. 2014.

TONIAL, F. A.; MAHEIRIE, K., & GARCIA JR, C. A. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, [s.v.], [s.n.], p. 18 - 26. 2017.

TRON, F.; FLORES, V. **Conguitas**: masculinidades de niñas. Neuquén (Argentina): La Mondonga Dark, 2013. 203 p.

ANEXOS

ANEXO A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

Termo De Consentimento Livre E Esclarecido Aos Pais Ou Responsáveis

Título da pesquisa: Narrativas infantis construídas diante da pandemia da COVID-19: contação de histórias e elaboração de vivências

Pesquisadoras responsáveis: Prof^ª Dr^ª Jana Gonçalves Zappe e Caroline Siqueira Noal

Instituição e Departamento responsáveis: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Psicologia.

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9231. Avenida Roraima, 1000, prédio 74 B, sala 3213, 97105-900 - Santa Maria - RS.

Telefone para contato: (55) 999697609

Local da coleta de dados: A definir entre participante, pais ou responsáveis e pesquisadora.

Eu, Caroline Siqueira Noal, juntamente com minha orientadora, Jana Gonçalves Zappe, responsável pela pesquisa Narrativas infantis construídas diante da pandemia da COVID-19: contação de histórias e elaboração de vivências, convido seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) a participar como voluntário(a) deste estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se conhecer narrativas produzidas por crianças residentes no município de Santa Maria a partir do cenário pandêmico da COVID-19. A participação da criança consistirá na produção de desenho(s) e de uma conversa com a pesquisadora que iniciará com a seguinte pergunta disparadora: “Que histórias da tua vida durante a pandemia tu poderias me contar? Que tal começar fazendo um desenho sobre isso e depois conversamos sobre ele?” Avalia-se que os riscos da participação nesta pesquisa são

mínimos, considerando que a temática a ser estudada é parte do cotidiano e da vivência dos participantes; além disso, se lançará mão da ludicidade e de um diálogo compatível com a faixa etária dos participantes, pretendendo-se assim facilitar o contato das crianças com a pesquisadora e com o tema. No entanto, é possível que sejam desencadeados alguns desconfortos ou angústias vinculadas à rememoração de situações associadas à pandemia. Caso haja identificação deste ou de qualquer outro sofrimento psicológico desencadeado pela pesquisa, será feito um encaminhamento para atendimento psicológico junto ao Programa de Extensão Núcleo de Psicanálise, da Clínica de Estudos e Intervenções em Psicanálise (CEIP), vinculada ao Curso de Psicologia da UFSM.

Por sua vez, os benefícios da pesquisa encontram-se na possibilidade de oferecer à criança um espaço de escuta, expressão e valorização de suas narrativas, o que se considera de grande importância sobretudo no momento de crise generalizada que se vive atualmente, atravessado pela pandemia do COVID-19. Não se pretende fornecer um tratamento à criança, mas é importante considerar a potência que espaços de escuta têm para a elaboração de vivências. Além disso, considera-se benéfica a oportunidade de a criança atuar como co-construtora de uma pesquisa acadêmica, experiência diferencial para ela e para a produção científica voltada a crianças que, de maneira geral, pouco se preocupa com o protagonismo e a participação infantil. A criança participante deste trabalho colaborará, também, com a construção de conhecimentos na área da infância, já que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados em trabalhos científicos e divulgados em eventos acadêmicos, promovendo reflexões e discussões sobre a temática estudada.

O local para a coleta dos dados será estabelecido em comum acordo entre pesquisadora, participante e pais ou responsáveis de maneira prévia, atentando aos protocolos de biossegurança contra a COVID-19, como ventilação e espaço para distanciamento social. O local também deverá contar com condições para a manutenção do sigilo na pesquisa. Além disso, deverão ser adotados os seguintes protocolos individuais de prevenção do contágio e disseminação do vírus da COVID-19: uso de máscaras (uso obrigatório para pais ou responsáveis, criança e pesquisadora), face shield (para a pesquisadora) e álcool em gel 70% para higienização das mãos, além de álcool 70% spray aerossol para a limpeza de materiais e superfícies. Além disso, tendo em vista o agravamento do cenário pandêmico, os participantes terão a possibilidade de desenvolver as atividades na modalidade remota, ou seja, via vídeo-chamada. Neste caso, deverá ser garantido sigilo ao participante. Os encontros presenciais serão gravados em áudio para posterior análise dos dados pela pesquisadora, e os encontros

remotos serão gravados em vídeo.

Salientamos que a participação do(a) seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) não é obrigatória, possuindo caráter voluntário. Seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) pode interromper a participação na pesquisa ou retirar sua permissão a qualquer momento, sem que isso lhe traga prejuízos. Você tem garantida, também, a possibilidade de não aceitar participar da pesquisa.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores e fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Ressaltamos que você e seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) poderão solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa sempre que desejarem. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

A sua identidade e a de seu filho(a) ou tutelado(a) será preservada em anonimato, bem como o material obtido será mantido no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, por 5 anos. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Você e seu (sua) filho(a) ou tutelado(a) receberão uma devolução dos resultados obtidos neste estudo, a ser desenvolvida igualmente de maneira lúdica e utilizando desenhos como material auxiliar.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que a participação de meu filho(a) ou tutelado(a) é voluntária e que ele(a) pode retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais ele(a) será submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em que meu filho(a) ou tutelado(a) participe deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Estamos à disposição para possíveis esclarecimentos sobre a pesquisa, pelo telefone (55) 999697609, através do contato com a Prof^a Dr^a Jana Gonçalves Zappe, orientadora do estudo. As pesquisadoras comprometem-se em seguir as diretrizes da Resolução 510/2016, que regulariza as normas para pesquisa com seres humanos.

Caroline Siqueira Noal

Jana Gonçalves Zappe
Pesquisadora Responsável

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Santa Maria, ____/____/2021

Pesquisadoras responsáveis: Av. Roraima 1000, Cidade Universitária, Bairro Camobi, Prédio 74-B, 2º andar, sala 3213, Centro de Ciências Sociais e Humanas, 97105-900 – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3220-9231

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS
7º andar do prédio da Reitoria. Sala 763. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail:
cep.ufsm@gmail.com

ANEXO B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

Termo de Confidencialidade

Título da pesquisa: Narrativas infantis construídas diante da pandemia da COVID-19: contação de histórias e elaboração de vivências

Pesquisadora responsável: Profª Drª Jana Gonçalves Zappe

Instituição e Departamento responsáveis: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Psicologia

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9231. Avenida Roraima, 1000, prédio 74 B, sala 3213, 97105-900 - Santa Maria - RS.

Telefone para contato: (55) 999697609

Local da coleta de dados: A definir entre participante, pais ou responsáveis e pesquisadoras.

As pesquisadoras do presente estudo se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados referentes aos participantes, os quais serão obtidos através da coleta de desenho(s) de autoria das crianças e da gravação (em áudio) do diálogo entre pesquisadora e pesquisado(a). Informam igualmente, que esses dados serão utilizados única e exclusivamente para os fins da pesquisa. As informações só poderão ser divulgadas de forma anônima, de maneira a preservar a identidade dos participantes, e o material coletado será mantido nos computadores do Departamento de Psicologia, localizado na Av. Roraima, no 1000, prédio 74B, 2º andar, sala 3213, Santa Maria– RS, CEP: 97105-900, por um período de cinco anos, sob responsabilidade da Profa Orientadora Jana Gonçalves Zappe. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ___/___/___, com o número do CAAE _____.

Santa Maria, 03 de maio de 2021

**Jana Gonçalves Zappe
Pesquisadora Responsável
Professora do Departamento de Psicologia da UFSM**

ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Termo de Assentimento

Título da pesquisa: Narrativas infantis construídas diante da pandemia da COVID-19: contação de histórias e elaboração de vivências

Pesquisadoras responsáveis: Prof^a Dr^a Jana Gonçalves Zappe e Caroline Siqueira Noal

Instituição e Departamento responsáveis: Universidade Federal de Santa Maria,
Departamento de Psicologia

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9231. Avenida Roraima, 1000, prédio 74 B, sala 3200, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Telefone para contato: (55) 999697609

Local da coleta de dados: A definir entre participante, pais ou responsáveis e pesquisadora.

Me chamo Caroline Siqueira Noal e estudo Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria. Eu e a minha professora orientadora, Jana Gonçalves Zappe, viemos convidar você para participar da pesquisa “Narrativas infantis construídas diante da pandemia da COVID-19: contação de histórias e elaboração de vivências”.

Estamos organizando este estudo para saber como está sendo a pandemia do COVID-19 para as crianças moradoras de Santa Maria: o que vocês têm feito, como têm se sentido, como está sendo a rotina de vocês, etc. Para isso, queremos ouvir as histórias que vocês têm para nos contar!

Você foi uma das crianças escolhidas para participar desta pesquisa porque seus pais ou responsáveis entraram em contato comigo pelas redes sociais, através de uma postagem que fiz convidando as crianças a participarem deste estudo.

O nome deste documento que você está lendo é “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” e é utilizado quando nós, pesquisadores, convidamos uma pessoa da sua idade (criança) para participar de um estudo. Nele vamos explicar para você do que se trata a pesquisa e todas as atividades que você fará caso queira participar. Pode ser que neste documento você não entenda alguma frase ou encontre palavras que ainda não conhece; se isso acontecer, peça para que eu te explique, é importante que você entenda tudo. Te asseguramos também que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, incluindo meu trabalho completo, depois que estiver pronto. Depois que você entender tudo direitinho e caso resolva participar da pesquisa, pode colocar sua assinatura neste documento; tem um lugar especial para isso no final da última página. É importante que você saiba que pode me pedir qualquer informação sobre a pesquisa a qualquer momento e, caso desista de participar, não tem nenhum problema!

Caso você aceite participar, quem irá fazer a pesquisa contigo será eu, Caroline; minha professora, a Jana, está me dando apoio e me orientando para que eu possa fazer tudo funcionar direitinho. Na pesquisa existe uma coisa bem importante chamada sigilo, que é a garantia de que tudo aquilo que você falar para mim na hora da pesquisa ficará em segredo. Pode ser que esta pesquisa seja publicada, ou seja, poderá sair em revistas ou na internet; neste caso, se formos selecionar algo que você disse, mudaremos seu nome (você pode até me ajudar a pensar em um nome legal para você).

Para nos prevenirmos do coronavírus, devemos combinar algumas coisas: tanto eu quanto você ficaremos de máscara durante todo o tempo da pesquisa (e temos que cuidar para usar da maneira correta: com nariz e boca para dentro da máscara); além da máscara eu vou usar um *face shield*, você sabe o que é? Caso não saiba, parece um capacete de astronauta. Vou levar também um borrifador e um spray com álcool para limpar os móveis e objetos que usaremos, além de álcool gel para higienizarmos as mãos ao longo da pesquisa. Vai ser bem importante também deixar as janelas do espaço que escolhemos para fazer a pesquisa abertas, para circular o ar e impedir que o vírus se instale. Pode ser também que você ou seus pais ou responsáveis não estejam se sentindo seguros para sair de casa ou encontrar alguém presencialmente neste momento. Neste caso, podemos fazer a pesquisa por videochamada; as atividades serão as mesmas, a única diferença é que tudo acontecerá de forma *online*. Se vocês preferirem fazer desse jeito, combinaremos tudo direitinho antes da pesquisa; mas já adianto que é importante que você garanta um espaço só para você em casa no momento de participar das atividades por causa do sigilo (lembra do sigilo?).

Para a pesquisa, vou começar te fazendo a seguinte pergunta: “Que histórias da tua vida durante a pandemia tu poderias me contar? Que tal começar fazendo um desenho sobre isso e depois conversamos sobre ele?”. Assim, se você quiser, poderá fazer um ou mais desenhos contando como está sendo a pandemia do COVID-19 para você, histórias sobre experiências que você viveu até agora, o que você sentiu, etc. Depois, vou pedir que você fale sobre seus desenhos, contando o que desenhou.

Se você permitir, vou gravar nosso encontro (apenas nossas vozes) para não correr o risco de esquecer nada na hora de fazer meu trabalho. Dessas conversas saem coisas muito legais e tenho certeza que você tem muito a contribuir para minha pesquisa. O material que ficar comigo (tanto a gravação quanto seus desenhos) ficarão por 5 anos na UFSM, no Departamento de Psicologia, lá onde eu estudo. Mas não precisa se preocupar, pois eles estarão bem guardados.

Os riscos de participar desta pesquisa são muito pequenos, principalmente porque os assuntos que vamos conversar são coisas do seu dia a dia, mas pode ser que lembrar ou falar sobre algumas situações da pandemia te deixe triste ou ansioso. Caso você perceba que a pesquisa te deixou com algum sentimento que está te fazendo mal, seja por causa da pandemia ou qualquer outra coisa, te encaminharemos para a CEIP, a clínica de Psicologia da UFSM, e lá haverá um psicólogo ou uma psicóloga prontos para te escutar.

Por outro lado, participar dessa pesquisa também tem vários benefícios: este período de pandemia está mexendo com a cabeça de todo mundo; por isso, é muito importante ser escutado. Neste nosso encontro, você terá a oportunidade de contar suas histórias e falar sobre aquilo que você está sentindo. E tem outra coisa que também é muito legal em participar desta pesquisa: você estará fazendo ciência junto comigo. O que você imagina quando pensa em um cientista? Sabe aquele pessoal que fica nos laboratórios pesquisando sobre a vacina da COVID-19? Eles são cientistas. Mas nós, que estudamos os seres humanos, também somos cientistas e precisamos de parceiros como você para nos ajudar. Através da divulgação deste trabalho podemos pensar, junto com vocês, crianças, mudanças na sociedade para garantir mais qualidade de vida na infância para este período de pandemia e para além.

Se mesmo depois que a pesquisa terminar, você ou seu/sua responsável tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode pedir para ele/ela ligar para o telefone (55) 999697609 e falar com a Professora Jana Gonçalves Zappe, minha professora orientadora.

É importante que você saiba que antes de chegarmos até você e a outras crianças que participarão deste estudo, eu escrevi um projeto (que é um texto bem grande explicando como

vai ser a pesquisa) e encaminhei para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM para que eles avaliassem se este estudo poderia ser feito com seres humanos (neste caso, crianças). O CEP, para que você saiba, é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode pedir para o/a seu/sua responsável entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 7º andar do prédio da Reitoria, sala 763. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, ele/a pode entrar em contato sem se identificar.

Agora que você leu este documento, chegou a hora de decidir se você quer participar da pesquisa ou não. Mas antes, vou pedir que você responda a estas perguntas, pode ser por escrito ou me falando (deixei também um espaço caso você queira expressar o que entendeu através de desenhos):

Eu entendi que a pesquisa é sobre:

Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que vou fazer:

Eu aceito participar dessa pesquisa:

Assinatura da criança

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora

Data: ___/___/2021