



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

DIEGO ANDRES BARRIOS DÍAZ

**INFÂNCIA, PANDEMIA E EDUCAÇÃO:**  
Vivências e espacialidades de crianças em meio à crise

BRASÍLIA  
2025

DIEGO ANDRES BARRIOS DÍAZ

**INFÂNCIA, PANDEMIA E EDUCAÇÃO:**

Vivências e espacialidades de crianças em meio à crise

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - PPGE/FE/UnB - na linha de pesquisa Escola, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação - EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lidia Bueno  
Fernandes

Brasília

2025

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

Bi Barrios Diaz, Diego Andres  
Infância, pandemia e educação: vivências e espacialidades  
de crianças em meio à crise / Diego Andres Barrios Diaz;  
orientador Maria Lidia Bueno Fernandes. Brasília, 2025.  
221 p.

Tese(Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,  
2025.

1. Infância. 2. Pandemia. 3. Teoria Histórico Cultural.  
4. Estudos da Infância. 5. Mapas Vivenciais. I. Bueno  
Fernandes, Maria Lidia , orient. II. Título.

DIEGO ANDRES BARRIOS DÍAZ

**INFÂNCIA, PANDEMIA E EDUCAÇÃO:**

Vivências e espacialidades de crianças em meio à crise

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Banca Examinadora**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lidia Bueno Fernandes (Orientadora – Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Membro Interno)

Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Oliveira e Silva (Membro Externo)

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMG

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kathia Nuñez (Membro Externo)

Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Autónoma de Chiapas

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Hartmann (Membro Suplente)

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – UnB

---

## DEDICATÓRIA

*Para Ana, minha companheira de invenção da vida.  
Para Pablo, meu filho e alegria maior nesta caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lidia Bueno Fernandes, pela sua dedicação, paciência, incentivo e apoio. Sua experiência e conhecimento foram contribuições centrais para a realização desta tese e para meu crescimento como pesquisador. Sou muitíssimo grato por todas as conversas, trocas e sábios conselhos ao longo destes anos de parceria.

À Universidade de Brasília e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de desenvolver este trabalho. Da mesma forma, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro que viabilizou a realização desta tese.

Aos professores do PPGE que contribuíram para a minha formação nestes anos como aluno de Mestrado e Doutorado em Educação. A eles, todo o meu reconhecimento e admiração. Agradeço, igualmente, a meus companheiros e companheiras do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento, por tantos debates e momentos de troca e apoio mútuo.

Às crianças que participaram da pesquisa e que embarcaram neste diálogo comigo. Às suas famílias, que apoiaram e confiaram no trabalho.

À minha esposa e companheira de vida e de aventuras Ana Clara, que me apoiou em todos os momentos desta trajetória, me inspirou a seguir em frente com determinação e contribuiu com seu olhar e leitura atenta em tantas e tantas oportunidades. A meu filho Pablo, minha maior inspiração e motivação nesta vida.

À minha mãe Pamela e ao meu irmão Alejandro, que são minhas referências de trabalho, dedicação e afeto. Eles sempre acreditaram em mim incondicionalmente e são uma profunda inspiração para seguir em frente. Adelante siempre!

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta tese, muito obrigado!

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral analisar as vivências de crianças do Distrito Federal no contexto da pandemia do Covid-19, durante o período de confinamento imposto pelo vírus e no contexto de retomada das atividades escolares presenciais. O trabalho surge a partir da constatação de que as lacunas impostas pela conjuntura pandêmica representaram ameaças para as vidas de crianças em diferentes posições sociais, históricas e geográficas. Compreende-se que as crianças estabelecem relações originais com o espaço e articulam-se distintos enfoques teóricos que dão visibilidade à participação das crianças em pesquisas. O campo empírico foi realizado em duas escolas do Distrito Federal em territórios urbanos e rurais. A metodologia consistiu na elaboração de espaços de escuta e diálogo que permitiram a produção de representações espaciais que narram o que as crianças sentiram e viveram durante a pandemia. Os Mapas Vivenciais constituem o instrumento central para a produção da informação desta abordagem metodológica. As análises apontam que as crianças reinventaram suas práticas espaciais durante a pandemia como parte de um processo de reelaboração criadora do espaço, de suas dinâmicas e sentidos. A escola emerge em suas narrativas como centro da vida, espaço relacional de resistência da vida como cooperação e encontro.

**Palavras chave:** Infância; Pandemia; Covid-19; Teoria Histórico Cultural; Mapas Vivenciais.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo general analizar las vivencias de niñas y niños del Distrito Federal en el contexto de la pandemia de Covid-19, durante el período de aislamiento social impuesto por el virus y en el contexto de la reanudación de las actividades escolares presenciales. El trabajo surge a partir de la constatación de que las brechas impuestas por la coyuntura pandémica representaron amenazas para las vidas de niños y niñas en diferentes posiciones sociales, históricas y geográficas. Se entiende que las niñas y los niños establecen relaciones originales con el espacio y se articulan distintos enfoques teóricos que dan visibilidad a su participación como sujetos de conocimiento. El trabajo de campo empírico se llevó a cabo en dos escuelas del Distrito Federal, en territorios urbanos y rurales. La metodología consistió en la creación de espacios de escucha y diálogo que permitieron la producción de representaciones espaciales que narran lo que sintieron y vivieron los niños y niñas durante la pandemia. Los Mapas Vivenciales constituyen el instrumento central para la producción de información de este enfoque metodológico. Los análisis señalan que los niños y niñas reinventaron sus prácticas espaciales durante la pandemia como parte de un proceso de reelaboración creativa del espacio, de sus dinámicas y significados. La escuela emerge en sus narrativas como el centro de la vida relacional de los niños, un espacio de resistencia de la vida como cooperación.

**Palabras clave:** Infancia; Pandemia; Covid-19; Teoría Histórico Cultural; Mapas Vivenciales



## **ABSTRACT**

This thesis aims to analyze the experiences of children in the Federal District in the context of the COVID-19 pandemic, during the period of social isolation imposed by the virus and in the context of the return to in-person school activities. The work arises from the recognition that the gaps imposed by the pandemic context posed threats to the lives of children in different social, historical, and geographical positions. It is understood that children establish original relationships with space. Different theoretical approaches are articulated to give visibility to children's participation as subjects of knowledge. The empirical fieldwork was carried out in two different schools in the Federal District, located in urban and rural areas. The methodology consisted of creating listening-dialogue spaces that allowed for the production of spatial representations narrating what children felt and experienced during the pandemic. Experiential Maps constitute the central instrument for producing information in this methodological approach. The analyses indicate that children reinvented their spatial practices during the pandemic as part of a creative re-elaboration process of space, its dynamics, and meanings

**Keywords:** Childhood; pandemics; Covid-19; Cultural Historical Theory; Experiential Maps

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1.** Espaço da quadra residencial.

**Figura 2.** Espaço da ocupação à margem da via.

**Figura 3:** Incidência da pobreza segundo grupos de idade.

**Figura 4.** Espaço interior: o parque foi utilizado como espaço central das atividades no retorno às aulas presenciais em 2020.

**Figura 5:** Espaço do parque da escola com a casa da árvore.

**Figura 6:** Espaço da pracinha e das salas.

**Figura 7:** Fachada da escola.

**Figura 8:** “Meu aniversário na pandemia”.

**Figura 9:** Brincadeiras na cerca.

**Figura 10.** “Eu e a minha amiga brincando de passar coisas pela varanda”.

**Figura 11.** Mapa da comunidade da Cafuringa.

**Figura 12.** Momento de produção das crianças.

**Figura 13:** “Eu fiz o vírus, são um monte de viruzinhos no sangue”.

**Figura 14.** “Eu fiz um coração com o coronavírus”.

**Figura 15:** Produção escrita.

**Figura 16:** “Como foi trabalhar no computador o dia inteiro?”.

**Figura 17:** “Por que as crianças não tomaram vacina?!”.  
Figura 18. “O vírus estava na minha casa”.

**Figura 18.** “O vírus estava na minha casa”.

**Figura 19:** Lidar com a doença em casa.

**Figura 20.** A segurança de estar com a família.

**Figura 21:** Desenho de C.: “Pique Folha”.

**Figura 22:** As brincadeiras na pracinha da escola.

**Figura 23:** Futebol no parque.

**Figura 24.** Distância da Escola Classe Café Sem Troco até a Universidade de Brasília.

**Figura 25:** Trecho da estrada até o Núcleo Rural Café sem Troco.

**Figura 26.** Pátio central da Escola Classe Café sem Troco.

**Figura 27:** Fachada da escola ao fundo.

**Figura 28:** Campanha de vacinação na EC Café Sem Troco: junho de 2021.

**Figura 29.** Vista aérea da Escola Classe Café sem Troco (destacada pelo ponto

verde).

**Figura 30:** Paisagem no trajeto até chegar à escola, situada na beira da estrada.

**Figura 31:** Crianças brincando no quintal de casa no Café Sem Troco.

**Figura 32:** A ameaça do vírus dentro de casa.

**Figura 33:** Mapa do trajeto entre a casa e a escola feito por estudante da EC Café Sem Troco.

**Figura 34:** Mapa do trajeto entre a casa e a escola feito por estudante da EC Café Sem Troco.

**Figura 35:** “O Monstro da COVID”. Carta enviada por uma criança da Escola Vivendo e Aprendendo para as crianças do Café Sem Troco.

**Figura 35:** Bilhete enviada por uma criança da Escola Vivendo e Aprendendo para as crianças do Café Sem Troco.

**Figura 36:** Bilhete enviada por uma criança da Escola Vivendo e Aprendendo para as crianças do Café Sem Troco.

**Figura 37:** Bilhete enviada por uma criança da Escola Vivendo e Aprendendo para as crianças do Café Sem Troco.

**Figura 38:** Bilhete enviado por uma criança do Café Sem Troco para as crianças da Escola Vivendo e Aprendendo.

**Figura 39:** Bilhete enviado por uma criança do Café Sem Troco para as crianças da Escola Vivendo e Aprendendo.

**Figura 40:** Bilhete enviado por uma criança do Café Sem Troco para as crianças da Escola Vivendo e Aprendendo.

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1** Caracterização dos artigos do inventário bibliográfico.

**Tabela 2.** Quadro de síntese das categorias desenvolvidas nos estudos de caso.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEPAL – Comissão Económica para a América Latina e Caribe;

EC – Escola Classe;

EPIs – Equipamentos de Proteção Individual;

GDF – Governo do Distrito Federal;

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos;

OMS – Organização Mundial de Saúde;

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios;

PPP – Projeto Político Pedagógico;

Sars-cov 2 – Síndrome respiratória aguda grave;

SEAC/GDF – Secretaria de Estado de Atendimento à Comunidade

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

UBS – Unidade Básica de Saúde.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>1. CRIANÇAS E PANDEMIA: UMA DISCUSSÃO INICIAL .....</b>	<b>30</b>
1.1 Escalas e dimensões de um problema em movimento.....	31
1.2 Pesquisa com crianças durante e após a crise .....	39
<b>2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM DEBATE .....</b>	<b>57</b>
2.1 Uma interlocução crítica com os estudos da infância .....	58
2.1.1 A Geografia no âmbito dos Estudos Sociais da Infância .....	71
2.2 Vivência como uma unidade dialética na teoria histórico-cultural.....	75
<b>3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS .....</b>	<b>83</b>
3.1 Epistemologia Qualitativa como inspiração metodológica.....	84
3.2 Aspectos qualitativos da pesquisa.....	85
3.3 Ética na pesquisa com crianças.....	88
3.4 Procedimentos, instrumentos e dinâmicas da pesquisa empírica.....	92
3.5 Sobre a abordagem dos estudos de caso .....	97
<b>4. ESTUDOS DE CASO .....</b>	<b>99</b>
<b>4.1 Estudo de Caso 1: A escola Vivendo e Aprendendo .....</b>	<b>99</b>
4.1.1 Apresentação da escola .....	100
4.1.2 Participação na pesquisa: construindo a inserção das crianças .....	105
4.1.3 Solidão, confinamento e a resistência da vida: paisagens do confinamento e paisagens do encontro .....	109
4.1.4 Vivências espaciais, corpo e vírus: representações de uma ameaça invisível .....	118
4.1.5 Vacinas em evidência: questionamentos sobre os direitos das crianças .....	126
4.1.6 Síntese analítica do estudo de caso .....	135
<b>4.2 Estudo de Caso 2: Vivendo e aprendendo, 2023 .....</b>	<b>137</b>
4.2.1 A construção do cenário de pesquisa .....	139
4.2.2 Mapas Vivenciais: paisagens do confinamento .....	140
4.2.3 Retomada dos encontros: o contexto da escola depois do confinamento .....	145
4.2.4 Debate a partir das vacinas.....	152
4.2.6 Síntese analítica sobre o estudo de caso.....	155
<b>4.3 Estudo de caso 3: Escola Classe Café sem Troco .....</b>	<b>157</b>
4.3.1 Apresentação da escola .....	158

4.3.2 Primeira incursão em campo: conhecendo a escola e a comunidade rural .....	163
4.3.3 A perspectiva da gestão escolar: sobre a relevância da escola para a manutenção dos vínculos sociais e afetivos das crianças durante a pandemia .....	168
4.3.4 Sala de aula como campo relacional: sobre amizades e intimidades .....	172
4.3.6. Sobre mangas e outros sabores: biofilia, espacialidades e vivências no Café Sem Troco .....	176
4.3.7 Bilhetes e trocas entre as crianças participantes da pesquisa .....	190
4.3.8 Síntese das análises do Estudo de Caso na Escola Classe Café Sem Troco .....	195
<b>4.4 Articulações entre os três estudos de caso: para onde aponta a tese .....</b>	<b>198</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>202</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>207</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta apresentação constitui um exercício em evidenciar a trajetória de formulação das perguntas e questionamentos que fizeram surgir as primeiras ideias desta tese e seu problema de pesquisa. Desde já, a intromissão da primeira pessoa se faz presente em diferentes momentos do texto como um recurso inescapável diante da tentativa de situar as raízes desta escrita.

Escrever e pensar são atividades sem começo ou fim, pois são sempre partes de um processo de idas e vindas, de encontros improváveis, escolhas feitas e desfeitas: são fundamentos que ajudam a lidar com a dificuldade de elaborar respostas, ao mesmo tempo que evidenciam a importância de refazer as perguntas. Escrever uma tese é deixar-se inspirar por rupturas, aberturas, avanços e transformações que inquietam o percurso. A escrita não é apenas o produto da imaginação, mas também a sua origem.

Reconheço o ato de escrever como registro da trajetória do pensamento, e não como resultado dele. A escrita não é só fruto, mas fonte do saber; é o conhecimento em movimento, um saber que se quer contar. Em um primeiro momento, a escrita parece torta, pouco fiel ao pensamento. Escrever é lançar a palavra, pois registrar aquilo que se pensa provoca estranhamento naquele que escreve.

Assim, a única saída provável para lidar com os embrulhos e inquietações da escrita é ter a coragem de colocar o objeto de pesquisa em debate, ouvir críticas, crescer com elas, aprender a partir das interrogações feitas por outras pessoas, vivenciar a troca como condição para a construção do conhecimento. A pandemia me convocou a expressar, com a escrita, a eminente necessidade de distinguir e reconhecer alternativas às formas individualistas das políticas da vida. A escrita como vivência, como processo relacional. Escrever é buscar a relação, a partilha. Portanto, todo o desenvolvimento desta tese é fruto não só de um esforço individual, mas de uma história compartilhada.

A pesquisa é uma forma de aproximação não apenas a um objeto de estudo, mas às experiências pessoais que são constituintes de uma forma de pensar. Devo dizer que estas palavras, são, portanto, ecos de todos os anos que vivi como professor, da convivência com grupos de crianças de diversas idades e com professoras e professores por quem tenho admiração, que me ensinaram sobre educação, afeto e compromisso, aspectos que tento agora trazer da minha vida na escola para o meu percurso acadêmico. Como pai e como professor, passei a aprender na relação cotidiana com crianças. Estar



com elas é um alerta: lembre-se que a vida é movimento, continuidade do tempo, transformação! Reconheça que a vida está em constante fluxo.

Há alguns anos comecei a escrever um texto que não compartilhei com ninguém. Era algo dedicado à escola, a seu espaço, mas também às suas pessoas. Lembro-me bem do título que escolhi: **“E se as amoreiras falassem?”** Naquela época, estava pensando na fala do ponto de vista verbal, do ato em si de falar. Escrevi o texto imaginando uma árvore no quintal da escola, literalmente falando, contando, em bom português, anedotas e histórias que ela, como testemunha perene, conhecia melhor do que ninguém.

Considere, nesse momento inicial, que era dessa forma que a amoreira se expressava, uma comunicação restrita a seus relatos de velhas e novas aventuras vividas na escola por crianças, professoras, famílias. Ao tentar contemplar as amoreiras como contadoras, sujeitos da fala, donas de expressões próprias, acabei por limitar suas formas de manifestação. Agora penso diferente. Aprendi que as amoreiras falam como lembrança, como representação de um certo tempo, de um certo espaço. A vida da amoreira segue em frente na vida das (agora não mais) crianças da escola que lembram do seu sabor, de esticar as mãos para chegar aos galhos mais altos da árvore e provar seus frutos. As amoreiras falam enquanto memória: são portadas, levadas para sempre nas histórias daqueles que por ali passaram.

São essas vivências que ficam guardadas nas crianças, nos adultos, no espaço e nas amoreiras; são relações que se contam. As amoreiras falam por essas marcas, se tornam histórias e memórias tecidas. Agora que deixei a escola, estou aqui de novo, com a amoreira em mente. Sei que a carrego em mim, mesmo que não nos encontremos mais todos os dias. Saber que ela está lá, enraizada no parquinho da escola me provoca a pensar que estou lá também, acompanhando-a, assim como ela me acompanha. Desta vez não me pergunto mais se as amoreiras falam, prefiro continuar aprendendo com elas a me manter em movimento.

Carrego comigo o que vivi e aprendi na escola, e valorizo essa trajetória como parte constituinte do meu desejo de escrever. A persistência do afeto é também a persistência do espaço. Nossa existência é marcada por paisagens próprias, imagens e memórias que mobilizam sentidos. A vida é movimento no espaço, um processo relacional amplo, cruzamento de histórias e costuras no território.

As primeiras incursões de registro desta tese surgiram em meados de 2020, em um momento marcado pela dura situação de confinamento imposto pela pandemia de

Covid-19. Minha atuação como professor de uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola privada de Brasília se dava, então, de maneira completamente remota, tendo os encontros *online* diários como fontes de relações com as crianças. Penso que o fato de ter sido professor dessa turma também no 1º ano me possibilitou uma condição relacional privilegiada para enfrentar os estranhamentos e furos das aulas virtuais. A relação anteriormente construída com o grupo permitiu estabelecer trocas e tornar a manutenção do processo relacional como prioridade do trabalho pedagógico nesse momento, buscando amenizar o comprometimento dos vínculos e relações das crianças com a escola e resgatar a presença em um tempo caracterizado pelas ausências.

Pude me relacionar com as crianças diariamente e constatar suas consciências diante dos macroprocessos em curso. Seus ímpetos em narrar os desdobramentos da crise sanitária desde um ponto de vista próprio, considerando, além de suas experiências individuais, as vidas de seus familiares, amigos e pessoas próximas, estavam presentes, assim como uma tentativa de conceber outros espaços, países, paisagens, condições de vida, escalas não conhecidas concretamente e lugares nunca antes visitados: como será que estariam as tantas pessoas no mundo? Muita gente vai morrer? O vírus está em todo lugar? Todas as escolas estão fechadas?

Elas tinham opiniões sobre o que estava acontecendo, mas, sobretudo, tinham relatos de suas vivências, emoções e sentimentos. O confinamento em casa, o fechamento das escolas, a saudade dos amigos, o risco de pegar a doença, a preocupação com suas famílias e pessoas queridas, sobre como ajudar suas famílias em casa e se integrar às novas rotinas.

Mesmo diante dos desafios vividos no trabalho docente, devo dizer que a experiência do ensino remoto foi, também, uma fonte de aprendizado, pois trouxe uma oportunidade única de escutar sobre a importância da escola para as crianças, os sentidos e as formulações que fazem de sua experiência neste ambiente um estar no mundo. A escola associada à vida, como um espaço coletivo e de relações.

Com a garantia de ter acesso a computadores e celulares e uma enorme vontade de estarmos juntos, pudemos viver momentos significativos, coletivos, ainda que virtuais: brincamos de esconde-esconde, compartilhamos desenhos das paisagens observadas pelas janelas de nossas casas, aprendemos sobre matemática e unidades de medidas não convencionais contando quantos pulos seriam necessários para chegar da

cozinha até o quarto. Houve, de fato, sentimentos de alegria, em meio a outros de desânimo e sofrimento, mas, mesmo assim, estávamos em condição de construir possibilidades por ter os recursos para isso.

No entanto, paralelamente à minha experiência pessoal, um incômodo se fazia cada vez maior conduzindo-me à percepção de que me encontrava em uma situação privilegiada, considerando um cenário mais amplo do problema: e as tantas crianças brasileiras, será que têm os mesmos recursos em casa? Passei a questionar e tomar mais conhecimento da grande disparidade de oportunidades de adaptação e condições materiais para lidar com os impactos da pandemia, seja em relação à experiência escolar ou outros aspectos da vida, como a convivência familiar. E as professoras deste país imenso, tiveram o apoio necessário para se lançar aos desafios materiais e metodológicos do ensino remoto? Que suporte a escola pôde dar às famílias para lidar com as aulas remotas na suspensão das aulas presenciais? Sobretudo, que voz tiveram as crianças diante dessas perdas, e como suas falas evidenciaram suas posições na vida, no mundo e na sociedade?

Hoje, sabemos que houve uma enorme vulnerabilidade e falta de acesso às atividades remotas como resultado do problema das brechas digitais. É importante, ainda, considerar que as alterações nas rotinas das crianças impactaram as dinâmicas familiares. Aquelas cujos pais puderam fazer trabalho remoto se viram em um espaço contraditório, uma vez que a casa foi configurada como local de trabalho. Esta configuração gerou conflitos no seio das famílias, que tiveram de estar disponíveis para acompanhar as atividades e tarefas, aspectos que geralmente ficam a cargo da escola, e dos professores.

O deslocamento do espaço de trabalho para o espaço da casa extrapolou os limites do trabalho e da vida pessoal. Por outro lado, e certamente, com impactos mais radicais, muitas famílias brasileiras não tiveram o direito de fazer “*home office*” e de se preservar do vírus em suas casas, o que mostra uma faceta cruel das abismais diferenças entre classes sociais e os efeitos concretos da precarização das condições de trabalho.

Inúmeras mães e pais não foram liberados de suas atividades de trabalho obrigatório, mesmo diante de um quadro de escolas fechadas, deixando suas crianças em casa. São estas as famílias de trabalhadoras e trabalhadores que estiveram expostos ao vírus mesmo nos momentos mais graves do cenário epidemiológico, correndo alto

risco de contaminação, e, conseqüentemente, de exposição de crianças e membros de suas famílias e comunidades à doença.

Foi durante esse turbulento período de confinamento social que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília no começo de 2021 para dar início à minha pesquisa de doutorado. A motivação inicial para a pesquisa surgiu como forma de elaboração e registro daquele tempo, dos tantos questionamentos que me acompanharam no contexto pandêmico. Viver os longos meses do período de confinamento na condição de pai e de professor tornou impossível ignorar os efeitos da crise sanitária para as vidas de tantas crianças do Brasil e do mundo.

Ficou explícita uma contradição: a criança, ao mesmo tempo elemento central da representação hegemônica e patriarcal de família, protegida, cuidada, promessa de futuro da sociedade, representada sempre em condição frágil, em uma posição subalterna, excluída da vida pública e política, que “dá trabalho” e não acessa as complexidades do mundo de forma objetiva, uma vez que não entende a vida como os adultos. Em função dessa “falta de competência”, não é convocada a integrar ativamente os espaços em que estão imersas, suas dinâmicas e negociações, seja na escola ou na vida familiar, para citar duas dimensões fundamentais em suas vidas.

O reconhecimento das crianças como um grupo social amplamente afetado pela pandemia em múltiplos aspectos e cenários coincide com a urgência do desenvolvimento de linhas teóricas que compreendam suas perspectivas sobre o problema, suas narrativas e enunciados a respeito de perdas e sofrimentos, e as possibilidades imaginadas diante dos impedimentos vividos. Nesse sentido, torna-se fértil um saber construído a partir das crianças, em um exercício de aproximação sensível às suas realidades e formulações acerca da experiência pandêmica e dos múltiplos impactos em suas vidas.

A pandemia escancara essas condições estruturais contraditórias da infância: a criança protegida, mas caracterizada por sua falta de competências, suas formas de falar, pensar, sentir e partilhar leituras do mundo. Meu trabalho como professor e a experiência do mestrado me levaram aos meus primeiros estudos organizados sobre a infância como categoria social e não como etapa biológica da vida marcada pelo déficit, cuja realização principal é a maturação para uma vida adulta, quando a criança se tornará reconhecida como agente concreto da sociedade.

Se quero formular uma perspectiva situada sobre as vidas das crianças, devo

também expor brevemente a posição desde a qual percebo o abismo entre as condições de vida e garantia de direitos para as diferentes infâncias. Para isso, faço um relato pessoal como parte de uma atividade para o curso “A criança e a cidade: participação infantil na construção de políticas públicas”, uma experiência de formação a distância organizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG – em 2022, ainda no período pandêmico. Busco, com o relato, tecer reflexões a partir de minha própria experiência de mundo, analisando as infâncias que habitam o território em que vivo e as contradições que se materializam na vida das crianças como um processo de exclusão.

Habito a parte final da Asa Norte, no Plano Piloto, região central de Brasília, um espaço arborizado, que possui uma diversidade de equipamentos públicos usados, quase que de forma absoluta, por pessoas residentes da Quadra ou visitantes de Quadras próximas. É comum que os habitantes do DF, como um todo, identifiquem o Plano Piloto, parte central da cidade, como um espaço elitizado, disponível para o lazer apenas para uma minoria da população. Essa Quadra em específico possui uma estrutura de parques, praças, parquinhos, mesas para jogar xadrez e quadras de esportes.

**Figura 1.** Espaço da quadra residencial.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa.

As crianças que moram nos prédios da quadra têm acesso imediato a uma grande quantidade de opções de lazer e livre circulação. Há sempre uma presença numerosa de crianças todos os dias, pois os espaços públicos possibilitam as brincadeiras. Caso queiram, elas podem ir ao Parque Olhos d'Água, uma reserva ambiental aberta ao público, com parquinhos, lagos e ampla arborização.

O acesso que estas crianças têm aos espaços da cidade constitui uma grande fonte de vida e de relações, de pertencimento e uso do território, expressão da garantia de seus direitos. Especificamente na Quadra em que moro, as crianças ocupam os parquinhos, inventam campos de futebol, aprendem a andar de bicicleta sem ter de disputar com carros. Tanto é especial, que o espaço chama a atenção de muitas famílias que sabem dessa qualidade e buscam o lugar como alternativa para os filhos. Ainda assim, essa dinâmica de visitantes é restrita e pouco diversificada do ponto de vista de classe e raça. Quase não vejo famílias negras e são poucas as crianças negras que moram ali, sendo que boa parte delas, com quem converso quando acompanho meu filho a jogar bola, são filhos dos trabalhadores dos edifícios próximos, como zeladores e outros funcionários que moram com suas famílias no prédio, geralmente em um apartamento no térreo do edifício em que trabalham.

A um quilômetro da quadra residencial, no caminho que uso diariamente para ir à UnB, há uma ocupação com várias famílias. É um lugar ermo, sem diversidade de usos ao redor, apenas ruas por onde transitam carros. Passo em frente à ocupação diariamente, e o número de famílias tem crescido desde o início da pandemia. Muitas permanecem lá até hoje (2025). Os adultos trabalham como catadores de material reciclável e algumas das crianças e adolescentes participam desse trabalho, conduzindo as carroças e separando os resíduos.

As condições da ocupação são precárias, não há estrutura sanitária adequada ou qualquer tipo de acesso a saneamento, nem parques ou praças. Não tenho a informação se as muitas crianças que vivem ali, desde bebês a adolescentes, vão à escola. Observei durante a pandemia diversas vezes uma prática dos adolescentes: eles se organizavam para ir pescar, já que as margens do Lago Paranoá se encontram a poucos quilômetros. Iam caminhando e levavam varas de bambu e equipamentos em um carrinho de supermercado. Uma vez os vi descendo a ladeira nesse caminho com o mesmo carrinho de supermercado carregado de grandes baldes cheios de água, trazidos diariamente do lago para consumir no cotidiano da ocupação.

**Figura 2.** Espaço da ocupação à margem da via.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa.

A emoção de descer a ladeira com o carrinho se tornou brincadeira, diversão, subversão do espaço excludente com suas gargalhadas. A alegria coletiva como forma de prática espacial traduz uma relação de teimosia com o espaço e a vida. As crianças e adolescentes da ocupação não acessam os espaços públicos tão próximos e ditos “para todos”, como o Parque Olhos d’água, as quadras esportivas, os equipamentos dos parquinhos. Fica visível que o espaço se mostra indisponível e interditado para essas crianças e jovens.

Tal posição de exclusão é marcada por distâncias políticas e geográficas. Ou seja, a mera existência dos espaços não é garantia de sua partilha ou, digamos, da democratização de seu uso. Para as crianças da ocupação, os parques e pracinhas são apenas lugares de passagem, presentes, mas distantes. A fronteira social se impõe como exclusão de classes. Portanto, a dimensão da partilha e da convivência no uso do espaço não pode ser dado como inerente, mas tomado como problema que impõe fronteiras. Estas devem ser explicitadas e enunciadas, postas em relação, para que seus limites se tornem pontes e vínculos. Devemos nos interrogar acerca dos direitos das crianças e questionar: direito para quem? Trata-se de um grave problema que deve ser tratado no campo político como uma ameaça a um projeto de construção de sociedade democrática, prioridade nas discussões sobre transformação e inclusão social.

Como pensar com as crianças as fronteiras do espaço, dar nomes aos limites como forma de elaborar possibilidades? Como nos integrar em processos de diálogo com elas? Torna-se necessário elaborar estas questões desde o campo das políticas públicas, com a participação do Estado, por meio de amplas ações no território que garantam os direitos de crianças e famílias ao uso do espaço coletivo.

Esta apresentação inicial teve o objetivo de relatar as origens das reflexões acerca do problema de pesquisa da tese. A pandemia evidenciou a necessidade de questionar se, de fato, todas as infâncias são caracterizadas pela proteção e em que medida e condições concretas as crianças se tornam agentes. Agentes diante de quê? Todas são submetidas aos mesmos processos de socialização? Quais são as que têm um futuro promissor e quais são aquelas que não têm? As perdas na pandemia foram as mesmas para crianças de classes sociais, raças e gêneros distintos? Os direitos estão garantidos para todas, ou apenas para algumas?

Esta pesquisa, portanto, é um esforço pessoal e acadêmico em ouvir o que as diferentes infâncias têm a dizer sobre suas vivências durante a pandemia e como esse contexto afetou sua relação com o espaço, com suas famílias, com a brincadeiras, o estudo. Convido o leitor a conhecer os sentimentos vividos por crianças nesse momento incerto marcado por dores, mas também, como veremos, pela reinvenção da vida.



## INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como pandemia e emergência de saúde pública de interesse internacional.<sup>1</sup> O fim da pandemia de COVID-19 foi declarado em 04 de maio de 2023 pela OMS<sup>2</sup>, que afirmou não se tratar mais de uma emergência de saúde pública de interesse internacional, mas de uma questão de natureza estável e contínua.

No passar dos meses, a disseminação do SARS-CoV-2<sup>3</sup> foi, de fato, controlada, em virtude das vacinas e de outras políticas de prevenção e atenção contra o vírus, mas deixou globalmente<sup>4</sup> 704.753.890 de casos no mundo e 7.010.681 mortos. No Brasil aconteceram 38.743.918 infecções e 711.380 mortes até a declaração do fim da pandemia. Além disso, inúmeros problemas de saúde mental e sequelas do Covid longo afetando crianças, adultos e idosos. Em vista disso, os efeitos e desdobramentos da pandemia de Covid-19 em diversas áreas do conhecimento, ainda estão por ser compreendidos. Esta tese representou um esforço nesse sentido, ao considerar urgente a escuta e a construção de espaços de diálogo que permitissem que as crianças expressassem e narrassem suas vivências durante o confinamento e no contexto de retomada das atividades presenciais na escola.

Mais do que apontar para os impactos em si na vida das crianças, a tese trata de compreender e destacar como elas vivenciaram tais desdobramentos. Esta iniciativa surge a partir da constatação presente na literatura de que crianças e jovens populações foram pouco ouvidas acerca de suas vivências e as transformações em suas vidas. Isso se verifica no trabalho de Silva, Fernandes e Carrano (2024):

Em que pesem as formas distintas como foram tratados crianças e adolescentes, ora como propagadores do vírus, ora como vítimas em

---

<sup>1</sup> Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11

<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

<sup>2</sup> Statement on the fifteenth meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the coronavirus disease (COVID-19) pandemic.

[https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-\(covid-19\)-pandemic](https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic)

<sup>3</sup> *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*

<sup>4</sup> <https://www.worldometers.info/coronavirus/>

potencial dos desdobramentos e dos efeitos políticos, sociais e econômicos da pandemia, esses foram pouco ouvidos, em especial no que diz respeito às suas necessidades, às aprendizagens e a novas subjetivações que a pandemia provocou (Silva, Fernandes e Carrano, 2024, p. 3).

A pandemia evidenciou a relevância da participação infantil na vida social e pública e reafirmou a necessidade de ouvir as crianças sobre as questões que elas vivenciam. Este diálogo deve ser desenvolvido a partir de metodologias de participação e de escuta, sustentadas em uma concepção ética e política que reconhece e concorda com o princípio de que “as crianças possuem direito de participar dos processos e decisões que lhes afetam nos diferentes âmbitos de suas vidas” (Silva *et al.*, 2022, p. 271).

Esta tese se funda, então, no compromisso e na necessidade de “compreender na perspectiva das crianças, como elas vivenciaram a pandemia da Covid-19 no Brasil por meio da análise das rotinas, relações sociais e experiências vividas, com foco nas emoções e nos sentimentos provocados” (Santana; Lordelo; Férriz, 2022). Assim, explicita a urgência de registrar e analisar as histórias concretas das crianças não só com o objetivo de encontrar respostas, mas também de aprender com as perguntas e questionamentos que elas formulam nos contextos particulares de suas vidas imersas em “territórios imaginados e reais” (Abramowicz, 2020, p. 15).

Para todos os efeitos, é fundamental partir do princípio de que a condição pandêmica representou ameaças e perdas desiguais para as vidas de crianças em diferentes posições sociais no Brasil e no mundo. Ao longo desta tese, a pandemia é problematizada como um fenômeno considerado em seu caráter relacional, situado em espaços e tempos, atravessado pela complexidade de dimensões históricas e geográficas próprias. A condição pandêmica descortinou “(...) as enormes disparidades socioespaciais, as injustiças e a precariedade em que vivem milhões de seres humanos” (Fernandes; Lopes; Tebet, 2020, p. 12).

A pandemia impôs mudanças para as dinâmicas espaciais das crianças e provocou a ruptura de suas rotinas e circulação pela cidade. O espaço é uma dimensão crucial da experiência pandêmica, portanto este trabalho busca dar centralidade às narrativas espaciais das crianças como importantes recursos de leitura sobre a sua própria inserção no mundo. Significa tomar a dimensão espacial como ponto de partida para elaborar vivência pandêmica e imaginar o contexto após a crise. Mesmo que não tenha sido uma experiência comum a todas as crianças, o confinamento existiu em um

nível ou outro, chegou a todas elas. Os efeitos da pandemia em suas vidas tornam impossível ignorar a relação com o espaço como um processo de elaboração de sentido sobre a vida.

O campo empírico da pesquisa foi realizado em dois momentos distintos: em dezembro de 2021 e em novembro de 2023. As crianças participantes tinham entre 7 e 10 anos e eram estudantes do Ensino Fundamental em duas escolas diferentes do Distrito Federal, a Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo, e a Escola Classe do Núcleo Rural Café Sem Troco.

A escolha destas escolas específicas para a pesquisa se deu em função do objetivo de alcançar uma diversidade de crianças com experiências distintas durante a pandemia. O território se tornou um critério importante: foi necessário ir além da realidade urbana e dar atenção às infâncias do campo e suas vivências particulares no decorrer do confinamento e de outros momentos da crise pandêmica. Estas incursões em campo resultaram em três estudos de caso que serão apresentados mais adiante.

A alteração radical do cotidiano das crianças, a interrupção das atividades escolares presenciais e a experiência do confinamento configurou uma oportunidade singular de análise, uma vez que, na ausência da vida escolar, as crianças manifestaram uma série de sentidos e emoções sobre a escola como fonte de relações afetivas e de aprendizado. A escola assume um caráter relevante no debate sobre os efeitos da pandemia como meio de existência das crianças. Por isso, do ponto de vista metodológico, a escola representa um espaço de encontro com os alunos e suas perspectivas. O espaço escolar foi uma ponte necessária para viabilizar a escuta das crianças e desenvolver a proposta metodológica.

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo e se baseia no diálogo a partir do emprego de diferentes instrumentos, tais como brincadeiras, dinâmicas de conversa, elaboração de desenhos e outras produções gráficas, entre as quais destacamos os Mapas Vivenciais.

Este último instrumento foi central para a análise das vivências das crianças durante a pandemia, pois integra a expressão da sua imaginação e de suas espacialidades. Nos capítulos seguintes serão discutidos com maior detalhe os referenciais – os Estudos Sociais da Infância, a Teoria Histórico Cultural de Vigotski, e o campo da Geografia da Infância – que orientam a tese do ponto de vista teórico e

metodológico, e a partir dos quais se desenvolvem e se constroem as análises e as categorias propostas como produção da pesquisa.

Apesar de evidenciar o medo, o sofrimento e a incerteza, este trabalho busca também registrar aquilo que as crianças criaram em suas vidas em função e a despeito da conjuntura pandêmica, entendendo as relações com o espaço como um processo afetivo, cuja elaboração emerge e se expressa enquanto conjunto particular de sentidos produzidos em um meio que não é absoluto, mas aberto e partilhado em vínculos, memórias e histórias. Partimos, então, das posições e enunciados das crianças para compreender os sentidos que elas produziram na elaboração de suas vivências.

## **Objetivo Geral**

Analisar as vivências de crianças de escolas do Distrito Federal a partir de suas representações espaciais sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 no contexto de confinamento e após retomada das atividades escolares, considerando suas produções, expressões e narrativas acerca dos desdobramentos da crise em suas vidas.

## **Objetivos Específicos**

1. Conhecer as marcas nas vidas das crianças no contexto pandêmico a partir de seus posicionamentos, narrativas e outras expressões.
2. Discutir o significado social da escola na vida das crianças como fonte de aprendizados, amizades e garantia de direitos.
3. Averiguar o cotidiano das crianças durante o contexto pandêmico e os efeitos da interrupção das atividades escolares presenciais e da experiência do confinamento durante a falta da escola.
4. Investigar a perspectiva metodológica Mapas Vivenciais como forma de participação das crianças na pesquisa em Educação.

Cabe fazer uma pequena síntese do desenho tese e o seu desenvolvimento, que está estruturada em 4 distintos capítulos, descritos a seguir. **O capítulo 1** é intitulado **Crianças e pandemia: uma discussão inicial**. Nele, analiso o problema de pesquisa em maior profundidade e reflito sobre suas diferentes dimensões, delineando a

complexidade do objeto e estabelecendo considerações iniciais que estruturam argumentação ao longo dos demais capítulos. Esse mesmo capítulo contém um tópico que apresenta a **sistematização de um inventário bibliográfico sobre o objeto de pesquisa**, que mostra e examina algumas produções acadêmicas sobre infância e pandemia desde o início da crise. Tal análise ajuda a identificar inspirações teóricas e epistemológicas para a tese, a situar a sua relevância científica e social ao evidenciar um cenário de incidência desse tema nas pesquisas em educação e áreas correlatas.

O **capítulo 2** desenvolve um diálogo crítico com os aportes e conceitos teóricos do campo dos estudos da infância. Esse capítulo destaca tensões entre diferentes correntes e disciplinas que integram ou se aproximam do fértil e nada homogêneo campo. Depois desse debate inicial, elaborou-se uma discussão apoiada na obra de Vigotski, enfocando o seu conceito de vivência e a presença desse conceito nos estudos da infância, considerando formulações teóricas que articulam a abordagem histórico-cultural e as teorias da espacialidade humana, como é o caso da Geografia da Infância.

Os procedimentos metodológicos são relatados com detalhe no **capítulo 3**. Nele, faço um exame sobre a abordagem qualitativa na pesquisa científica de forma geral e reflito sobre a pesquisa qualitativa com crianças, em particular. Nesta seção, aparecem os instrumentos metodológicos que viabilizaram o diálogo com as crianças em campo e as concepções epistemológicas que orientam as condutas na relação com elas durante o trabalho empírico. Também explico o uso dos Mapas Vivenciais como instrumento central para a expressão das crianças e articulo este instrumento ao referencial teórico sobre espacialidades infantis. Além disso, o capítulo 3 apresenta uma breve reflexão sobre a escolha de trabalhar na perspectiva dos estudos de caso.

O **capítulo 4** corresponde à construção de três estudos de caso realizados em duas escolas do Distrito Federal. Essa é a etapa que corresponde ao desenvolvimento e construção das análises e interpretações a partir das informações produzidas no campo empírico em diálogo com a literatura. Isto permitirá formular categorias e unidades de análise para, assim, construir sínteses e formular a tese central da pesquisa.

## 1. CRIANÇAS E PANDEMIA: UMA DISCUSSÃO INICIAL

O confinamento social, o fechamento das escolas e tantos outros acontecimentos decorrentes da pandemia de Covid-19 representaram uma imediata ruptura das relações sociais, dos espaços e tempos das crianças e da infância. Relatórios de órgãos da Organização das Nações Unidas evidenciam repercussões e impactos negativos diretos nos índices de saúde mental de crianças em função do tempo de suspensão das atividades escolares presenciais. Além disso, a perda de familiares e outras consequências diretas e indiretas do vírus se apresentam como desafios reais e concretos nas vidas de muitas delas.

Desde o início do aumento de casos no Brasil, mais precisamente a partir de março de 2020, as decisões tomadas para frear a disseminação do vírus incluíram a suspensão das aulas presenciais e determinaram o fechamento das escolas. Estas decisões foram sustentadas por discursos científicos das áreas biomédicas, que enfocaram a grande ameaça que este grupo etário representava à transmissão do vírus.

Considerando a escala global, as ciências biomédicas concentraram os discursos preponderantes nesse momento inicial do debate público e alcançaram amplo espaço na formulação dos procedimentos para o enfrentamento da crise (Alanen, 2020) e direcionaram a promoção de medidas de prevenção sem considerar, inicialmente, as crianças como grupo de risco vulnerável ao vírus. Durante a pandemia, as discussões sobre a vulnerabilidade das crianças foram circuladas na mídia nacional e internacional, ora colocando as crianças como possíveis agentes transmissores do vírus, ora destacando uma preocupação com os impactos do fim da escola, ora evidenciando as dificuldades enfrentadas por famílias, sobretudo mulheres, para lidar com as crianças no duro período de confinamento (Pires; Carneiro; Saraiva, 2022).

É possível observar que pouco se pensou sobre a participação das próprias crianças em decisões que as afetavam, como se verificou no debate sobre a retomada das atividades presenciais e a volta às escolas, ainda em um cenário grave da crise sanitária no Brasil e, sobretudo, quando se decretou a suspensão das aulas presenciais e o confinamento.

Situadas no campo da pesquisa em saúde pública, Moraes e Miranda (2021) abordam os possíveis riscos da pandemia para crianças em função não apenas do risco clínico da doença, que, segundo o texto, é baixo para este grupo, mas pelas condições

impostas pela pandemia e pelo confinamento, chamando atenção para a situação de crianças em vulnerabilidade social, que vivem em ambientes de violência doméstica ou cujos núcleos familiares lidam com problemas econômicos em função de perda ou diminuição de renda.

Como aponta Martinez Muñoz (2020), houve urgência na escuta de crianças, de suas diversas experiências e perspectivas, diante dos desafios e impactos causados pela falta de escola e pelo confinamento social, entre outros problemas gerados pela pandemia de Covid-19. Diferentes pesquisas<sup>5</sup> nacionais e internacionais apontaram as lacunas no acesso de crianças aos equipamentos e à conexão de internet necessários para participar das aulas.

As políticas de cancelamento das aulas presenciais nas escolas ocorreram, sim, em função das necessárias diretrizes para atenuar a disseminação do vírus. Ainda assim, mesmo que tenha representado uma medida central no esforço de controle da doença, pouco foi debatido, em termos de estratégias e ações concretas das autoridades do Estado, sobre a urgência em dar atenção especial às crianças nessa situação particular de ausência da escola, ao considerar que a presença na escola é uma garantia de direitos, sobretudo para as tantas que vivem em cenários de vulnerabilidades e condições de exclusão social e econômica que comprometem ainda mais seu acesso a esses direitos.

Indagamos de que maneiras o fenômeno pandêmico se fez sentir, e o que esteve em jogo na elaboração do que foi vivido. Indagamos, ainda, sobre as vulnerabilidades, as perdas, mas também as novas experiências e invenções no seu cotidiano. Os questionamentos colocam implicações teóricas e metodológicas definitivas – precisamos escutar as crianças para, assim, orientar a nossa discussão e entender os pontos relevantes de suas experiências. No entanto, mais do que explicitar e descrever tais cenários, esta tese se preocupa em conhecer as marcas nas vidas das crianças a partir de seus posicionamentos, suas palavras e expressões.

## 1.1 Escalas e dimensões de um problema em movimento

---

<sup>5</sup> Ver os seguintes trabalhos:

SANTANA; LORDELO; FÉRRIZ. Quanto tempo o tempo tem? O cotidiano das crianças durante a pandemia da covid-19. *Cadernos Cedes*, V. 42, N. Cad. Cedes,. 2022.

RODRÍGUEZ-PASCUAL *et al.* Cuarenta tareas para la cuarentena: infancia y tareas escolares durante el confinamiento. *Cadernos Cedes*, V. 42, N. Cad. Cedes, 2022 42(118), Set. 2022.

Não faltam evidências para verificar os imensos impactos diretos e indiretos que as crianças sofreram. Observam-se propostas de diversos campos científicos no sentido de dar visibilidade aos impactos vividos e sentidos por elas durante a pandemia, buscando registrar quais suas vivências nesse panorama particular de mudanças radicais em suas vidas.

No mês de março de 2023, o Brasil somava mais de 700.000 mortes por conta da COVID-19<sup>6</sup>. Quantas crianças ficaram órfãs? Quantas perderam familiares e parentes próximos como avós, tios e tias. Particularmente no Brasil do governo Bolsonaro, as crianças foram vítimas de uma quase total falta de políticas de atenção específicas à infância ou políticas públicas voltadas para elas, em flagrante desconsideração dos seus direitos de serem prioritariamente protegidas” (Silva *et al.*, 2021, p. 208).

As omissões do poder público apontam uma cruel realidade: em tempos de crise, as crianças são amplamente afetadas. Os índices e dados do relatório da Fundação Maria Cecília<sup>7</sup> apontam um conjunto de direitos perdidos e diversas situações de precariedade que se ampliaram e se evidenciam em marcos tais como o retorno do Brasil ao Mapa da Fome e o crescimento da pobreza estrutural no país.

Seria impossível generalizar os efeitos da pandemia na vida das crianças, considerando apenas uma escala global. Quais foram as infâncias mais atingidas? Quem são essas crianças que se encontram à margem de seus direitos, qual é a cor de suas peles? As consequências da crise só podem ser evidenciadas dentro de realidades próprias de acesso à escola, alimentação, serviços de saúde e outros direitos básicos. Conforme pesquisa de Ribeiro *et al.* (2021) há relações diretas entre classe social e taxa de mortalidade por COVID-19 na cidade de São Paulo. Os autores apontam que:

Estudos encontraram grandes inequidades socioeconômicas e raciais considerando a mortalidade por Covid-19, com taxas de mortalidade 80% maiores para pessoas negras (em comparação com pessoas brancas) e taxas ainda mais altas entre algumas populações indígenas. Estas inequidades provavelmente refletem uma combinação de fatores, como diferente exposição entre grupos socioeconômicos distintos, considerando condições de trabalho e moradia, e desigualdades em condições crônicas que aumentam a probabilidade de um caso grave da doença. O impacto desta crise de saúde pública nas desigualdades de saúde ainda é um quadro desconhecido, sobretudo porque devem se considerar os desdobramentos econômicos de longo prazo causados pela pandemia, os impactos da pandemia na saúde

<sup>6</sup> <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19>

<sup>7</sup> Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022). Desigualdades e impactos da covid-19 na atenção à primeira infância. <http://www.fmcsv.org.br>



mental, e os efeitos fisiológicos das sequelas de Covid-19 a longo prazo, especialmente nas populações mais adoecidas e desprivilegiadas (Ribeiro *et al.*, 2021, p. 735, tradução nossa).<sup>8</sup>

É necessário pensar as experiências e desafios e as alternativas próprias das crianças situadas dentro desses marcadores sociais. Infâncias marcadas por aspectos históricos e sociais de exclusão social e de desigualdade e vulnerabilidade. Cabe entender a pandemia como um problema em movimento e em um contínuo, que se constitui como ameaça de maneira desigual. As experiências de vida das crianças não são as mesmas, pois elas estão submetidas a diferentes estruturas raciais, de classe e de gênero que impactam as infâncias de maneira desigual.

Cabe, portanto, um olhar crítico para os discursos que tornam homogêneas as experiências durante a pandemia, além de reconhecer sua multiplicidade de sentidos e sua manifestação concreta nas vidas das crianças. Segata, Schuch, Damo, VÍctora (2021) contribuem para a construção deste olhar ao comentar que é necessário que a pesquisa no contexto pandêmico consiga oferecer respostas enraizadas em contextos particulares, que levem em consideração mais do que apenas os desdobramentos imediatos e de caráter universal, mas as formas próprias de configuração da pandemia nas vidas das crianças:

Há formas de estabelecer alguns padrões, como, por exemplo, a identificação do agente patógeno e a compreensão da infecção, mas distinções socioeconômicas, culturais, políticas, ambientais, coletivas ou mesmo individuais tencionam a homogeneidade do risco, da vulnerabilidade, da doença e do cuidado “vírus centrado” (Segata; Schuch; Damo; VÍctora, 2021, p. 8).

Compreender isto se torna de grande importância para as pretensões desta tese, que busca desenvolver sua contribuição a partir da formulação de categorias e análises que emergem, como colocam as autoras, das “trajetórias, biografias e experiências individuais e coletivas que nos permitam dar conta das memórias e múltiplos sentidos desse evento crítico” (Segata; Schuch; Damo; VÍctora, 2021, p. 8-9).

---

<sup>8</sup> “Studies found wide socioeconomic and racial inequities in COVID-19 mortality, with mortality rates 80% higher for black individuals (vs. white) and even higher rates among some indigenous populations. These inequities likely reflect a combination of factors like differential exposure among socioeconomic groups, based on occupation and living conditions, and inequities in chronic conditions that increase the likelihood of severe illness. But the impact of this public health crisis on health inequities is yet to be fully understood, particularly as it relates to the consequences of long-term economic distress resulting from the pandemic, the impact of the pandemic on mental health, and the physiological effects of long-term COVID-19 sequelae, especially among sicker and more disadvantaged populations.”

O vírus não surge do nada e não atua fora do espaço ou da história. Mesmo quando desaparece, não o faz sem deixar consequências. Seus impactos na vida das pessoas e a relação com as suas condições de vida ainda estão por se conhecer, seja no campo da saúde pública, seja no da educação e do desenvolvimento das crianças enquanto agentes, segundo as análises das consultas realizadas diretamente com as crianças.

A ameaça do vírus radicalizou os contrastes sociais historicamente configurados, as marcas do desemprego, da fome profunda, situações de extrema miséria que voltaram a se fazer presentes, ampliando o panorama de perda de direitos para diferentes populações, entre elas, as crianças. A situação emergencial de saúde pública e seus desdobramentos políticos e econômicos agravaram as condições daqueles que já se encontram em posições vulneráveis: a pandemia explicitou as estruturas já existentes, mas também consolidou novas desigualdades. Tal conjuntura exige agilidade na formulação de políticas de atenção que considerem as necessidades particulares das crianças como grupo etário amplamente atingido.

Apesar das conquistas vividas pela América Latina e o Caribe desde o início da década de 2000 no que diz respeito à redução da pobreza, antes da pandemia havia pelo menos dois sinais de alerta. Primeiro, nos últimos anos, a região havia experimentado um aumento nos níveis de pobreza. Dessa forma, entre 2014 e 2019, a incidência da pobreza na América Latina passou de 27,8% a 30,8%, enquanto a pobreza extrema aumentou de 7,8% a 11,5%. Em segundo lugar, a pobreza e a pobreza extrema afetam mais as crianças e adolescentes do que a outros grupos etários (Cepal, 2020, p. 23, tradução nossa).<sup>9</sup>

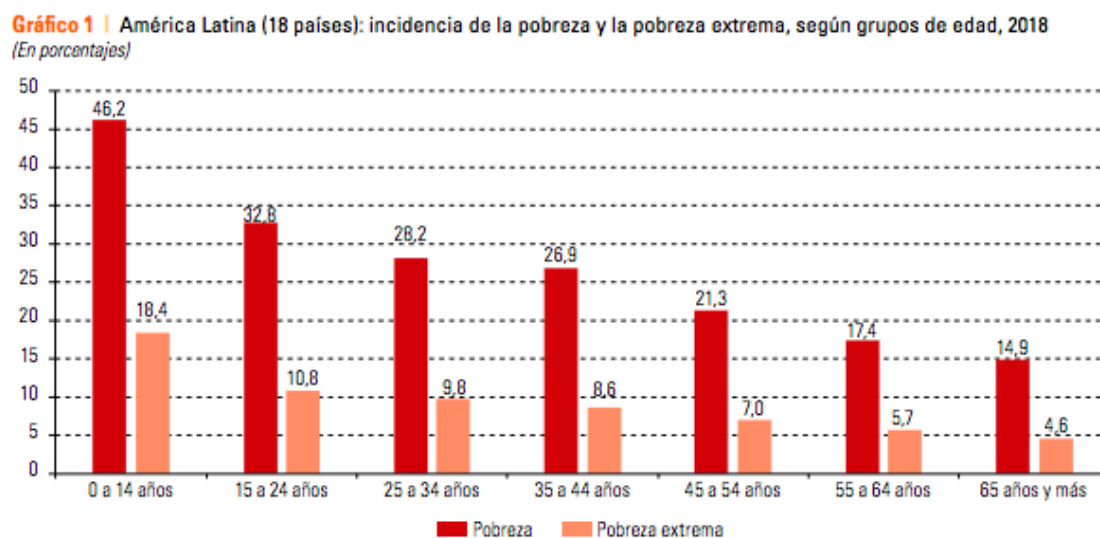
Dois pontos devem ser destacados com base na passagem referida: primeiro, a demonstração de que a pandemia surge e se desenvolve no continente latino-americano em meio a um cenário marcado por uma tendência geral de agravamento dos índices de pobreza extrema. Tal constatação contribui para compreender que a pandemia não se constituiu como um problema isolado, logo a sua análise deve considerar uma conjuntura de crise que já estava estabelecida, e os efeitos e desdobramentos se configuram como quadros históricos particulares.

---

<sup>9</sup> “Pese a los importantes logros que América Latina y el Caribe ha tenido desde inicios de la década de 2000 en materia de reducción de la pobreza, antes de la pandemia había al menos dos señales de alerta. En primer lugar, en los últimos años, la región había experimentado un aumento en los niveles de pobreza. Así, entre 2014 y 2019 la incidencia de la pobreza en América Latina pasó del 27,8% al 30,8%, mientras que la pobreza extrema aumentó del 7,8% al 11,5% (CEPAL, 2019). En segundo término, la pobreza y la pobreza extrema afectan más a los niños, niñas y adolescentes que a otros grupos etarios.”

Em segundo lugar, o relatório é categórico ao afirmar que os panoramas de crise afetam mais as crianças e adolescentes. Para se ter uma ideia de como as populações de crianças e jovens são mais impactadas pelas desigualdades econômicas estruturais, a figura 3, a seguir, mostra dados da Cepal sobre como as crianças foram as mais afetadas pelo aumento da pobreza na América Latina dois anos antes da pandemia:

**Figura 3:** Incidência da pobreza segundo grupos de idade



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Panorama Social de América Latina, 2019* (ILC/PUB.2019/22-P/Rev.1), Santiago, 2019.

**Fonte:** CEPAL, 2019.

Em 2024, a Cepal publicou o relatório Panorama Social da América Latina e do Caribe (Cepal, 2024), em que apresentou dados atualizados sobre o cenário de desigualdade socioeconômica considerando os desdobramentos do contexto pandêmico e apontando como a porcentagem de crianças e adolescentes em situação de pobreza seguia sensivelmente maior em crianças e adolescentes do que a de outros grupos etários:

Na região, crianças e adolescentes enfrentam uma série de desafios e foram uma das populações mais afetadas pela crise social prolongada provocada pela pandemia. Em 2020, estimou-se que a pobreza na América Latina afetava 51,3% dessa população (CEPAL/UNICEF, 2020). Embora em 2022 a pobreza na América Latina afetasse 42,5% desse grupo, esta incidência era consideravelmente maior do que a dos demais grupos populacionais e quase triplicava a incidência da pobreza em pessoas de 65 anos ou mais (CEPAL, 2023a). Erradicar a pobreza na infância e na adolescência é um imperativo de direitos e um tema medular para avançar rumo ao desenvolvimento social inclusivo (Cepal, 2024).

Marcos como a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) da Organização das Nações Unidas e, mais especificamente no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e o Marco Legal da Primeira Infância<sup>10</sup> (Brasil, 2016), representam avanços no campo jurídico e legislativo que preconizam integrar as perspectivas das crianças à formulação de políticas públicas a partir de dispositivos que abram espaço à participação. Contudo, ainda há muito o que efetivar no cenário de participação infantil concreta e ampla na sociedade. No que diz respeito à escuta de suas vozes no quadro pandêmico, todo o processo de decisão sobre fechamento e abertura de escolas, por exemplo, foi tomado sem contemplar, em alguma medida, a escuta dos interesses das crianças.

O fato de as crianças serem sujeitos de direito não garante que sejam sujeitos da fala, nem que tenham direito à escuta de sua fala, ou mesmo o direito de exprimir seus horizontes em múltiplas formas de expressão. A ideia de infância como promessa e projeto de realização futura compromete uma abertura para os tempos das crianças, que vivem em um mundo marcado por condições desiguais na estrutura geracional e, portanto, encontram restrições para sua participação na sociedade (Qvortrup, 2011).

Um aspecto relevante que configura tal cenário é a concepção corrente de que crianças não sabem ou não podem falar das questões que vivenciam. Tal silenciamento é expressão do paradigma da proteção e do cuidado paternalista com as crianças, parte integrante de um cenário de institucionalização da infância, uma das bases de reprodução da sociedade moderna capitalista centrada nas condições desiguais da divisão social do trabalho.

É necessária uma abordagem macro para o problema da pandemia desde o ponto de vista quantitativo, gerar dados, números, panoramas, mas também é central a afirmação de que precisamos escutar as próprias crianças sobre os desafios desta situação histórica, identificando suas próprias concepções sobre a pandemia, seus medos e outras experiências vivenciadas. O contexto pandêmico impôs a convivência de adultos e crianças no âmbito familiar de forma radical, o que revelou um discurso dominante adultocêntrico em que as crianças aparecem como fonte de problemas e

---

<sup>10</sup> BRASIL. Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em 31 de agosto de 2020.

fardo para os adultos já sobrecarregados. Porém, fica a pergunta: o que as crianças acharam disso tudo?

A crise imposta pela pandemia representou uma oportunidade singular para pesquisar sobre infância, e, logo, para evidenciar a importância da participação infantil nas pesquisas e formular possibilidades de escuta que contemplem o seu protagonismo. A falta do cotidiano escolar implicou uma alteração radical nas relações das crianças com o mundo. Esse vazio se torna concreto e presente na vivência do confinamento. Por isso mesmo, trata-se de um quadro particular, uma oportunidade para observar o valor da escola na vida das crianças como fonte de desenvolvimento da cidadania, de compreensão de mundo, de compartilhar aprendizados, amizades e, fundamentalmente, de garantia de direitos, muitas vezes direitos básicos como alimentação e higiene.

Veremos mais à frente no capítulo do inventário bibliográfico como a escola aparece nas pesquisas sobre infância e pandemia de maneira recorrente. Da mesma forma, nos estudos de caso realizados para esta pesquisa, as crianças manifestaram seguidas vezes a perspectiva da escola como espaço relacional central de suas vidas. A pandemia provocou um acirramento das desigualdades estruturais na educação.

Diante dos impasses do cenário pandêmico, a educação pública deve ser afirmada como fonte de processos de democratização e transformação urgente dos modelos dominantes de escola, que reproduzem e ampliam as estruturas excludentes ao criar lugares prontos para a existência das crianças:

Os sujeitos pobres, conforme tem insistido Arroyo em suas produções (2004; 2013; 2014a; 2015a; 2015b), não foram, ao longo da história, compreendidos como capazes de produzir conhecimentos. Ao contrário, eles são o “negativo” do tipo ideal que se pretende alcançar, constituindo-se, assim, em objeto de um árduo trabalho de aculturação pela escola. Esse ensino, que presume o abandono das identidades, culturas e, obviamente, despreza as precariedades cotidianas vivenciadas por esses sujeitos, estabelece sérios desafios para a escola pública (Ramalho, 2019, p. 40).

Frente a realidades tão diametralmente diversas, torna-se necessário compreender os problemas particulares dos países do Sul Global a partir da formulação de referenciais próprios, que possam se desenvolver para além do campo estritamente científico e avancem a partir do diálogo com diferentes atores da educação, em especial com os professores e demais agentes do cotidiano escolar, com os movimentos sociais urbanos e rurais, com as diversas comunidades que vivem nesses territórios e com as

diferentes experiências de formação dos indivíduos. O aprendizado na escola deve ser tomado como vivência coletiva, como prática da cooperação:

Somente a democratização das instituições públicas, por meio da participação e gestão coletiva dos envolvidos nas decisões e, enfaticamente, na formulação das políticas públicas a que são destinatários, pode favorecer e criar condições para um verdadeiro combate às desigualdades sociais e educacionais (Mello e Moll, 2020, p. 10).

Em relação ao quadro pandêmico brasileiro, a literatura sobre o tema aponta que “Os estudos incluídos para análise fizeram frequente menção sobre a diferença do impacto na suspensão das aulas entre crianças de alta e de baixa renda” (Barbosa; Anjos; Azoni, 2020, p. 3). Há uma série de esforços feitos para incluir as crianças em pesquisas e a pandemia tem mostrado tais iniciativas. São numerosos dossiês e artigos científicos que procuraram se debruçar sobre o tema e promover a inclusão das crianças como protagonistas das pesquisas, como é o caso do trabalho de Carvalho; Gouvêa e Fernandes (2022):

Parece, portanto, que da pandemia nos reerguemos com convicções renovadas acerca das competências das crianças, da sua contribuição para os processos de compreensão da vida social e para a necessidade de continuar a investir em caminhos metodológicos que, apesar de complexos, irão, com certeza, influenciar os modos de pesquisa com crianças no futuro (Carvalho; Gouvêa e Fernandes, 2022, p. 229).

Nesses termos é que considero fundamental pensar como a escola pode ser um lugar de articulação de tais possibilidades de inserção da criança na vida social, desde que leve em consideração a experiência escolar como um processo eminentemente coletivo, em desenvolvimento e em construção, em que a participação das crianças se dá como parte de uma expressão histórica, situada em trajetórias de vida, não como ação pontual, mas como partilha de tempos e espaços. Considerando o nosso objeto de pesquisa, a dizer, as vivências das crianças durante a crise, faz sentido investigar, também, de que formas a pandemia marcou um momento singular da relação delas com a escola.

Na seção que dá continuidade a este capítulo, apresentamos um inventário bibliográfico e discutimos algumas produções sobre infância e pandemia. Muitas das pesquisas e consultas feitas com crianças durante a pandemia mostram que elas associam a dificuldade de aprendizado no ensino remoto não apenas aos impasses das tecnologias virtuais em si, mas, sobretudo, a uma perda dos vínculos da escola, do

cotidiano com os amigos, professores e demais pessoas que integram suas comunidades escolares. Do que as crianças sentiram saudade? Como se relacionaram com as didáticas virtuais no que diz respeito à possibilidade de diálogo? De que maneira suas falas mostram suas interpretações sobre os aspectos relacionais, de troca, e envolvimento com a escola como parte integrante da vida?

São estas algumas das perguntas que guiam a tese e para as quais este trabalho apresenta algumas respostas, mas temos aprendido ao longo da pesquisa que há outras perguntas sendo feitas, por outras pessoas em outros cenários de pesquisa, que coincidem em diferentes aspectos com a nossa proposta. Procuramos conhecer e aprender com essas perguntas para ampliar nosso entendimento do problema e buscar inspiração. São muitas as experiências de pesquisa no Brasil e no mundo que estão trabalhando com crianças durante a pandemia. Como veremos a seguir, não estamos sozinhos nesta questão.

## **1.2 Pesquisa com crianças durante e após a crise**

O objetivo desta etapa é desenvolver um inventário bibliográfico que ilustre como o problema de pesquisa se fez presente no cenário acadêmico brasileiro e internacional desde a emergência da crise. O intuito é integrar a nossa proposta a um quadro de incidência da temática infância e pandemia em publicações de diferentes áreas do conhecimento e que exploram referenciais teóricos e metodológicos diversos apresentando pontos similares e, também, distintos em relação à proposta desta tese.

Todo o conjunto de trabalhos discutidos aqui abordam particularmente a situação das crianças e das infâncias na condição pandêmica, dentre os quais muitos dizem respeito a pesquisas e consultas feitas diretamente com as crianças. O recorte temporal para a busca corresponde ao início da crise sanitária em um nível global e se estende até os momentos finais da escrita da tese, ou seja, desde os primeiros meses de 2020 até o primeiro semestre de 2025. O sentido do inventário, portanto, é cultivar uma postura de atualização sobre o tratamento do tema.

Optamos por incluir aqui apenas os trabalhos publicados em português, espanhol e inglês. Os artigos em português e espanhol foram encontrados nas plataformas de busca *Scielo* e *Google Scholar*, utilizando descritores tais como Pandemia, COVID-19, Infância, Crianças. É importante notar que a variedade de termos utilizados resultou em

uma diferença de alcance das buscas, mesmo que pequena. A busca pelos artigos em inglês foi feita nas plataformas *Scopus* e *Google Scholar*. Algumas pesquisas nacionais aparecem em língua inglesa, pois foram publicadas em periódicos internacionais. Adotamos uma abordagem temporal para identificar quais foram as primeiras respostas da academia e que temas as pesquisas desenvolveram no desenrolar dos acontecimentos da pandemia ao longo do tempo.

Também foi possível, com base na pesquisa bibliográfica, identificar diferentes campos científicos implicados na produção de conhecimento sobre a experiência pandêmica para as crianças. Este reconhecimento de distintas abordagens permite ampliar a própria compreensão do que a tese propõe investigar e evidenciar: as emoções e os sentimentos, as múltiplas narrativas e expressões das crianças sobre a pandemia como momento particular em suas vidas dentro de seus contextos sociais, históricos e geográficos igualmente particulares.

Considerando as crianças em ambientes urbanos, a pesquisa *Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises* (Silva; Luz e Carvalho, 2021), aporta análises com base em dados e expressões das crianças para evidenciar as conjunturas sociais, econômicas e geográficas de seus meios e de suas vivências durante o confinamento e o fechamento das escolas. A preocupação central diz respeito às crianças que se encontram em situações de vulnerabilidade e busca entender de que maneiras o fenômeno pandêmico compromete ainda mais as condições de vida e amplia a perda de direitos na cidade de Belo Horizonte, em especial as que habitam suas regiões periféricas.

Também na parte das iniciativas brasileiras que situaram a infância no território, a consulta *online* realizada em 2020 com crianças de diferentes regiões do Distrito Federal, no âmbito da pesquisa *Geografia do Confinamento: como vivem as crianças e jovens do Distrito Federal em tempos de isolamento e distanciamento social por ocasião da pandemia de COVID-19?* é uma experiência de resposta emergencial que buscou conhecer a situação de crianças da capital do país.

Esta iniciativa de consulta urgente, por sua vez, teve como referentes os dispositivos e concepções metodológicas da pesquisa espanhola *Infancia Confinada: ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* de Martínez Muñoz; Rodríguez Pascual e Velásquez Crespo (2020). O trabalho ressalta, entre outros aspectos, um assunto recorrente nas produções encontradas: a profunda desigualdade no



acesso de crianças à educação virtual em função de disparidades sociais e espaciais que explicitam um cenário de isolamento tecnológico e digital para muitas crianças.

Em termos do panorama espanhol, um número inteiro da Revista *Sociedad e Infancias*<sup>11</sup> foi dedicado, ainda em 2020, para o tema da pandemia. O conceito de *brechas digitales* (Martínez López, 2020) corresponde exatamente às lacunas na capacidade de se relacionar com o mundo virtual em função de impedimentos estruturais, como a ausência de equipamentos e a inexistência de espaços apropriados da casa para as aulas virtuais.

A bibliografia consultada aponta, de forma consensual, que as políticas de ensino remoto durante a pandemia não foram suficientes para garantir o acesso de todas as crianças às atividades. Crianças que se encontram nessa lacuna também são as que menos foram acessadas pelas pesquisas (Fernandes; Diaz, 2022), uma vez que as próprias consultas se deram virtualmente em função do confinamento, o que explicita também os desafios metodológicos para incluir as crianças mais vulneráveis.

Em artigo que relata uma consulta feita em Brasília durante os primeiros momentos do confinamento, Hartmann (2020) apresenta uma concepção metodológica que considera a pesquisa como uma relação de colaboração, onde há espaço para os questionamentos das próprias crianças, e que “ao invés de respostas fechadas, possivelmente as crianças nos instiguem e desafiem com outras perguntas” (Hartmann, 2020, p. 35).

Em relação à América Latina, destacamos a consulta realizada em território mexicano *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México*, de Melgarejo e Linares (2021). O livro representa uma inspiração em função de suas escolhas teóricas e metodológicas participativas, uma vez que apresenta produções das crianças, como seus desenhos, a representação do vírus, narrativas sobre o período de confinamento, transformações nas dinâmicas espaciais, de mobilidade, nos espaços de brincar e aprender. As mudanças e as perdas aconteceram, mas os autores conseguem ver também criações, caminhos, experiências e propõem que a pesquisa seja uma possibilidade de fazer ecoar a voz das crianças diante de um cenário de incertezas. Sua criatividade e imaginação se desenvolvem e se expressam em relação com os afetos

---

<sup>11</sup> Sociedad e Infancias: Las infancias en el foco de la investigación y vivencias infantiles de la pandemia. Vol. 4, 2020.

vividos em um momento de crise que é entendido por elas em múltiplas dimensões e a partir de diferentes posições e experiências familiares, sociais, territoriais.

Também sobre o contexto mexicano, mas em artigo publicado no Brasil, Gonzalez e Patiño (2022) evidenciam, a partir das narrativas de professores de pré-escola e ensino fundamental em Chiapas, como se desenvolveram os processos educativos com crianças de comunidades rurais e indígenas durante a pandemia. As narrativas docentes revelam a necessidade de políticas educativas contextualizadas, que assumam a diversidade cultural, social e territorial como premissa e expõem a realidade precária da atenção, em termos de políticas, às crianças da cidade de San Cristóbal de Las Casas, México, cuja população infantil é majoritariamente indígena e se encontra à margem do alcance das políticas públicas nacionais para a infância na pandemia. Tais políticas acabam por priorizar as populações dos centros urbanos e falham em apresentar alternativas para as comunidades distantes desses centros.

Desde o começo da investigação, a produção mexicana tem sido um referente, considerando as redes de trabalho e parceria que a orientadora desta tese, Professora Maria Lidia Bueno Fernandes, desenvolve com grupos desse país. Vale dizer que as investigações com crianças na América Latina crescem em número e fazem parte da ampliação e consolidação de linhas e grupos de pesquisa na região (Voltarelli, 2022). Tal cenário favorece o desenvolvimento de modelos teóricos e epistemológicos próprios e possibilita a formulação de leituras críticas a partir da “necessidade de olhar os contextos e a situação das crianças plurais do continente a partir de paradigmas próprios” (Voltarelli, 2022, p. 10) como forma de propor alternativas às representações dominantes no campo dos estudos da infância.

O trabalho de Lima; Santos e Paiva (2022) analisa os contextos da Espanha e do Brasil considerando as políticas públicas para a infância desenvolvidas nesses países durante a pandemia. Depois de retomar os marcos jurídicos de proteção de crianças nos dois países, indicam que, em ambos os cenários, houve um retrocesso na atenção à infância, destacando um impacto ainda maior para crianças em situação de vulnerabilidade e perda de direitos e aponta semelhanças entre as suas conclusões e outras experiências de pesquisa em diferentes contextos. Cabe entender a pandemia como um problema em movimento, constituído como uma ameaça que atinge as crianças de maneira desigual.

A lacuna no acesso às aulas virtuais foi um dos pontos que se tornou evidente durante a pandemia e faz crescer o debate sobre as desigualdades digitais ou brechas digitais. O trabalho de Santos; Ferrete e Alves (2021) relata uma pesquisa com professores da educação infantil em que a dificuldade de acesso a equipamentos por parte dos alunos é apontada, também, nos discursos docentes, como um dos maiores impasses enfrentados no ensino remoto.

Assim como em outros países, os desdobramentos da pandemia no Brasil foram marcados pela atuação precária e praticamente criminosa do governo federal, ao promover estratégias de prevenção sem embasamento científico que induziram a população a ações que não condizem com as orientações e indicações feitas da Organização Mundial da Saúde. Kohan (2020) discute o cenário brasileiro e aponta que a pandemia explicita o quadro de disparidades profundas no país e as tornam mais evidentes e presentes, o que faz necessária sua formulação como um recorte a partir do qual se criam relações de inteligibilidade sobre diferentes aspectos e condições de vida das crianças. Gobbi (2022) traz uma perspectiva de gênero para a questão, investigando o papel de mulheres em coletivos das periferias de São Paulo e seu protagonismo na articulação de programas e ações envolvendo crianças.

Em interlocução com uma perspectiva crítica referenciada nos estudos decoloniais, Leite; Ramalho e Carvalho (2020), no artigo *“Escolas fechadas, e agora?” situação-limite, inédito viável e utopia freiriana em tempos de pandemia* relatam uma experiência formativa com educadores indígenas a partir de um material audiovisual produzido no âmbito do projeto de extensão da UFMG, em que crianças deram seus depoimentos sobre como a falta da escola presencial impactou suas vidas.

O artigo apresenta uma visão esperançosa para a educação no pós-pandemia, que a educação seja cada vez mais baseada nos saberes e experiências das crianças, que as práticas pedagógicas possam ser expressões de sonhos e utopias. O trabalho coincide com outros apresentados até aqui ao argumentar contra a falácia da pandemia como um fenômeno global, cujos impactos e sentidos seriam da ordem do universal. De novo, aqui é importante pensar as diferentes pandemias: pobreza, desemprego, fome, racismo e outras vulnerabilidades.

As autoras refutam a concepção de que os seres humanos são igualmente vulneráveis diante do vírus e partilham uma fragilidade intrínseca, independente de outros fatores: a caracterização desleal do vírus como organismo imparcial que age em

termos universais empobrece uma análise sobre as profundas contradições expostas pela crise pandêmica, visto que a pandemia não só agravou ou demarcou formas novas de violências e exclusões, mas, sobretudo, explicitou relações de poder e políticas que constituem as bases racistas e coloniais da sociedade moderna capitalista:

Também contestando a narrativa universalista, a esta altura já sabemos que a letalidade da doença é maior entre os pobres e pretos (Núcleo de Operação e Inteligência em Saúde, 2020), como também temos conhecimento de que as multiformes consequências do COVID19 são mais intensas entre as mulheres (Estrela, 2020; Marques, 2020). Além disso, uma vez mais na nossa história temos testemunhado o descaso do poder público com os povos indígenas (...) (Leite; Ramalho; Carvalho, 2020, p. 713).

Na mesma perspectiva, Paiva Alves de Oliveira (2021) discute como a pandemia acirrou as práticas de disciplinamento e controle dos corpos das crianças, o que se analisa como efeitos de uma racionalidade tecnológica própria das lógicas produtivas do sistema econômico e que se fazem presentes nas vidas de crianças, como lógica de administração de suas mobilidades e corpos. A pandemia explicita um debate sobre a ausência da instituição escolar como um espaço que acolhe as crianças e as infâncias: quais são os perigos das falácias da tecnologia como aporte para a democratização da educação e suas influências em uma “desmaterialização da escola” (Farias; Cazetta; Lima, 2022).

Sobre os desafios docentes vividos em meio à pandemia, o trabalho de Lemes *et al.* (2022) registra os impasses e estratégias vividas por professoras da Educação Infantil em meio à necessidade de se reinventar e lidar com os desafios impostos pela educação remota.

Ainda sobre o ensino remoto, Tondin *et al.* (2024) escreveram um artigo chamado *Educação básica na pandemia de Covid-19: críticas ao ensino remoto*. Os autores analisam criticamente o ensino remoto emergencial adotado na educação básica brasileira durante a pandemia de Covid-19 a partir de 34 documentos de entidades da área de educação e psicologia. Das suas análises emergem cinco categorias: 1. Desigualdade de Acesso e Infraestrutura. 2. Precarização do trabalho Docente. 3. Violação do direito à educação. 4. Mercantilização da Educação. 5. Esvaziamento da função social da escola.

Das cinco categorias desenvolvidas nas análises, uma se destaca em importância para a tese: o esvaziamento da função social da escola. A falta deste espaço fundamental para a convivência representou uma grande perda para as crianças, sua formação e

crescimento dentro de um espaço dialógico. Este confinamento implicou em prejuízos ao seu desenvolvimento emocional e cognitivo. O estudo conclui que a implementação do ensino remoto no Brasil foi feita de forma apressada, sem a consideração de desigualdades estruturais. Segundo os autores, a pandemia evidenciou e aprofundou estas desigualdades, fragilizou o direito à educação e precarizou o trabalho docente. O artigo foi publicado em 2024, mas mesmo assim os autores apontam uma escassez de estudos acadêmicos sobre o tema, o que indica a pertinência da presente pesquisa.

Gatti (2020) analisa os desafios da educação brasileira considerando o ensino remoto e os efeitos na educação de crianças e suas aprendizagens. Aponta mudanças necessárias para a reabertura das escolas brasileiras na volta às aulas e ressalta as desigualdades no acesso e nas práticas e modelos de atividades escolares remotas entre diferentes regiões do Brasil. Redes de ensino, públicas e privadas, têm reflexo significativo nas situações experimentadas pelas crianças da Educação Básica e por seus familiares.

A análise evidencia a fragmentação das políticas educacionais no Brasil em razão da estrutura federativa e da falta de coordenação entre os entes federados. No contexto emergencial, soluções improvisadas, como o ensino remoto, foram adotadas com grande variação entre estados e municípios, revelando profundas desigualdades de acesso e infraestrutura. A ausência de conectividade, suporte familiar e preparo docente para o ensino remoto afetou negativamente as condições de aprendizagem, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade.

A autora enfatiza a importância do retorno às atividades presenciais, destacando o papel da escola como espaço de socialização e desenvolvimento integral. Propõe que esse retorno seja cuidadosamente planejado, considerando aspectos de saúde física e mental, acolhimento emocional, reorganização curricular e respeito às particularidades locais. Defende uma gestão participativa, a formação contínua dos educadores e a valorização do essencial nos currículos, com foco no desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Por fim, sugere que a pandemia apresenta uma oportunidade para repensar a educação básica, superando modelos reprodutivos e centrados na competição. Em vez de adotar o ensino híbrido de maneira irrefletida, propõe uma integração significativa de mídias e tecnologias aos fazeres pedagógicos. O artigo termina destacando a necessidade de novos valores e horizontes na educação, ancorados na solidariedade, no

bem comum e na formação ética e cidadã das crianças.

Como veremos mais adiante no capítulo com os estudos de caso, o debate crítico trazido pela autora coincide com as narrativas das crianças acerca dos efeitos negativos do cancelamento das aulas presenciais. A perspectiva da escola como lócus do desenvolvimento da solidariedade aparece com frequência nas expressões infantis ao longo do trabalho de campo nos diferentes estudos de caso desenvolvidos.

Mas mesmo esta questão do retorno às aulas foi um problema que apresentou ambiguidades no contexto da pandemia. Se, por um lado, sabíamos dos graves desdobramentos da falta de escola para a garantia dos direitos das crianças, por outro, a volta às aulas presenciais impunha alguns desafios, sobretudo no que diz respeito às condições sanitárias e à disseminação do vírus, que ainda representava uma séria ameaça à saúde das próprias crianças, suas famílias e profissionais da educação.

Ratusniak e Silva (2022) fazem uma leitura crítica do retorno às aulas discutindo os discursos oficiais do Governo Bolsonaro no sentido de formular uma falsa ideia de segurança sanitária para argumentar a favor do retorno das atividades presenciais nas escolas. O negacionismo do governo federal quanto ao vírus constituiu um verdadeiro desserviço aos direitos das crianças, que viram suas famílias expostas ao vírus, muitas delas ignorando as reais dimensões e a própria vulnerabilidade diante da doença ao tomar como corretas as orientações baseadas em perspectivas absolutamente contrárias ao que o conhecimento científico apontava como em termos de protocolos de proteção em relação ao vírus.

Além disso, a bibliografia debate também a politização da pandemia no discurso oficial de diferentes governos. O campo das ciências sociais contribuiu amplamente para este debate. Segundo Rao e Fisher (2022), o Brasil foi um dos países em que se propagou um discurso negacionista motivando o ceticismo em relação à ciência, e colocou em xeque a eficácia das medidas sanitárias e de outras políticas de prevenção, como as vacinas. Houve, portanto, a negligência das autoridades do país quanto ao retorno à escola e aos impasses impostos por um cenário de uma educação pública nacional já marcada por carências estruturais e que agora deveria voltar a funcionar, mesmo ainda em um panorama de ampla crise sanitária e circulação do vírus.

Ao contrário disso, a pandemia poderia ter sido um indicador da necessidade de rever e repensar os modelos de educação desde o ponto de vista da relação e das “possibilidades de se encaminhar para um projeto pedagógico que ultrapasse a

transmissão de conteúdos e compreenda as aprendizagens como fruto de um contexto relacional rico” (Silva *et al.*, 2022, p. 280).

Portanto, o que a pandemia escancara é algo bem mais profundo do que o atraso na transmissão de conteúdos. Estamos diante da necessidade de reafirmar o valor da função social da escola, do papel formativo desta instituição no que diz respeito à cidadania e a inserção das crianças em uma vida coletiva, pública, à sua formação integral como cidadãos. Cabe, então, pensar o que as crianças vivem na escola e que habilidades desenvolvem nesse espaço, no âmbito da convivência, da construção da solidariedade

A pandemia evidencia a centralidade da escola para o acolhimento das crianças desde o ponto de vista da proteção, da garantia dos direitos, de contato com profissionais capazes de desenvolver seu senso crítico e seu desejo por conhecimento. O cenário pandêmico também aponta a escola como lugar indispensável para o as vivências das crianças, para o desenvolvimento de suas relações, amizades, o desejo de aprender e crescer juntas. As pesquisas têm apontado que as próprias crianças reconhecem a escola como espaço vivido coletivamente, lugar de desenvolvimento e transformação pelo conhecimento, expressão e participação em uma vida cidadã (Castro, 2021).

Esta tese surge da constatação de que a pandemia constitui um momento histórico fértil para a pesquisa sobre educação, sobretudo a pesquisa com crianças. A delicadeza do cenário nos convoca a observar as possíveis potencialidades de investigação, ao passo que também apresenta as dificuldades desse contexto, tais como os impasses metodológicos, o acesso às crianças que vivem em condições de vulnerabilidade, a possibilidade de desenvolver e ampliar a interlocução com as crianças e as propostas de mobilização de expressões. Os estudos mostram que houve iniciativas de aproximação, de escuta, de inserção das crianças e suas narrativas para a formulação de quadros de análise sobre os tantos cenários pandêmicos, as tantas realidades vividas.

Melo *et al* (2022) também evidenciam a centralidade da escola a partir da consulta direta com as crianças. As autoras mostram a “perda brusca” que foi para as crianças ficar sem sua referência cotidiana do espaço escolar, discutem os desafios para a educação pública brasileira em meio à pandemia, afirmam que a crise deve mobilizar o avanço das políticas educacionais e refletem sobre as desigualdades de acesso das

crianças aos modelos de aula virtuais:

As crianças pertencentes à parcela economicamente mais favorecida da sociedade têm recursos materiais que facilitam o acesso a modelos de aulas não presenciais, enquanto os desafios das camadas populares para acessar as atividades escolares oferecidas pelas redes públicas de ensino evidenciam a desigualdade de acesso à educação, especialmente em momentos de crise (Melo *et al*, 2022, p. 86).

O trabalho *The Impact of COVID-19 on Educational Research: A Bibliometric Analysis* (Cretu; Ho, 2023) contribui com uma revisão ampla da literatura sobre pandemia e educação em nível global e conclui que essa é uma agenda de pesquisa não esgotada, ainda em desenvolvimento, e com o potencial de apresentar perguntas ainda importantes para o campo das políticas de educação, questões que ainda não foram respondidas, desafios que ficaram marcados e que ganharam destaque a partir da pandemia.

É verdade que com o passar do tempo poderemos observar um esfriamento do caráter urgente destas questões. Cabe insistir, contudo, depois de tudo que vivemos na pandemia, na construção de formas mais amorosas de pensar a educação como direito das crianças, sem deixar de garantir modelos que concretizem a aprendizagem como dimensão essencial da escola, associada a um princípio de que o acesso ao conhecimento e seus espaços de produção é fundamental para a formulação de um projeto democrático de vida, concepções de educação que proporcionem o crescimento e a inserção das crianças, sobretudo as mais vulneráveis, em uma vida que apresenta possibilidades, em vez de impor caminhos únicos, determinantes e absolutos.

Situando o problema para além da questão da escola, Voltarelli; Pavez Soto e Derby (2020) mostram que as populações de crianças migrantes e refugiadas se encontram em uma situação particular de precariedade e destacam que “comunidades migrantes apresentam carências de saúde, habitação, alimentação e higiene, causando às crianças severas restrições na garantia de seus direitos” (Voltarelli; Pavez Soto; Derby, 2020, p. 12, tradução nossa).<sup>12</sup> É elementar perceber que o desafio de preservar os direitos das diferentes populações de crianças, de forma geral, assim como no caso de

---

<sup>12</sup>“(…) comunidades migrantes presentan carencias en salud, vivienda, alimentación e higiene, ocasionando que los niños y las niñas estén afrontando severas restricciones en el ejercicio de sus derechos”.



crianças em situação de migração, constitui um problema vinculado à defesa e garantia de direitos de suas famílias e de suas comunidades.

Cabe tomar este assunto e refletir de que modo a questão posta sobre os direitos de crianças durante a pandemia exige uma análise relacional, situada. Seria possível dizer que quanto mais à margem de seus direitos elas se encontram, mais é necessário um olhar relacional, que compreenda seus desafios cotidianos não como desafios individuais, mas coletivos, vividos em comunidade, uma coletividade que compreende adultos, diferentes gerações, que também estão marcadas pela limitação de direitos básicos que, por sua vez, também precisam de proteção.

À medida que nos aproximamos das experiências concretas das crianças em condições de vulnerabilidade, o paradigma da proteção da criança não é suficiente em si mesmo; temos que ir além de cuidar das crianças, e cuidar de seus meios, seus lugares de vida, de existência. Precisamos cuidar de suas famílias, suas casas, suas escolas, seus bairros, dos parques, espaços públicos que vivenciam no cotidiano, garantir trabalho, lazer, estudo.

Ou seja, falta ainda o pleno reconhecimento da centralidade das crianças e suas vozes, situadas e enraizadas em suas conexões com o mundo, nas formas como o mundo existe nelas, as suas posições e relações vividas como histórias e geografias em movimento, que se situam em condições materiais e espaciais. Quem são suas famílias, com quem compartilham a vida, qual é sua classe social, sua raça, como se identificam desde o ponto de vista do corpo, das identidades de gênero.

Entre as produções em inglês salientamos um número inteiro da revista *Children's Geographies*<sup>13</sup> sobre a pandemia ainda em 2020. Convém dizer que embora a publicação seja em inglês, muitos dos seus artigos correspondem a pesquisas realizadas ao redor do mundo em múltiplas perspectivas.

Tomando a pandemia como objeto particular, Cuevas-Parra (2020) destaca a importância de pensar meios e práticas de participação infantil em projetos de investigação e tomada de decisões sobre diferentes aspectos da vida e afirma a importância de criar meios de participação e engajamento das crianças nesse período de crise (Cuevas-Parra, 2020, p. 8). Outra contribuição relevante do artigo para a tese é a concepção de participação infantil como um processo relacional, que inaugura

---

<sup>13</sup> Children living in pandemic times: a geographical, transnational and situated view. *Children's Geographies*, Volume 20, Issue 4, 2022. <https://www.tandfonline.com/toc/cchg20/20/4>

possibilidades de conexão, troca e, sobretudo, de engajamento das crianças em questões que as mobilizam.

Alanen (2020) chama a atenção não apenas para os desafios de saúde pública recentemente impostos pela conjuntura, mas, também, para a possibilidade de ampliação de abordagens científicas, ao evidenciar as complexidades da pandemia como um problema relacional. Não se trata de um objeto puramente biomédico – um vírus em circulação e sua ameaça biológica – e sim um conjunto de relações que integram vida social e vida biológica.

Deve-se caminhar para o reconhecimento desta complexidade a partir do olhar de modelos relacionais que afirmem, segundo a autora, as “múltiplas racionalidades – ou a malha – da qual o mundo é feito e na qual nós humanos estamos situados” (Alanen, 2020, p. 432, tradução nossa).<sup>14</sup> Essa proposição particular nos interessa, pois queremos pensar além de fronteiras do conhecimento para formular uma compreensão ampla e complexa da vida social. Uma vida que se desenvolve a partir de dimensões integradas: biologias, histórias, geografias, diferentes fontes genéticas da experiência humana.

O inventário se manteve aberto ao longo da pesquisa e representou, mais do que um estado da arte sobre o tema, uma forma de acompanhar a trajetória do objeto de investigação como um problema em movimento, um compromisso com a ampliação e atualização de entendimentos sobre a questão colocada.

Assumir essa postura é necessário diante do permanente surgimento de análises sobre os desdobramentos da pandemia, sejam as pesquisas de natureza mais estatística, trazendo quadros macroestruturais, sejam os relatos de experiências particulares, centrados em metodologias qualitativas e práticas de escuta direta das crianças. Faço, a seguir, três apontamentos emanados desta reflexão sobre a literatura analisada que podem ser norteadores deste campo novo de pesquisas junto às crianças no que tange a fenômenos pandêmicos, atualmente em expansão:

1. Houve uma resposta clara por parte da academia, que se mobilizou para escutar as crianças ainda no surgimento da pandemia e o início das políticas de confinamento e a maior parte dessas consultas se deu de forma remota e emergencial, sustentadas na perspectiva de que a pandemia explicita a urgência de participação das crianças na sociedade e, principalmente, a necessidade de ampliar nossos meios de

---

<sup>14</sup> “The multitude of *relationalities* – or the ‘mesh’ – of which the world is made and in which we humans are situated.”

escutá-las

2. A tese não está isolada! Ou melhor, não sofre do mesmo isolamento que acometeu a vida social durante o período de crise, pelo contrário, este trabalho está inserido em um ecossistema de outros trabalhos e iniciativas de pessoas, grupos de pesquisa e organismos internacionais pois verificamos que houve um cenário de ampla circulação e relevância do tema infância e pandemia nas pesquisas acadêmicas. Essa relação tem sido objeto de problematização e produção de conhecimentos em diferentes áreas do saber e compreende uma série de recortes teóricos e epistemológicos, além de enfoques metodológicos, contextos, e atores que revelam agendas robustas com a incorporação de distintos problemas de pesquisa, que não incluem necessariamente a participação direta das crianças.

3. A amplitude da questão indica a necessidade de afirmação de uma abordagem dialógica, uma articulação entre referentes e pontos de perspectiva que permitam formular um quadro próprio, uma forma própria chegar às nossas perguntas, propostas e hipóteses. O recorte específico da pandemia convoca a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento para, assim, evidenciar e refletir a complexidade da vida das crianças a partir de um debate teórico que transita por dois campos atravessados por diferentes disciplinas: os estudos da infância e a perspectiva histórico-cultural.

O quadro a seguir sistematiza o inventário bibliográfico e permite visualizar um panorama da diversidade empírica, teórico-metodológica e analítica dos estudos identificados.

**Tabela 1: Caracterização dos artigos do inventário bibliográfico**

Autor/ano	Título	Contexto	Metodologia	Perspectiva teórica
Silva, Luz e Carvalho, 2021	Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises	Escolas da periferia de Belo Horizonte	Pesquisa exploratória com abordagem qualitativa em formato virtual apoiada em questionário desenhos e áudios	Estrutural interpretativo
Maria Lidia Bueno Fernandes (2020)	<b>Projeto de pesquisa:</b> Geografia do Confinamento: como vivem as crianças e jovens	Projeto de pesquisa sobre crianças e adolescentes do Distrito Federal	Metodologias mistas qualitativas e quantitativas	Interpretação sobre as experiências do fenômeno pandêmico

	do Distrito Federal em tempos de isolamento e distanciamento social por ocasião da pandemia de COVID-19?			
Fernandes; Diaz, 2022	Aproximações à situação de crianças durante a pandemia de Covid-19 no Distrito Federal brasileiro	Crianças em confinamento no Distrito Federal	Análise qualitativa a partir de dados obtidos em consulta online	Estudos sociais da infância
Martinez Lopez Olga	Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante	Madrid	Sistematização de dados estatísticos produzidos por diversos setores e proposição de intervenções que promovam a inclusão social digital	Reflexões acerca dos entornos virtuais de ensino em uma perspectiva descritiva e interpretativa
Hartmann Luciana, 2020	Como fazer pesquisa com crianças em tempos de pandemia? Perguntemos a elas	Escolas públicas em Lisboa	Instrumentos de coletas em formato de questionário, áudios e imagens	Análise qualitativa de experiência e interpretação das vivências e narrativas de crianças em tempo pandêmico e proposta de abordagem de perguntas e modalidades para realização de estudos com crianças
Alvaro M, Folino C, Massarani L, Chagas (2021	“A máscara salva”: representações sociais da pandemia de covid-19 por meio dos desenhos de crianças cariocas	Crianças de 8 a 10 anos que moram no município do Rio de Janeiro	Uso de entrevistas semiestruturadas em formato remoto por meio de plataformas de comunicação	Abordagem qualitativa interpretando significados a narrativas das crianças sobre a pandemia
Santos, W. L., Ferrete, A. A. S. S., & Alves, M. M. S.	Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do	Professores de escolas públicas no município de Jeremoabo, Bahia	Descrição de contextos para caracterização de cenários complementados	Pesquisa qualitativa com análise das subjetividades e estudo de caso a

(2021).	novo coronavírus: relatos das experiências docentes		com entrevistas a professores	partir da perspectiva de Yin (2005); revisão documental e de literatura
Patricia Medina Melgarejo Roberto Sánchez Linares (2021)	Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México	Crianças de comunidades urbanas e indígenas habitantes do Estado de México, Oaxaca, Puebla, Veracruz e da cidade do México.	Revisão documental, incluindo mapas dos territórios e dados sociodemográficos, desenhos, sequencias temporais do fenômeno pandêmico,	Na perspectiva da configuração das infâncias, realiza um esforço coletivo de pesquisas qualitativa por meio da análise e sistematização de produção de diversos dispositivos orais e gráficos envolvendo narrativas, desenhos e vozes das crianças e epistemologias indígenas
Gonzalez e Patiño (2022)	Perspectivas de la educación formal con infancias ante el covid-19: el contexto de Chiapas	Estudo com professores de educação básico em Chiapas, México	Pesquisa qualitativa e quantitativa: questionário acerca do trabalho remoto	Diferentes produções mexicanas sobre a pandemia.
Lima e Santos (2022)	Políticas públicas para infância: um estudo da condição da criança no Brasil e na Espanha durante a pandemia da covid-19	Comparação dos impactos da pandemia para as crianças nos contextos espanhol e brasileiro.	Qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental	Sociologia da infância
Kohan (2020)	Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica	A necropolítica em tempos de pandemia no contexto brasileiro		Filosofia da infância, biopolítica
Gobbi (2022)	“Nóis” é ponte e atravessa qualquer rio*: notas sobre mulheres, crianças, coletivos periféricos e o comum	Reflexões sobre relações entre mulheres e crianças ligadas a coletivos periféricos existentes nos extremos das zonas Sul e Leste da cidade de São	Análise por meio de entrevistas, com base em podcasts e sites dos coletivos estudados.	Definições teóricas de Pierre Dardot e Christian Laval sobre o “comum”

		Paulo que sofreram algumas alterações durante a pandemia da Covid-19.		
Leite, Ramalho e Carvalho (2020)	“Escolas fechadas, e agora?” situação-limite, inédito viável e utopia freiriana em tempos de pandemia	Projeto de extensão da UFMG: Escolas fechadas, e agora? O direito à educação em tempos de coronavírus”,	Análise de vídeos e depoimentos de crianças entre 5 e 11 anos participantes do projeto de extensão	Teoria decolonial
Farias; Cazetta; Lima, 2022	A desmaterialização da escola na educação do porvir: Uma análise de discursos contemporâneos	Análise dos efeitos dos relatórios de Edgard Faure (1973) e de Jacques Delors (1996) acerca da desmaterialização da escola acelerada pela pandemia de COVID-19	Análise documental de relatórios	
Lemes <i>et al.</i> (2022)				
Gatti (2020)	Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia	Gestão educacional no contexto do isolamento social causado pela Covid-19	Análise descritiva	Diálogo com Wallon, Vigotski, Maturana.
Ratusniak e Silva, (2022)	“Deus abençoe o nosso Brasil” - recomendações para o retorno às aulas presenciais das crianças: a travessia da biopolítica à necropolítica	Análise crítica sobre a situação do Ensino Remoto Emergencial nas redes de educação paraense e amazonense	Análise documental do documento <i>Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil, Educação Básica</i>	Biopoder e biopolítica de Foucault e Mbembe
Rao e Fisher (2022),	The impact of the COVID-19 pandemic on child and adolescent development around the world	Efeitos negativos do cenário pandêmico em diferentes contextos nacionais ao redor do mundo.		
Silva <i>et al.</i> , (2022),	A escola na ausência da	Os sentidos da escola para	São analisados dados de pesquisa	Estudos sociais da infância

	escola: Reflexões das crianças durante a pandemia	crianças de 8 a 12 anos durante a suspensão das aulas em virtude da pandemia da Covid-19	com 2.021 crianças da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Questionários online	
Melo (2022)	Crianças e escolas no contexto do isolamento social: aprendizagens e sociabilidades entremeadas	Condições de acesso e acompanhamento das atividades escolares remotas no contexto da cidade de Belo Horizonte.	Questionários online respondidos por crianças e famílias durante o ensino remoto.	Sociologia da infância
Cretu; Ho, 2023	The Impact of COVID-19 on Educational Research: A Bibliometric Analysis	Análise de impacto na produção bibliográfica mundial	Estudo de impacto sobre a produção bibliográfica acerca dos impactos da pandemia para a educação.	
Voltarelli, Pavez Soto, e Derby, (2020)	Infância migrante e pandemia: a crise da América Latina	Análise do impacto da pandemia de COVID19 na infância migrante latino-americana	Análise documental	Sociologia da infância
Susana Cortés Morales	Children living in pandemic times: a geographical, transnational and situated view	Editorial da revista Childrens Geographies sobre a emergência sanitária ao redor do mundo.		
Cuevas- Parra (2020)	Co-Researching With Children in the Time of COVID-19: Shifting the Narrative on Methodologies to Generate Knowledge	Participação de crianças em pesquisas sobre a crise de Covid-19.	Estudos de caso em uma abordagem qualitativa (entrevista semiestruturada via plataforma virtual)	Estudos sociais da Infância
Alanen (2020)	A relational challenge to post- corona childhood studies	Editorial de dossiê sobre a pandemia		Geografia da Infância
Tondin et al (2024)	Educação básica na pandemia de Covid-19: críticas ao ensino remoto.	Análise documental sobre publicações de entidades de educação e psicologia.	Pesquisa qualitativa e documental.	

Sabat, C. et al. (2024)	Representaciones sociales infantiles de la pandemia: dos años después de su inicio	16 crianças (7-8 anos) de escolas públicas em situação de vulnerabilidade social (Concepción, Chile).	Pesquisa qualitativa com base em desenhos e entrevistas acerca dos desenhos.	Teoria das representações sociais
-------------------------------	--	--	--	---



## 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM DEBATE

Este capítulo da tese apresenta e debate os referentes teóricos da pesquisa. Mais do que explicitar um quadro de teorias a serem instrumentalizadas no momento do trabalho empírico e das análises, a proposta do capítulo é tecer uma aproximação em relação a conceitos e perspectivas que indagam acerca da infância e a participação das crianças em seus meios, culturas e espaços. Vamos dialogar criticamente com a sociologia, a antropologia, a geografia e, por fim, a psicologia para estabelecer interlocuções com os modelos teóricos e os paradigmas epistemológicos formulados por estas disciplinas na construção da infância como objeto de pesquisa. Na tese, indico os referentes conceituais que foram centrais para as análises no contexto da pesquisa de campo.

A perspectiva de encontro com a alteridade infantil apresenta o desafio e a possibilidade de desenvolver dispositivos de investigação referenciados na participação das crianças, na construção coletiva do saber a partir da manifestação de suas apropriações e resistências frente ao mundo (Melgarejo, 2018). Afirmar a presença de crianças na vida cotidiana significa voltarmos para as suas múltiplas elaborações a respeito de suas vidas e do mundo em que estão inseridas.

Os estudos da infância buscam reposicionar o lugar das crianças no social, e apontam para a importância de ouvi-las sobre tais posições. Castro e Grisolia (2016) levantam importante discussão no âmbito dos direitos das crianças, ao questionarem a representação das demandas delas por parte dos adultos. Entendem que o estabelecimento de direitos universais das crianças, mesmo que necessários do ponto de vista da proteção, explicitam o problema da sua participação no cenário público. Significa questionar como a hegemonia discursiva do adulto em relação à criança se torna um aspecto que configura os processos de subjetivação na infância.

É necessário formular referenciais que enfoquem vivências, perspectivas, desejos e posicionamentos das crianças. As lacunas que elas identificam no mundo são indícios da importância de sua participação e de seu ímpeto de dar vida própria às coisas, deixar suas marcas. Pensar as infâncias e suas expressões situadas implica o cuidado de não se deixar levar por entendimentos generalizantes e reducionistas das experiências infantis.

## 2.1 Uma interlocução crítica com os estudos da infância

Destacar a complexidade da presença (ou ausência) de crianças na vida social tem sido a proposta central de um campo interdisciplinar conhecido como Estudos da Infância, que compreende um vasto número de disciplinas, teorias e metodologias distintas, mas que partilham alguns princípios como a compreensão da infância enquanto fenômeno social e cultural complexo e a definição de infância como uma categoria social estrutural de tipo geracional (Qvortrup, 2010a, 2010b, 2011, 2014).

Com seus trabalhos, Qvortrup contribuiu para esse campo ao definir a infância como categoria sociológica que pode ser verificada e analisada em suas interações com as diferentes estruturas sociais nas suas escalas micro e macro. O fundamento teórico desta abordagem interacionista é que as dinâmicas de reprodução e mudança social se realizam na interdependência entre as estruturas da sociedade, que configuram diferentes marcadores e construções sociais da infância.

Portanto, para discutir e analisar a infância do ponto de vista social, é necessário associar esta categoria a outras categorias estruturais das ciências sociais como gênero, raça, classe, geração, família, cidadania. Esse campo se desenvolveu a partir da crítica às representações de infância como etapa de preparação para a vida adulta, a criança como promessa de realização futura, à margem da sociedade e, portanto, carente da socialização e institucionalização que as inserem na ordem política e econômica e na reprodução das estruturas sociais vigentes.

A análise sociológica consiste em tomar as estruturas sociais como objeto de estudo. A infância, definida como categoria estrutural geracional, pode, portanto, integrar o objeto de estudo da sociologia em sua investigação das dinâmicas estruturais da sociedade e a configuração de processos de estratificação social constituídos por tais dinâmicas.

O recuo do funcionalismo estruturalista e o impulso das pesquisas interacionistas, fenomenológicas e interpretativas prepararam, pois, o terreno para os sociólogos interessados em estudar as crianças. Pistas teóricas seguidas por esses pesquisadores, desde os anos 70, atingem não só questões da construção social da infância e da definição da socialização, mas também a relação ator-estruturas e a relação micro-macro (Montandon, 2001, p. 50).

Em um texto que faz uma espécie de estado da arte crítico, Nascimento *et al* (2021) chamam a atenção para uma diversidade de abordagens e orientações na

constituição dos Estudos da Infância e destacam que dentro de um campo científico sempre haverá tensões, disputas e relações de poder que configuram a existência de correntes hegemônicas dentro do próprio campo.

De um ponto de vista crítico da Sociologia da Infância, Gaitán Muñoz (2006, 2018) aponta as dificuldades de uma sociedade centrada no adulto e que falha em conseguir entender os movimentos e dinâmicas de vida de crianças e jovens que configuram novas possibilidades de atuação destes indivíduos na sociedade. A autora aponta que a sociologia da infância tem sido, desde seu surgimento como campo nos anos 80 do século passado em meio aos movimentos por direitos das crianças, uma importante contribuição para o campo interdisciplinar da infância, ao compreender as crianças como atores sociais e reconhecer a infância como categoria estrutural da sociedade. Recorremos aos seus trabalhos para melhor entender essa trajetória do campo, as pessoas que protagonizaram os primeiros passos e o percurso teórico que se desenvolveu a partir de sua constituição.

Em outro trabalho (2018), esta importante autora espanhola também nos provoca ao apontar uma contradição em curso na sociedade: ao mesmo tempo que queremos estimular e construir possibilidades de autonomia, estamos a todo momento preocupados com o controle e a tutela de crianças e jovens. Sua perspectiva coloca no centro do problema o olhar das crianças para seus próprios direitos desde o ponto de vista de suas práticas sociais. A suposição de uma abrangência universal para os direitos das crianças insere uma ordem normativa que não necessariamente se concretiza em termos de direitos nem garante uma perspectiva de participação para as crianças.

Sarmiento (2005) escreve sobre o lugar da criança como sujeito de direitos, que deve ter reconhecida a sua participação concreta na sociedade. O autor argumenta sobre a relevância de nos afastarmos de uma visão “como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (Sarmiento, 2005, p. 363). Em outra obra, Sarmiento e Pinto questionam as perspectivas universalistas e dão destaque à criança como agente na produção cultural e simbólica:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 20).

Tal colocação é relevante, pois nos leva a pensar a infância não como uma coisa em si, mas um fenômeno constituído social e historicamente. Este pensamento situa a participação das crianças na sociedade a partir de suas experiências de mundo, as tramas e condições estruturais em que vivem:

A interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e acções sociais – por outras palavras, a ruptura dos adultos com o pensamento infantil, não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado –, sendo filosófica e pedagogicamente construída, teve efeitos consideráveis historicamente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições, especialmente no Ocidente (Sarmiento, 2005, p. 369).

Da mesma forma que se pensa a infância como uma construção social e histórica, e não uma condição marcada pela ausência, falta, incompletude, incoerência, é afirmada também uma concepção de criança como produtora de cultura e dotada de saber próprio sobre o mundo. Ao criticar as assimetrias de poder nas relações intergeracionais, algumas contribuições da sociologia afirmam que as crianças são capazes de se expressar diante de questões importantes não apenas para si, mas para a sociedade como um todo. As condições particulares da vida das crianças ganham forma na perspectiva sociológica de infância como categoria social do tipo geracional por meio da qual se manifestam as contradições da estrutura social:

O resgate do conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos (Sarmiento, 2005, p. 363).

Em artigo publicado no Brasil, o sociólogo português mostra que a proposta inicial do campo foi construir uma abordagem estrutural para o conceito de geração (Sarmiento, 2005), ou seja, considerar que as relações geracionais são centrais na configuração dos processos de estratificação social. Porém, a sua relevância analítica como estrutura não pode ser compreendida de forma abstrata, desvinculada de outras condições particulares e estruturantes da vida social, condições de raça, classe e género. Não existe uma posição social inerente à infância. Há uma amplitude de factores da vida social complexa que configuram condições e dinâmicas sociais próprias de infância.

Pires e Nascimento (2014) nos conduzem por momentos da história desse campo a partir de uma de suas protagonistas, Alisson James, que aponta que o campo se desenvolveu não apenas a partir da contribuição de diferentes áreas das ciências humanas, mas como possibilidade de contribuição para as questões teóricas dessas mesmas áreas, ou seja, a pesquisa com crianças e infâncias informa sobre questões e temas relevantes para as ciências sociais.

James (2007) argumenta que as crianças passaram de objeto da pesquisa social sobre socialização para assumir um lugar de protagonistas como atores sociais. O abandono de uma perspectiva universal sobre as experiências da infância foi um processo que esteve articulado à experimentação de recursos teóricos e metodológicos que pudessem dar conta desta noção de infâncias como construções culturais e como categoria estrutural da sociedade. Da mesma forma, Pires (2010) discute o conceito de agência a partir do lugar da criança em uma sociedade que é pensada e imaginada pelos adultos e mostra possíveis tensões diante disso:

Abordagens sobre a infância que tratam as crianças como agentes sociais, produtores de cultura e personagens históricos levam em consideração que: 1) não há uma idade única para o aprendizado cultural: não apenas as crianças aprendem, mas os adultos não cessam de aprender; 2) as crianças aprendem tanto quanto ensinam, dos/aos seus pares e dos/aos adultos; 3) aprendizagem não se faz apenas por via consciente e racional, mas também através de outras maneiras de conhecer e aprender (Pires, 2010, p. 148).

Neste sentido, enfoques da antropologia proporcionam um importante aporte teórico para este trabalho, não por articular um discurso sobre o *outro*, mas por se tratar de um exercício de produção de modelos de compreensão dos sentidos dados ao mundo vivido. A partir disso, resta perguntar que sentidos elaboram as crianças diante de sua experiência pandêmica e como suas elaborações são analiticamente relevantes para compreender suas vivências no mundo.

Nas pesquisas e contribuições do campo dos estudos da infância, a criança é considerada coautora na construção do conhecimento científico. Esta elaboração conceitual transforma a maneira em como se faz pesquisa com elas. A criança participa, interage e interfere na pesquisa como agente. As formas e relações geracionais devem ser situadas nos processos históricos de organização e formação das sociedades modernas e capitalistas, fundadas na afirmação do progresso linear e irrefreável da vida. As relações geracionais são marcadas por um ideal de socialização, a sustentação de um programa civilizatório, um projeto adulto, ou seja, daqueles que já estão inseridos em tal

programa, e que considera etapas de maturação e preparação necessárias para a atuação nas formas da vida social, política e econômica.

A premissa de interrogar a sociedade a partir da infância parece ter um sentido político estimulante, mas que perguntas serão feitas? Quem faz as perguntas são as crianças ou os adultos terão suas próprias perguntas a fazer? Ou seja, a criança se torna sujeito epistemológico ao se mostrar particularmente capaz de interagir com os modelos adultos de pensamento, apresentar contribuições singulares, ricas e novas, mas ainda referentes a estes modelos.

James (2007a) discute a proposição recorrente nos estudos da infância de valorizar os saberes das crianças como aporte para a produção teórica e entendimento do mundo social. Este é um aspecto central na consolidação da noção de infância, que uma vez estabelecida como categoria estrutural, representa um objeto que informa e permite uma análise das interdependências entre as vidas das crianças e diferentes aspectos da construção social do mundo:

Isto é dizer que dar voz às crianças não é só uma questão de deixar que as crianças falem; é sobre explorar a contribuição singular que as perspectivas das crianças oferecem para o nosso entendimento e teorização sobre o mundo social (James, 2007a, p. 262, tradução nossa).<sup>15</sup>

E é importante reconhecer esta afirmação, mas não podemos observar a fala das crianças apenas nessa relação de informar uma produção científica ou ampliar o entendimento de mundo dos adultos. Sim, isso também é importante, parece estar claro o ganho dos adultos, mas qual é a conquista das crianças, quando têm espaços para ecoar suas vozes? Este tema é reconhecido e pensado desde os próprios estudos da infância, tem sido objeto de crítica interna, e representa um desafio reconhecido pela produção nesse campo:

Ainda que novas abordagens no estudo da infância e da vida cotidiana de crianças tenham formulado um espaço teórico conceitual em que crianças participam e falam sobre suas experiências de mundo, isto não é suficiente para garantir que suas vozes sejam ouvidas (James, 2007a, p.262, tradução nossa).<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> “That is to say, giving voice to children is not simply or only about letting children speak; it is about exploring the unique contribution to our understanding of and theorizing about the social world that children’s perspectives can provide.”

<sup>16</sup> “Although new approaches in the study of childhood and children’s everyday lives have opened up a theoretical and conceptual space in which children can speak as participant-observers about their experiences of the world, this is not in and of itself sufficient to ensure that children’s voices and views are heard.”

Portanto, é urgente conceber outros sentidos dessas trocas e buscar práticas que avancem em contextualizar formas de participação das crianças. Ao assumirmos uma posição de escuta de tais vozes, devemos assumir uma relação de escuta que, ao longo deste trabalho, é entendida como uma relação dialógica. Ou seja, não é uma escuta isenta nem distante, mas uma relação vivida, com idas e vindas de expressões singulares que fundam uma troca em diferentes posições da relação. Falar e escutar. Essa comunicação também é consolidada e, ao mesmo tempo, desafiada pela emergência dos silêncios, daquilo que não se pode ou não se sabe como falar. Mas a ideia aqui não é dar conta de tudo, partir de premissas absolutas que contribuem para situar a “voz das crianças” como objeto, e não como processo em curso: no diálogo não só se desfazem fronteiras, muitas vezes eles as revelam.

Tomando como foco de análise a participação de crianças em movimentos sociais urbanos e rurais, Soares *et al.* (2019) discutem o protagonismo infantil, evidenciando como as crianças se inserem nas rotinas e atividades à medida que encontram espaços de negociação e, com isso, configuram possibilidades de exercer a agência e o protagonismo. Tais práticas ocorrem dentro de tramas complexas, quadros políticos e jurídicos, contradições no acesso a direitos, normatividades do Estado que ora impulsionam o avanço e ora o imobilizam. As autoras refletem sobre as conquistas de um movimento de ocupação urbano na cidade de Belo Horizonte:

Observa-se com esse episódio como o protagonismo infantil se constituiu a partir das relações estabelecidas com os demais atores inseridos no processo de resistência, como suas famílias, a vizinhança, os movimentos sociais, as instituições jurídicas e acadêmicas, dentre outras (Soares *et al.*, 2019, p. 36).

Ao se conceber uma diversidade de infâncias como um processo dado, sem trajetórias situadas, sem relatos e narrativas das próprias crianças, há uma contradição em curso, cujo resultado é uma coisificação das infâncias (Melgarejo, 2018). Trata-se de um processo de exotização da diferença, que falha em perceber movimentos, ontologias, práticas situadas em espaços e tempos, expressões de infância que escapam às normatividades política, jurídica e cultural que conformam representações restritas da vida de crianças. Tal processo de subalternização se configura como um colonialismo epistêmico, que deve ser superado a partir do entendimento das relações espaço-temporais das crianças, situando suas narrativas e representações como expressões que

emergem de processos históricos e políticos e que informam sobre os sentidos elaborados no curso da experiência (Melgarejo, 2018).

A afirmação recorrente de que “as crianças têm voz” deve ser feita com muito cuidado e, inclusive, questionada. Todas as crianças têm sido ouvidas? Em que condições de fato elas têm voz? Mais ainda, e este é um ponto central, cabe pensar como podemos estar mais atentos às relações que as crianças constroem a partir da expressão concreta de suas vozes, e em que medida essas vozes encontram condições de circular e integrar conversas duradouras, trocas permanentes.

Qvortrup (2010b) desenvolve uma discussão entre infância e política a partir de uma crítica ao texto da Convenção dos Direitos Universais que não garante às crianças o direito ao voto. Ele considera isso contraditório com os direitos de participação que estão estabelecidos pelo mesmo documento a partir da ideia de competência. Então, o autor persiste em seu questionamento à noção de competência que está sendo considerada neste caso.

O autor faz o seguinte questionamento: uma vez que a noção de competência é tão importante como critério para o voto, como considerar que todos os adultos que têm o direito de votar cumprem esse requisito de competência? Ou seja, ele inverte a questão, em vez de focar nas crianças, torna seu argumento para um problema ainda mais abstrato, que também não tem resposta. A resposta não pode vir dessa maneira, pois a premissa do argumento parece estar equivocada.

O que incomoda o sociólogo no documento da ONU é que a competência das crianças não é reconhecida tal como é reconhecida a competência dos adultos, especificamente neste caso do direito ao voto. A estratégia deste questionamento é voltar-se para o adulto, ou seja, seu argumento sobre a competência da criança se sustenta em um parâmetro de competência adulta: se não é possível confirmar tal competência nos adultos, então, do mesmo modo, não podemos afirmar que as crianças são incompetentes.

O foco da sua crítica neste trabalho não se diz respeito aos problemas ou aos limites de uma perspectiva universal para os direitos das crianças. Neste caso, o autor não trata de refletir sobre as implicações de um direito universal das crianças ao voto, mas, precisamente, projetar sua afirmação como premissa: crianças devem poder votar, pois são competentes para tal. A agência das crianças se realiza como premissa universal, deve ser considerada e afirmada assim em um âmbito normativo/jurídico.



Seu argumento parece problemático, porque afirma a competência das crianças como algo dado, que sustenta a integração e inclusão das crianças aos modelos universais de participação. É problemática essa noção de que crianças podem falar por elas mesmas, pois em muitas situações, na verdade, não podem, então a premissa está incorreta. O saber e o participar não é produto de uma condição epistemológica, mas da efetivação dessas condições como parte de um meio, de uma rede, de um espaço social e político, vivido e não pressuposto.

A criança fala sobre o meio, sobre a estrutura, sobre a sociedade. Nesta perspectiva, a mudança corresponde também a um exercício de reconhecer os conhecimentos de crianças como ricas formas de entender e descrever o mundo e se relacionar com suas complexidades:

A outrora incapacidade subsumida à infância dá lugar à exigência da presença desse novo interlocutor alçado à condição de sujeito que, como tal, é aquele que pode dizer de si, do que sente e deseja — ou seja, é a própria criança que está na condição de expressar o ponto de vista singular de sua experiência vivida (Castro e Grisolia, 2016, p. 975).

A sociologia da infância contribuiu para a construção de um quadro que considera as crianças como sujeito epistemológico, cujas ideias importam, valem e se potencializam pela sua posição geracional, e a incluem como sujeito do saber e do pensamento. Mesmo assim, é importante dialogar criticamente com os paradigmas científicos e mesmo no campo dos estudos sociais da Infância é possível observar algumas questões problemáticas.

Por exemplo, a forma como Corsaro (2002) pensa a ideia de reprodução interpretativa representou inovações para as pesquisas com crianças, mas, ao mesmo tempo, parece sugerir uma fragmentação entre um mundo adulto e um mundo infantil. É necessário reconhecer, em primeiro lugar, que o autor está propondo uma superação da perspectiva que as crianças apenas reproduzem o mundo adulto, ao afirmar que há uma agência, uma qualidade criadora na forma como as crianças se relacionam com a cultura dos adultos. Isso, por si só, já representa um salto em relação às teorias clássicas de socialização das crianças em que sua inserção na sociedade se dá por uma mera reprodução de um mundo pronto.

O processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta. Isto é, contribuem para a sua reprodução através das

negociações com os adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças (Corsaro, 2002, p. 115).

Para o autor, a cultura é externa à criança e a criança internaliza a cultura do adulto. Mesmo o conceito de culturas de pares, que parece ser um indicativo da agência e de uma certa expressão original das crianças, é uma forma de garantir a perspectiva geracional da reprodução social. As culturas de pares surgem como formas de reprodução da cultura adulta. Não é um processo recursivo. É uma posição fragmentada. A perspectiva estrutural da infância esbarra nessa separação que se faz entre mundo adulto e mundo da criança, em que o mundo adulto continua sendo o parâmetro para tudo aquilo que as crianças fazem. O conceito de culturas de pares tem seu valor epistemológico ao afirmar que as crianças criam entre si a partir de uma cultura já existente e representa uma importante contribuição do autor para a pesquisa com crianças, mas essa perspectiva também parece criar distanciamentos e fragmentações teóricas.

Há importantes críticas ao conceito de reelaboração interpretativa de Corsaro (Evangelista e Marchi, 2022). Este conceito parece afirmar uma separação, um “mundo adulto” e um “mundo da criança”, separação que parece estar de acordo com sua prática de tornar-se um adulto diferente, amigo, quase uma outra criança. A crítica a esse conceito é que a sua defesa da produção cultural original das crianças está associada à capacidade de se fazer uma alteração da lógica formal, uma subversão do discurso adulto, como um parâmetro externo do qual a criança se apropria por meio de sua agência no mundo.

Assim, o parâmetro adulto é a lógica formal organizada. A criança navega entre o mundo das lógicas formais e o mundo de suas próprias lógicas. As diferenças não são construídas, compreendidas, mas supostas a priori. Nesta compreensão, não apenas a criança deixa de ser estrangeira no mundo adulto, mas, sobretudo, o adulto deixa de ser um estrangeiro no mundo da criança.

Criticamos essa representação estanque de interpretação como uma espécie de subjetivismo. Uma interpretação em si mesma, individual, uma faculdade autoexistente frente a um mundo externo pronto, que se reproduz. Reprodução e interpretação não constituem uma unidade, mas forças opostas, dicotomias fragmentadas e separadas de sua relação, como indivíduo e sociedade, agente e estrutura, sujeito e objeto. Ainda que

assim o pretenda a sociologia da infância, a vida social das crianças não pode ser decodificada:

Em busca de análises sobre os diversos fenômenos sociais, a Sociologia foca as interrelações humanas. Desde os clássicos sabemos que a vida em sociedade tanto promove como resulta de interação, pensamento este reiterado pelos grandes pensadores do campo social, tais como Goffman, Bourdieu, Caillé, entre outros. Assim, interagir com o mundo adulto ou mesmo com as outras crianças de sua *entourage* **é um fenômeno social cuja lógica é passível de decodificação** (Muller; Nunes, 2014 p. 667-668, grifo nosso).

Nem decodificada, nem tornada um mero conjunto de conteúdos próprios de uma condição inerente de ator social pleno, afirmado por uma demonstração de compatibilidade epistemológica/política/subjetiva que torna inteligível o “mundo da criança”. Os conhecimentos das crianças não são conteúdos que respondem às perguntas dos adultos sobre suas condições de vida, mas narrativas sobre como tais condições se tornam particularmente estruturantes.

A ideia de reprodução interpretativa não alcança a perspectiva que queremos adotar. O conceito permite, em um primeiro momento, reconhecer a agência das crianças na sua relação com o mundo, uma vida que não é meramente reproduzida, mas também interpretada. No entanto, ainda assim, a interpretação é uma mera qualidade da reprodução. Ainda não está claro exatamente o que a interpretação formula, qual é o caráter original desse processo, mas, sobretudo, parece que não se trata de um modelo relacional, em que a cultura está ora no social e ora no indivíduo, em momentos diferentes, a reprodução e a interpretação.

Entendemos até aqui que a infância deve ser compreendida de forma não naturalizada, como um processo constituído e mediado por questões históricas, sociais, culturais. O pensamento de Sarmento contribui para a compreensão da criança como um sujeito de direitos, que deve ser reconhecido como participante concreto na sociedade. Em entrevista a Delgado e Muller (2006), o autor destaca que as experiências de infância são muito amplas e vão além da vida escolar:

(...) estudar a infância a partir do seu próprio campo, e portanto, a criança antes do aluno e a interação social inter e intrageracional antes da instituição, constitui um trajecto científico que a Sociologia da Infância propõe. Evidentemente, este antes não é cronológico; significa uma anterioridade ontológica: o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicosocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola (Delgado; Muller, 2006, p. 17).

Esta perspectiva analítica permite aprofundar a discussão acerca do papel da escola enquanto instituição que, ao buscar uniformizar as experiências infantis, frequentemente desconsidera a infância como uma construção social e histórica. De fato, em distintos contextos, por exemplo no da educação do campo e da educação indígena, observa-se muitas vezes uma desconsideração das políticas educacionais em relação às diferentes realidades territoriais, e a escola acaba se tornando uma experiência normativa alheia às particularidades culturais e históricas das crianças.

Nestes casos, é importante refletir criticamente a respeito de como a instituição escolar se configura como um espaço que incide nas vidas de crianças não apenas como um ambiente de acolhimento, cuidado e aprendizado, mas também como instância hegemônica na produção de sentidos acerca da infância e do desenvolvimento infantil. Dessa forma, a escola pode consolidar um modelo específico de aprendizagem e instituir métodos e práticas de caráter universalizante, que tendem a restringir a expressão da subjetividade e a diversidade das experiências infantis e humanas.

O campo dos estudos sociais da infância faz provocações interessantes ao situar as vidas das crianças em tramas complexas que muitas vezes a instituição escolar parece ignorar. Por outro lado, e este é um dos objetivos desta tese, é central tomar muito cuidado com as críticas à escola para não relativizar a sua importância como espaço fundamental de garantia de direitos. Portanto, cabe aqui desenvolver uma defesa da escola, mas dizer também que escola é essa. A defesa aqui não é de uma escola que padroniza a experiência infantil, que reifica a vida das crianças, mas de uma escola pulsante, uma defesa sobre o papel formativo da escola e os processos educativos que se desenvolvem no espaço escolar. A escola como lugar que integra a criança a um cotidiano de desenvolvimento e exercício da reflexividade, do pensamento crítico, de valores associados à cooperação, à partilha.

A escola, enquanto instituição social historicamente constituída, ocupa um papel fundamental na formação dos sujeitos (Frigotto, 2000) e na construção de uma sociedade democrática. A função social da escola consiste na socialização do saber sistematizado (Saviani, 2008), isto é, na democratização do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Saviani sustenta que a educação escolar deve possibilitar a apropriação

desses saberes, condição essencial para compreender criticamente a realidade e transformá-la.

A função da escola consiste em promover a apropriação, pelos alunos, dos instrumentos culturais necessários à compreensão e à intervenção consciente no mundo (Saviani, 2008, p. 53).

Para o autor, a escola é um espaço de mediação entre o saber elaborado e a prática social, devendo assumir uma função emancipadora e democrática. Isso significa que o conhecimento escolar não é neutro: ele pode servir tanto à reprodução das desigualdades sociais quanto à emancipação dos sujeitos. Assim, o sentido social da escola está ligado à sua capacidade de garantir o direito à cultura, à ciência e à reflexão crítica – elementos indispensáveis à consolidação de uma sociedade justa, que busca a sua emancipação.

Saviani apresenta uma compreensão da escola como instituição mediadora do saber. O significado social da escola ultrapassa o simples ensino de conteúdos: ele envolve a formação de sujeitos democráticos desde a infância. A escola é, portanto, um espaço de exercício da cidadania, onde o respeito, a escuta e a participação devem ser valores estruturantes da vida coletiva.

Sob a ótica de Freire (1987), a escola democrática é aquela que se funda no diálogo e na problematização da realidade, reconhecendo o educando como sujeito de saber e de transformação. Professores e alunos constroem conhecimento em relação. A escola, nesse contexto, deve criar condições para que as crianças exerçam sua autonomia intelectual e social, participando ativamente das decisões que as afetam.

A perspectiva freireana valoriza o diálogo como prática de liberdade, e a escola é o lugar em que o saber se constrói coletivamente em respeito à experiência e à voz do educando. Essa concepção coincide com a perspectiva da infância como categoria social desenvolvida pelos estudos sociais da infância, campo que compreende que as crianças não são agentes dotados de saber e conhecimento.

Ao mesmo tempo, a reflexão de Libâneo (2001) reforça que a democratização do saber deve vir acompanhada da democratização das relações pedagógicas. Isso significa garantir o acesso ao conhecimento, mas também um giro no campo relacional, em que o direito à palavra, à escuta e ao reconhecimento mútuo se fazem fundamentais. Assim, a escola torna-se um espaço de convivência ética, no qual as crianças aprendem não apenas conteúdos, mas valores de cooperação, solidariedade e respeito à diversidade. A

escola pode, portanto, exercer uma função duplamente transformadora: garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido, e, ao mesmo tempo, reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura.

O papel social da escola contemporânea deve ser entendido como o de formar sujeitos críticos e solidários, capazes de viver em coletividade. É esta escola que precisa ser evidenciada e defendida, uma escola orientada para a apropriação da cultura (Cara, 2019), espaço de prática da reflexão, da troca, do diálogo, em que os processos de aprendizagem vão muito além daquilo que pode ser verificado pelos índices de desempenho, uma escola cujo objetivo central é socializar saberes:

O direito à educação é, em um sentido geral e por consequência, o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida. Por isso, o direito à educação é, concretamente, um direito humano (Cara, 2009, p. 26).

É este direito que se encontra ameaçado pela nova racionalidade neoliberal que representa ameaças à educação pública e aos princípios democráticos da escola. Para Laval (2019), muito mais do que um modelo de produção e do que uma reformulação econômica, o neoliberalismo representa um novo momento histórico, em que se desenvolvem formas de individualismo e de subjetivação inspiradas nos modelos de gestão. O indivíduo se torna uma empresa, o estudo se torna um investimento, sinônimo de eficácia, rentabilidade, performance. A vida como gestão de si mesmo.

Por isso, é necessário lutar pela resistência da escola, uma escola que se orienta não a partir da transmissão saberes, mas da construção de uma cultura do encontro, da reinvenção da vida, do respeito ao território, do diálogo e das práticas democráticas, em que as crianças são vistas como participantes legítimas da vida social e política na escola e nos tantos outros espaços que integram.

Veremos a seguir, na continuidade deste capítulo, de que forma outras perspectivas apresentam um olhar teórico diferente, centrado em princípios similares aos dos estudos sociais da infância sobre o protagonismo e a participação infantil, mas que buscam também evidenciar a ideia de espacialização da vida, ao destacar as práticas espaciais das crianças a partir de contribuições da Geografia e da Psicologia Histórico Cultural de Vigotski.

### 2.1.1 A Geografia no âmbito dos Estudos Sociais da Infância

A Geografia das Infâncias é um campo amplo, que faz interlocuções teóricas diversas, ou seja, há uma multiplicidade de marcos teóricos que constituem o campo. Não se define por ser um arcabouço teórico homogêneo, mas se desenvolve em diálogo com uma diversidade de outros campos, em especial os Estudos Sociais da Infância e seus princípios.

As contribuições teóricas da Geografia da Infância inspiram uma busca pela escuta das crianças ao pensar as infâncias situadas no espaço. Lopes (2013) propõe que no processo de elaboração cultural do mundo há também um processo de espacialidade. O espaço se inscreve no corpo, o corpo se inscreve no espaço. O espaço geográfico como enraizamento da vida. Cabe, então, pensar uma infância não universal, mas uma situada no espaço e no tempo, portanto, contextualizada nas múltiplas dimensões da vida. Dessa forma, emergem indagações que orientam esta pesquisa: como a dimensão espacial é um aspecto importante na vida das crianças e de que maneira a espacialidade constitui aberturas para a vida.

Os processos de desenvolvimento humano emergem no espaço. Um espaço que não pode ser pronto nem determinante, pois não é resultado ou forma acabada, mas parte inerente das transformações que se tornam possíveis no encontro e no cruzamento com o novo, com o outro, como a concepção de espaço indicada por Massey (2004):

Apresento a seguir três proposições sobre como o espaço pode ser conceitualizado: 1. O espaço é um produto de inter-relações. Ele é constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno (...). 2. O espaço é a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade; é a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz. Sem espaço não há multiplicidade; sem multiplicidade não há espaço. Se o espaço é indiscutivelmente produto de inter-relações, então isto deve implicar na existência da pluralidade: Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. 3. Finalmente, e precisamente porque o espaço é o produto de relações-entre, relações que são práticas materiais necessariamente embutidas que precisam ser efetivadas, ele está sempre num processo de devir, está sempre sendo feito - nunca está finalizado, nunca se encontra fechado (Massey, 2004, p. 8).

Esta compreensão do plano espacial tem uma dimensão política pois integra sua qualidade de plano genético constituinte das singularidades de processos históricos de transformação. Mais que um palco que recebe as tramas humanas, ou que se impõe sobre elas, o espaço compõe a especificidade e as contradições da vida como processo

de enraizamento de si no mundo e do mundo em si. O sentido humano do espaço não é um produto imediato, direto, mas relacional e em movimento.

Em diálogo com esta compreensão aberta e relacional do espaço, a contribuição de Lopes segue um caminho de pesquisa inspirado pela teoria de Vigotski e pela sua abordagem dialética. O conceito de vivência permite qualificar a relação da criança com o meio, suas estratégias de enfrentamento das dificuldades e nas possibilidades de desenvolvimento, em suma, nas particularidades que caracterizam o seu processo e sua história. Este referencial se torna importante para entender a conjuntura pandêmica, o protagonismo do espaço na retomada dos processos de convivência, de viver e estar em coletivo, de uma vida compartilhada.

De que formas o momento atual nos convoca a pensar a escola como um espaço de convivência em construção? Significa perguntar: o que aprendemos com a pandemia? Esta é uma das questões importantes que a tese busca desenvolver. Se a conjuntura pandêmica evidenciou a falta que a escola fez na vida das crianças, como podemos incidir na formulação de políticas que atuem no sentido de ampliar não apenas a qualidade do processo educativo, mas de pensar esse processo como um fenômeno relacional. Vivemos tempos delicados em que a perspectiva individualista cresce com o fortalecimento dos ideais e biopolíticas neoliberais. A escola emerge, portanto, como uma importante instituição de resistência frente a estas ameaças. Trata-se de pensar a escola como lugar de resistência e de preservação do coletivo, como propõe Fernandes (2020):

Assim, trata-se de pensar a escola como instituição que oferece a possibilidade do convívio, da troca, do encontro, onde se pode “olhar para o futuro com esperança”, já que se assume o compromisso geracional de oferecer o acesso às gerações vindouras ao conhecimento socialmente construído. Aliás, acesso aos diferentes saberes, que deveriam ser igualmente valorizados. Pensar a escola, sobretudo, em seu papel de abrir as comportas do pensamento construído coletivamente, em especial, de abrir as portas da imaginação para que se imagine e crie o que ainda não se imaginou e criou, como local da reflexão e não da reprodução (Fernandes, 2020, p. 6).

Estas são questões que nos levam a evidenciar os espaços educativos ou espaços da infância que permitem aprendizagens situadas na vivência da criança, no que ela traz para o mundo. A geografia da infância investiga como crianças de diferentes idades representam, percebem e produzem seus espaços, conexões e movimentos. O espaço é entendido aqui como categoria relacional, um resultado não acabado de relações, um encontro de trajetórias em processo. A relação com o espaço é também uma relação



com o tempo, é a própria vivência. Isto se relaciona à perspectiva de Milton Santos sobre a ideia de solidariedade. O seu conceito de *espaço do acontecer solidário* (Santos, 2005) é o lugar das relações horizontais, o tempo do encontro, o tempo da realização da vida como cooperação. É, de certa forma, o tempo da infância.

As origens da Geografia da infância se situam como parte da trajetória do campo dos estudos sociais da infância. É verdade que, mesmo antes disso, havia um interesse da Geografia nas vidas das crianças, suas formas de cartografar, de fazer leituras sobre o espaço. Porém, é a partir do diálogo com a sociologia da infância e a antropologia da infância que o campo passa a se constituir a partir de paradigmas que reconhecem a infância como uma construção social e as crianças como atores sociais em diferentes espaços e tempos.

Esta diversidade do campo da Geografia das Infâncias tem a ver com uma tentativa de situar as crianças no centro das mudanças globais/locais, dos problemas urbanos contemporâneos, mas também na tentativa de pensar outros referentes de infâncias não urbanas, comunidades tradicionais e as infâncias dos povos originários. Além disso, se lança a discutir as mobilidades das crianças, seus deslocamentos, seus percursos pela cidade e suas rotinas. Tudo isso são temas férteis para a Geografia das Infâncias, que propõe um debate sobre como as crianças redesenham e ressignificam seus espaços de existência.

As práticas de pesquisa com as crianças devem fazer mais do que colocá-las na posição de informar sobre as estruturas sociais: não é esse o conceito de participação que queremos formular: não buscamos a coisa em si, mas as relações com as coisas e as formas de narrar, de falar e compartilhar essas relações como vivências. O saber da criança não é o objeto, resultado, item pontual e isolado, como pontua Aitken (2019) em sua crítica:

A partir de uma perspectiva relacional, Oswell (2013, p. 14-17), por exemplo, relaciona seis problemas à ênfase excessiva dos sociólogos à categoria infância (i) a compreensão da infância como uma categoria, ou pior, como foco de identidade política, normalmente fixa mais na questão da categoria ter poder ou agência por si mesma (...); (ii) o pensamento categórico estabelece limites bem definidos e uma lógica de identificação (e.g. menores abaixo de 18 anos de idade) que ignora situações menos exatas; (iv) normalmente se supõe que as categorias são ocupadas por crianças individuais, então a sociologia da infância repete e reestrutura uma noção de agência individual, que crianças são sempre agentes ou capazes de atuação; (v) a categoria infância prioriza linguagem ou esquema cognitivo em detrimento de mídia, tecnologias, relações afetivas, formas culturais e a variedade de formas como as crianças interagem; e (vi) como a categoria

infância não define criança, seu uso é um ponto de referência problemático, mobilizado apenas para questões sociais e políticas específicas (Aitken, 2019, p. 85-86).

É necessário olharmos com cuidado para esta perspectiva e o que ela acrescenta ao nosso entendimento. O segundo ponto chama atenção, pois expressa uma preocupação concreta diante do risco que a categoria infância tem de se tornar um referente normativo, afirmado inclusive em bases jurídicas, que representam limites conceituais para a compreensão da complexidade da experiência de crianças. A representação da infância como categoria estrutural geracional é uma expressão própria de um quadro político, econômico e geográfico singulares.

Não se trata de falar do meio em si, mas falar de si no meio. Mostrar-se, partilhar os lires (Lopes, 2021) e costuras de espaços e tempos vividos, fazer da história uma escolha de palavras, um enunciado que se integra e encontra caminhos. Formas próprias de expressão, brincadeiras como espaços de resistência às fronteiras e que inspiram possibilidades de transformação. Não basta dizer que as crianças informam sobre a vida social. Precisamos concretizar situações em que isso aconteça e se realize não como manifestação pontual, mas expressão da relação de si com o mundo.

O conceito de paisagem é relevante para o desenvolvimento deste trabalho uma vez que as análises são feitas a partir da representação espacial que as crianças fazem acerca da experiência de confinamento durante a pandemia. Os desenhos produzidos pelas crianças serão fontes importantes na formulação das categorias e unidades de análise da pesquisa. Portanto, torna-se necessário elaborar uma perspectiva, mesmo que breve, sobre como o conceito de paisagem aporta do ponto de vista teórico metodológico para a tese.

Souza (2013), na sua revisão sobre os diferentes usos do conceito de paisagem na Geografia, observa que esse conceito tem gerado contradições, debates e diferentes perspectivas na história do campo. Um dos problemas, diz o autor, é que a paisagem pode ocultar ou encobrir aspectos não visíveis que seriam fundamentais para a análise sócio espacial.

Historicamente, as críticas ao conceito de paisagem dentro da Geografia questionam em que medida a paisagem enquanto representação do espaço poderia reduzir os problemas socioespaciais ou até ocultar suas dimensões não visíveis. Seria possível, portanto, desconfiar da paisagem como recurso teórico metodológico e

entendê-la como uma representação limitada da realidade concreta. Estas críticas têm se desenvolvido sobretudo a partir de uma perspectiva materialista na Geografia, e com razão, considerando que as representações sempre refletem preconceitos, interesses e ideologias de perspectivas dominantes.

No entanto, pondera o autor de forma dialética, a paisagem também revela, mesmo que “revele ao encobrir” (Souza, 2013). Mais do que uma representação daquilo que a vista de um observador alcança, e mais do que a representação pictórica de um certo espaço, a paisagem é uma produção complexa, autoral, é o registro de uma perspectiva, de um “ângulo privilegiado”, como diz o autor.

O autor provoca ao perguntar: “Afinal, contemplamos a paisagem ou estamos dentro dela? Ou ambas as coisas?” (Souza, 2013, p. 44)”. Podemos dizer, para os interesses desta tese que a paisagem é uma representação autoral, uma forma de produção de sentido sobre o espaço. Esta perspectiva da paisagem como um sistema de significados e como uma produção subjetiva está posta pelo autor com quem dialogamos até aqui, que reflete que “(...) para a pesquisa sócio espacial e para as humanidades, a paisagem é sempre, de certo modo, subjetivamente (e culturalmente) construída (Souza, 2013, p. 44).

Não podemos, no entanto, nos esquecer dessa premissa de ir além daquilo que objetivamente está registrado na paisagem. No caso dos desenhos das crianças, isso implica em fazer uma investigação narrada sobre o desenho. Buscar evidenciar emoções e processos afetivos que configuram determinada representação do espaço. Não se deve restringir a análise às características diretamente observáveis, mas buscar também uma narrativa sobre o espaço.

## **2.2 Vivência como uma unidade dialética na teoria histórico-cultural**

Na seção anterior deste capítulo, observamos as contribuições das Ciências Sociais e Humanas que nos ajudam a pensar a infância como uma construção social e cultural. Neste segmento da tese investigamos alguns conceitos e princípios que organizam a obra de Vigotski, buscando entender que, para este autor, os processos de desenvolvimento do ser humano estão marcados por uma relação dialética, em que um processo mobiliza o outro e só podem ser entendidos como um todo complexo.

Veremos que, para este autor, desenvolvimento é movimento, transformação e criação. Sua contribuição aporta para o reconhecimento de uma multiplicidade de trajetórias singulares, as vidas humanas como um “estar no mundo” marcado e constituído pela cultura, pelo espaço e pelo tempo. Encontramos esta possibilidade teórica na abordagem relacional de Vigotski, que compreende a relação do indivíduo com seu meio como uma relação dialética de reprodução e produção do mundo.

Vigotski (2018a, 2018b, 2021) aporta uma contribuição central com seu enfoque qualitativo do desenvolvimento e da constituição social do ser humano. Seu pensamento deu origem a uma psicologia de base dialética constituída pela definição de unidades teóricas cujas partes não estão dissociadas entre si e não podem ser compreendidas de forma isolada.

Suas ideias teóricas são objeto de estudo desta tese pois representam não só uma iniciativa científica, mas uma proposição de bases ética e política para a formação de uma nova sociedade. Seu trabalho teoriza sobre a possibilidade de invenção de processos singulares, de eminente transformação dos processos históricos. Uma formação de base dialética, fundada no social como dimensão relacional da vida, um social não determinante, nunca inerente e nem absoluto.

Suas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil o levam a elaborar uma teoria da constituição social do ser humano e nos fornece elementos para pensar também sobre o desenvolvimento da espacialidade como um processo enraizado na cultura e na história, na medida em que propõe alternativas para o debate clássico sobre a influência do meio para a criança. Inicialmente, dedicaremos atenção a alguns princípios e categorias que organizam a sua abordagem histórico-cultural para entender o seu pensamento como um ecossistema de conceitos organizados a partir de desses princípios.

Para Vigotski, os processos de desenvolvimento e de instrução do ser humano estão marcados por uma relação dialética, em que um processo mobiliza o outro e ambos só podem ser entendidos como um todo complexo. Segundo o autor, o desenvolvimento é um conjunto de processos dinâmicos e históricos que constituem a nossa experiência no mundo e são transformados por ela, e não uma sucessão de etapas de maturação do corpo e do intelecto.

A criança cresce e aprende à medida que se desenvolve. Mas o desenvolvimento não é entendido por Vigotski como um processo de maturação orgânica e biológica do

corpo isolado de uma história, e sim como uma trajetória de elaboração e ação sobre o mundo, um caminho que se constitui na cultura e que se dá ao longo do processo histórico da vida da criança.

Sua representação de desenvolvimento vai além da compreensão de um corpo orgânico ou biológico que se projeta em um sentido linear (Vigotski, 2018a; 2021). Tal descoberta está diretamente associada à ampliação do mundo da criança e se dá em função da descoberta do outro, de ser atravessado pela partilha, de formas distintas de perceber e se situar na vida. Isto acontece no cotidiano da criança, na brincadeira, no desafio, na experiência concreta, no sentido do vivido. A criança amplia seu mundo de forma processual no curso das relações vividas.

Tal entendimento é coerente com a base do pensamento do autor, que considera a natureza e a cultura como uma unidade dialética e afirma o meio (*sredá*, em russo) como uma categoria relacional, entendida não como dimensão em si mesma, externa e determinante, mas como aspecto fundamental da dialética do desenvolvimento. Diz o autor:

Precisamente, para uma compreensão correta do papel do meio no desenvolvimento da criança, é necessário investigá-lo não com parâmetros absolutos, mas relativos, se for possível assim se expressar. O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento (Vigotski, 2018b, p. 74).

Toma-se aqui esta passagem central da Quarta Aula de Vigotski (2018b) para a definição de sua concepção de que o meio é determinante para o desenvolvimento da criança em termos não absolutos, mas sempre relativos. Ou seja, o meio não atua invariavelmente sobre a criança. Os diferentes aspectos e características do meio não definem objetivamente o seu desenvolvimento. Apenas podem ser considerados relevantes quando se concebe uma relação dialética da criança com o meio. Isto permite dizer que: **1.** O meio é dinâmico e assume significados particulares para cada criança; e **2.** Ao longo do processo de desenvolvimento histórico de cada criança, sua relação com o meio também se transforma, e ela passa a elaborar novos aspectos e características dessa relação.

O autor faz uma proposta relevante ao dizer que a experiência humana não é determinada em termos absolutos por uma instância externa e imperativa. Não somos

um produto do meio, embora o meio integre a situação de desenvolvimento, mas nunca de maneira unilateral. Sua formulação indica que a criança também atua sobre o meio, ou colocado de outra maneira, a relação da criança com o meio se configura como um processo histórico de transformações, uma trajetória em que emergem novos significados, que, por sua vez, transformam a relação da criança com o meio.

Se na relação com a criança o meio não é determinante em termos absolutos, mas relativos, então essa relação é marcada por aberturas e pelo encontro com o novo. A relação existente entre a criança e o meio é um dos objetos de estudo fundamentais para Vigotski. No entanto, seu enfoque é definitivamente a relação:

Do mesmo modo que em relação à hereditariedade, o pedólogo estuda não o meio e as leis de sua estruturação, mas o seu papel e significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança. Por isso, precisamente como no problema da hereditariedade, também aqui nós devemos, antes de tudo, esclarecer algumas leis básicas e conceitos que caracterizam esse significado ou papel (Vigotski, 2018b, p. 74).

Vigotski nos faz pensar sobre os processos de variabilidade que ocorrem nas relações do ser humano com o meio. Crianças diferentes elaboram o meio de maneira distinta. Isso implica, imediatamente, em pensar como o meio não é o mesmo, não atua da mesma maneira na relação com diferentes crianças. Não só isto acontece entre diferentes crianças como, de fato, ocorre também – segundo afirma o autor em diferentes momentos de sua Quarta Aula (2018b) – entre diferentes momentos da vida de uma mesma criança. Uma condição não é necessariamente permanente, nem absoluta. A estrutura do meio não é fixa.

É fundamental refletir sobre a potência deste pensamento. A teoria de Vigotski inspira a pensar sobre a variabilidade da experiência da criança e apresenta um entendimento da diferença e da transformação como forças motrizes do desenvolvimento. Por se constituir de forma relacional, o meio não informa sobre os processos de desenvolvimento se não observado dentro de um processo histórico que constitui e é constituído pela criança.

Ao olhar de fora e, sobretudo, desde uma perspectiva adulta, experimentamos uma grande dificuldade de conceber a vida das crianças sem assumir um ponto de vista que as tornam objeto de um meio absoluto e determinante. Podemos, sim, estabelecer condutas que conduzam a uma compreensão mais próxima da perspectiva da criança, ou seja, na perspectiva relativa, baseada na relação dialética criança e meio.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso (Vigotski, 2018, p. 78).

O conceito articula os aspectos e características do meio com os aspectos e características da personalidade, quer dizer, a vivência (*perejivanie* ou *perezhivanie*, em russo, ambas as formas são observadas na literatura) é uma unidade que representa o caráter inseparável e indivisível da relação criança e meio. É necessário desnaturalizar a relação do ser humano com o espaço. Pensando especificamente no desenvolvimento infantil, desnaturalização representa uma ruptura com a concepção biológica de infância – a infância como mera etapa da vida, uma etapa universal e comum a todos em termos de experiência. Repensar a infância implica buscar outros paradigmas e epistemologias que permitam observar na criança um indivíduo marcado pela cultura e por processos simbólicos que configuram o seu desenvolvimento.

Pensemos melhor nesses dois processos a partir da análise que o autor faz da brincadeira (Vigotski, 2018a; 2021). Para ele, em certo momento da vida da criança, a brincadeira é uma atividade guia, ou seja, impulsiona a criança a produzir sentido sobre o mundo, a faz tecer novos fios de sua história. Para Vigotski, desenvolvimento é transformação, e uma das qualidades geradoras da transformação é a nossa capacidade de imaginar. A imaginação emerge como qualidade da brincadeira e permite à criança, criar novas relações.

Entretanto, existe ainda uma relação inversa entre imaginação e emoção. Enquanto, no primeiro caso que descrevemos, os sentimentos influem na imaginação, nesse outro inverso, a imaginação influi no sentimento (Vigotski, 2018, p. 29).

Para Vigotski (2021), a imaginação e a elaboração de sentido são recursos que permitem à criança criar relações entre um mundo pronto e um mundo pensado por ela. Portanto, a gênese do desenvolvimento tem a ver com o processo ontológico de produção de sentido e de elaboração própria do mundo vivido. É esta dimensão de elaboração que caracteriza a relação da criança com o meio e que pode ser compreendida a partir do conceito de vivência (Vigotski, 2018b). Zóia Prestes (2010), importante estudiosa do autor russo, escreve sobre esse processo:

Portanto, para Vigotski, a imaginação humana, que é a base de toda atividade criadora, está presente em todos os campos da vida cultural, e torna possível

a criação artística, científica e técnica. Por isso, tudo o que nos cerca e que é fruto do trabalho do homem, o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana (Prestes, 2010, p. 77).

A imaginação não é só produto de um processo histórico de vivências marcadas por qualidades particulares, mas também a própria qualidade que marca tais vivências e constitui um processo histórico singular. Ou seja, a imaginação não é mera representação ou produto daquilo que já foi vivido na relação com o meio, mas uma qualidade fundante da continuidade contraditória dessa relação. Nesta representação, a condição histórica da imaginação é também sua condição dialética e recursiva, nunca um acúmulo estanque e determinante da vivência.

O conceito de reelaboração criadora, está intimamente ligado à sua perspectiva sobre a imaginação. De acordo com Vigotski (2018a), esse é um processo psicológico que ocorre no desenvolvimento da personalidade e do pensamento do indivíduo. Diz respeito à forma como a imaginação é um recurso para a interpretação daquilo que é vivido. No processo de reelaboração, o sujeito não apenas reproduz o que observa, mas cria novas ideias, conceitos e imagens que permitem uma compreensão mais rica e complexa do mundo ao seu redor.

O meio, para Vigotski, não é algo que age sobre a criança como um aspecto absolutamente determinante de seu processo de desenvolvimento, mas como processo histórico e situado de elaboração da criança daquilo que vive. Assim, o meio não pode assumir um estatuto determinante, mas integra uma dinâmica que é constituída pelos movimentos da criança. O meio passa, assim, a ser compreendido como parte de um processo aberto e relacional. Tal conceito articula os aspectos e características do meio com os aspectos e características da personalidade, quer dizer, a vivência é uma unidade que representa o caráter inseparável e indivisível da relação criança e meio. Entendemos, então, o valor da dimensão da espacialidade como marca da constituição humana. As vidas se desenvolvem em um recorte temporal, cultural e, também, espacial, portanto, geográfico (Lopes, 2018).

Tendo em vista os postulados do autor russo, Lopes (2013) coloca uma questão a ser refletida: o conceito de vivência permite integrar a espacialidade de crianças, de suas vivências no espaço, como formas de habitar, se locomover, se relacionar com a vida. A vivência espacial como parte integrante e fundante dos processos de transformação e desenvolvimento. Os processos de desenvolvimento humano emergem



no social, mas também no espaço. Um espaço que não pode estar pronto, nem é determinante/determinado, pois não é resultado ou forma acabada, mas parte inerente das transformações e processos históricos de vida que se tornam possíveis no encontro e no cruzamento com o novo e com o outro.

As crianças vivenciam e reelaboram os espaços-tempos em suas múltiplas relações com a vida como parte fundante de um processo de movimento, de espacialização (Lopes; Fernandes, 2018). O conceito de vivência tem sido o foco de uma abordagem particular da Geografia que integra a perspectiva histórico-cultural a uma formulação teórica sobre espacialidades de crianças ao definir a noção de vivência espacial. Este será um conceito central para as análises dos resultados do campo empírico e nos permitirá defender uma conduta relacional para analisar as vivências das crianças em meio aos eventos pandêmicos.

O conceito de vivência espacial permite analisar as espacialidades das crianças (Lopes; Mello, 2015) a partir dessa perspectiva de um todo complexo, de uma unidade constituída por particularidades do meio e da criança. A noção teórica de espacialidades infantis reconhece os lugares de onde as crianças falam e como elas constroem e elaboram suas relações com o mundo:

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância (Lopes, 2008, p. 67).

A vivência espacial representa a emergência do espaço no ser humano, são as formas de habitar, de se locomover, de se relacionar, parte integrante e fundante dos processos de transformação e desenvolvimento. Vigotski define o meio como fonte de processos relacionais que inauguram formas singulares de se articular qualidades particulares que não se situam em estruturas apartadas, ora no indivíduo e ora no social, mas em sua unidade. É no plano da coexistência que emergem as marcas singulares humana, e que, embora singulares, não são “ilhas isoladas” (Lopes, 2018), mas

(...) continentes que se estendem além de pontos fixos para criarem uma unidade histórico-geográfica; na vivência dos elementos das paisagens, diversos sentidos se cruzam: olfato, tato, audição, paladar são acionados (...) (Lopes, 2018, p. 87)

Nesta perspectiva dialética, o indivíduo não se inventa sozinho, mas na colaboração, nos laços, na vida como relação e coexistência. É da coexistência que esta tese fala, de uma existência compartilhada, situada em um meio mais do que humano, complexo, que integra não apenas as relações sociais, mas as relações com os vírus, as árvores, as paisagens, escalas múltiplas de existência e relação.

### 3. CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLOGIA

As questões levantadas até aqui nos convocam a reconhecer a imaginação e as produções infantis como fontes de produção do conhecimento. Se as crianças devem ser ouvidas, quais são os desafios implicados na construção de instrumentos e práticas de pesquisa que estejam de acordo com tais princípios? E mais, de que maneira podemos tornar visíveis os sentidos que configuram a relação das crianças com as suas realidades?

Esta seção busca dar conta destas perguntas e apontar os caminhos metodológicos percorridos no curso da pesquisa. Neste capítulo apresentamos os princípios e procedimentos que orientaram o trabalho de campo nas escolas e os instrumentos utilizados na produção da informação durante a investigação empírica com as crianças. Iniciaremos com uma reflexão sobre a dimensão qualitativa desta pesquisa e o recorte epistemológico e metodológico que orienta esta tese ao situá-la na intersecção de distintos campos do conhecimento.

A presente seção também trata de explicitar de que maneira as perspectivas teóricas discutidas até aqui se integram ao processo de análise dos dados e à proposição metodológica da tese como um todo. Essa interlocução entre o campo e o desenvolvimento das categorias de análise é um princípio central do percurso metodológico desta pesquisa. Se temos afirmado que as crianças formulam o mundo de maneira original e não como mera reprodução, devemos indagar como elas expressam essa originalidade. Uma vez que nosso objetivo é conhecer as vivências das crianças, a metodologia do trabalho deve possibilitar tornar visível a vivência (Vigostki, 2018), a sua expressão, estimular que ela apareça em forma de diferentes narrativas, buscar entender como se conta a vivência.

O planejamento metodológico de um esforço científico que se propõe a fazer uma escuta das crianças sobre a pandemia deve levar em conta tais questões. Por isso, mostraremos, mais adiante, como os instrumentos utilizados em campo com as crianças buscaram se comprometer com os referentes teóricos assumidos até aqui. Que formas de escuta das crianças serão trabalhadas? Esta pergunta foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e para que as escolhas teóricas e metodológicas estejam alinhadas dentro de um quadro de sentidos convergentes não somente em termos científicos, mas também éticos e políticos.

A seguir cabe uma breve reflexão sobre a dimensão ativa da investigação, de acordo com o pensamento de González Rey (2005). Para ele, o pesquisador é um indivíduo histórico com valores, crenças e representações teóricas que estão envolvidas no processo contínuo de síntese teórica da pesquisa. Portanto, a dinâmica do processo de construção do conhecimento permite que a síntese esteja aberta a novas ideias que o próprio pesquisador constrói em relação aos acontecimentos do momento empírico.

### **3.1 Epistemologia Qualitativa como inspiração metodológica**

Embora este trabalho não se desenvolva a partir do conjunto teórico de Gonzalez Rey, a sua proposta epistemológica inspira as bases metodológicas desta tese, sobretudo por afirmar uma perspectiva de produção de conhecimento científico que assume o caráter processual do trabalho, cuja contribuição central é tecer um fio interpretativo a partir da informação construída em campo, e não apenas apresentar “dados” isolados. Não são dados, porque estão relacionados a hipóteses do pesquisador sobre os sentidos que as crianças produzem, e isso não está explícito nem aparente. A articulação entre teoria e campo é uma produção do pesquisador e é esta articulação que conduz o desenvolvimento do trabalho.

A parte empírica da pesquisa apresenta o desenvolvimento de três estudos de caso em escolas diferentes do Distrito Federal, relatando a entrada em campo e a iniciativa de envolvimento das crianças no processo investigativo. Em cada um dos estudos de caso, as análises são marcadas por uma dimensão relacional, pela invenção de relações originais e oportunidades de diálogo no momento empírico. A tese fala dos indivíduos e de suas experiências, mas também dos meios em que estão imersos, por isso o conceito de vivência ganha força, por se tratar de uma unidade dialética que aponta não apenas para a experiência individual em si mesma, mas também para o contexto singular em que ela emerge.

Uma das virtudes desta abordagem é compreender que a informação ganha valor no curso do desenvolvimento da ação interpretativa (Gonzalez Rey, 2005). O dado observado empiricamente é parte de uma teia maior de significações e proposições analíticas. Assim, os dados não são entes isolados, mas um conjunto de informações que ganham sentido à medida que se avança na compreensão e debate dos fenômenos e questões de pesquisa.

Tal processo constitui o desenvolvimento de um debate, ou modelo teórico, que é a formulação para além do conteúdo explícito que emerge no processo de interlocução com os participantes da pesquisa. Ou seja, as análises não são um momento posterior ao debate teórico, mas um espaço em que a teoria emerge a partir do campo, da interlocução com as crianças, de suas expressões e formas de falar sobre a pandemia, sobre o confinamento, sobre a falta de escola.

A ciência puramente baseada em perguntas e respostas reduz a complexidade dos fenômenos humanos e falha em reconhecer o ponto de vista do outro, a imprevisibilidade, a complexidade da expressão. Assim, é necessário cuidar para que as categorias de análises não assumam um caráter exterior e anterior à expressão dos participantes e ao próprio processo da pesquisa. As análises se formulam a partir de um processo contínuo de confronto, interpretação e construção para integrar um modelo explicativo singular.

### **3.2 Aspectos qualitativos da pesquisa**

Creswell (2010) aponta que a produção de dados na pesquisa qualitativa escapa à condição laboratorial imposta por outros enfoques epistemológicos. A expressão e as narrativas humanas adquirem valor científico exatamente porque a pesquisa se dá em meio a quadros singulares de existência. Mas como ampliar o nosso acesso a tais expressões? Como se conhece o ser humano? É apenas importante o conteúdo, ou também importam as formas como o conteúdo emerge?

Bernard, Wutich e Ryan (2016) chamam a atenção para uma falha relativamente comum que costumamos fazer ao discutir pesquisa qualitativa. Os autores distinguem *análises* qualitativas de *dados* qualitativos. Ou seja, é possível fazer análises qualitativas de dados quantitativos. Embora esse não seja o foco, esta tese se beneficia de tais análises ao referir relatórios e outras pesquisas que apresentam quadros e panoramas relevantes sobre os impactos da pandemia na vida das crianças.

No entanto, é definitiva a opção pela escala do singular, do vivido, e nos parece relevante integrar estas expressões e leituras singulares às análises macroestruturais, pois tais conteúdos aportam valor para a compreensão das vulnerabilidades, dos desafios de acesso aos direitos, entre outras dimensões que impactam as infâncias. Para conhecer os panoramas reais e concretos das crianças, pensando no ponto de vista

espacial, é necessário considerar seus apontamentos que informam sobre a experiência vivida.

A multiplicidade de fontes de informação é importante na pesquisa qualitativa, exatamente pela centralidade da expressão humana como conteúdo base para as análises e, portanto, para o processo de produção de dados. Pode ser que a fala seja uma fonte predominante dessa expressão em nossa comunicação interpessoal, mas há outras manifestações importantes a se considerar na pesquisa qualitativa. Ainda discutindo as particularidades metodológicas desse tipo de pesquisa, Creswell (2010) reflete sobre a atenção necessária a uma diversidade de origens e fontes dos dados nas perspectivas qualitativas:

Os pesquisadores qualitativos geralmente coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de confiarem em uma única fonte de dados. Depois os pesquisadores examinam todos os dados, extraem sentido deles e os organizam em categorias ou temas que cobrem todas as fontes de dados (Creswell, 2010, p. 208).

Nosso entendimento do que é proposto pelo autor neste trecho é que a metodologia qualitativa abre possibilidades para que a pesquisa se torne criativa a partir do uso de variadas técnicas, dinâmicas e práticas de investigação que estimulem situações, produções, falas e outras formas de enunciado, que se tornarão informações relevantes para o processo de análise. Estamos de acordo com o autor nesse trecho, apenas salientamos uma diferença, que se refere à perspectiva de extrair sentidos. Pensamos que os sentidos são elaborados pelo pesquisador no curso de suas análises, mas não de maneira evidente.

Para o tipo de investigação aqui proposto é mais adequado pensar na construção de um envolvimento com os interlocutores de pesquisa, criar vínculos e relações que se constituem como aspectos da produção do conhecimento. Assim, a relevância do método científico para a pesquisa em educação não é sua capacidade de revelar e produzir regularidades do pensamento e da constituição humana, mas ressaltar as circunstâncias singulares e diversas em que se produz cultura. O trabalho diz respeito muito mais à interpretação, à produção de ideias, do que à mera descrição de fenômenos observados.

O sentido não está na informação em si, mas na sua articulação a um conjunto de informações que geram um modelo explicativo particular de um problema, ou seja, um modelo teórico. A compreensão do dado e de onde ele se encaixa na argumentação e

análise da pesquisa não é inerente, mas uma relação posta em movimento a partir do diálogo teórico do pesquisador com o seu próprio campo de pesquisa, os percursos.

Também assumimos o viés etnográfico como forma própria de relação com o campo, reconhecido, para além de um recurso metodológico, como o desenvolvimento histórico do campo, de posturas, atitudes. Metodologicamente, a antropologia cumpre um papel importante em questionar a figura do cientista como um observador invisível (Eugênio, 2003), que assume posturas neutras e objetivas dentro da pesquisa.

Consciente da rigidez dos métodos positivistas de observação neutra e objetiva, este campo, por meio da etnografia, também afirma a necessidade de considerar a relação social construída entre investigador e interlocutores de pesquisa como o ponto de partida para a produção de conhecimento científico. Portanto, por mais que não seja o nosso referente metodológico, a perspectiva etnográfica inspira o delineamento metodológico desta pesquisa. Segundo Vieira (2013):

Toda a observação e toda a interpretação são seletivas. O que o etnógrafo consigna é apenas parte de um todo mais amplo. E o real de que ele fala é, em parte, o real que ele fabrica. Mas não o pode fabricar a partir de um conhecimento exterior. Se queremos compreender os processos educativos, como se aprende uma arte, uma profissão; como alguém se transformou naquilo que é hoje, urge fazê-lo a partir de dentro. Urge "estar com", "pensar com", "sentir com", "questionar com". Urge uma nova etnografia da educação que rompa com a ideia clássica do distanciamento físico, em nome da objetividade (Vieira, 2013, p. 114).

A partilha entre pesquisador e seus interlocutores se desenvolve como relação social, relação esta que é central para a inserção no universo complexo e nas tramas de vida das crianças como fonte no processo interpretativo de construção do conhecimento. Cardoso de Oliveira (1996) propõe uma etnografia marcada pelo ver e o ouvir e escrever, faculdades do conhecimento que desafiam e transformam os pressupostos rígidos que nós mesmos nos impomos, frutos de nossas próprias trajetórias históricas de vida, de estudos teóricos e de prática como pesquisadores.

Ele nos provoca a considerar o campo como uma espécie de confronto consigo mesmo, com os modelos rígidos explicativos e com a possibilidade de uma formulação que é própria, mas não individual. O modo de conhecer próprio das ciências sociais, segundo o autor, é aquele que se dá no encontro com o outro, é um percurso, um processo de voltar-se para o horizonte da alteridade e buscar os sentidos das práticas culturais.

### 3.3 Ética na pesquisa com crianças

Pesquisar com crianças significa trazer as suas vozes para a ciência, trabalhar para que as crianças sejam ouvidas, consultadas e consideradas no meio científico, reconhecendo sua ausência na pesquisa social e sua posição epistêmica subalterna nas metodologias tradicionais. Incluir as crianças na pesquisa, no entanto, exige cuidado, uma vez que se corre o risco de tomá-las apenas como fontes singulares sobre a vida, em que seus saberes se tornam conteúdos isolados e reduzidos a fontes de análises.

Ou seja, cabe tomar a pesquisa como uma busca propositiva e contínua de um processo de ampliação de diálogos, trocas e enfrentamento de barreiras que separam o “mundo das crianças” e o “mundo dos adultos”. Trata-se de uma pesquisa enquanto tentativa de partilha e exercício de uma ética construída no convívio com as crianças. Queremos pensar especificamente a possibilidade de uma pesquisa qualitativa realizada com crianças, cujas expressões não são meros conteúdo ou pontos de partida em si, mas leituras de si e do mundo, formuladas dentro de processos históricos particulares. Significa partir do princípio de que as crianças articulam o vivido, produzem narrativas, encontram a possibilidade de enunciar o novo e imaginar o futuro.

Pensamos que isto permite confrontar perspectivas dominantes de produção do conhecimento, do saber e, fundamentalmente, dos modelos de participação da criança na sociedade. A proposição de escutar as crianças é também um posicionamento epistemológico que evidencia suas vozes, sentidos e linguagens como recursos fundamentais para a sua participação (Alderson, 2015). Torna-se necessário aprender com as linguagens, tempos, significados das crianças, suas vozes e demandas. Ou seja, buscamos o processo de participação das crianças na sociedade, estabelecer diálogos, pensar os desdobramentos da escuta: a escuta não como ato em si, isolado, mas como parte integrante de um diálogo em movimento.

Dessa forma, fazer pesquisa com crianças é aprender com elas, conhecer e dialogar sobre temas de seu interesse e demandas, reconhecer suas urgências, valorizar suas formas de expressão e evidenciar as marcas que elas inscrevem no mundo. É dar atenção às expressões, práticas e vozes e reconhecer as relações de poder existentes que podem comprometer a sua autoria no processo de pesquisa (Fernandes, 2016).

Isto não significa deixar de ser propositivo ou relativizar os objetivos estabelecidos para a investigação, mas envolve, de certa forma, deixar que a pesquisa



percorra caminhos ainda não formulados que se dão a partir do envolvimento das crianças participantes na negociação de temas que elas mesmas queiram pontuar e inserir. Para isso, buscamos identificar e repensar nossas posturas adultocêntricas e nos sensibilizar em relação ao que as crianças falam, vivem, narram, livres de pré-conceitos que as estigmatize como imaturas e incompetentes.

Toren (1993) chama atenção para o fato de que as crianças elaboram seus próprios entendimentos, ou seja, geram sentidos próprios no curso de suas experiências, da mesma forma que os adultos o fazem. Seu interesse de pesquisa é a capacidade das crianças de fazer leituras sobre seus cotidianos e como, muitas vezes, tais leituras são opostas àquelas feitas pelos adultos no cotidiano deles. As crianças não só entendem o mundo a partir de linguagens e lugares próprios, elas se posicionam a partir desses lugares, expressam tais marcas da vida em suas atitudes, falas, brincadeiras, na negociação dos fazeres coletivos, das regras e dos limites, entendendo e ampliando seu lugar no coletivo, formulando relações.

Distintas reflexões e relatos de envolvimento de crianças como participantes em pesquisas apontam para o avanço metodológico nesse campo (James, 2007; Christensen, 2004; Pires, 2007; Muller e Dutra, 2018). Estes trabalhos têm em comum a proposta metodológica de engajamento das crianças nos processos de construção do saber. Todos recomendam atitudes éticas que reconhecem os desequilíbrios de poder entre adultos e crianças, e a pesquisa deve, como princípio, prevenir as crianças de constrangimentos. A presença e a postura do pesquisador devem ser respeitosas e cuidadosas, e devem garantir a privacidade e a confidencialidade das crianças.

Fernandes (2016) traz uma importante revisão sobre como esse assunto tem crescido e se desenvolvido, chamando a atenção para uma invisibilidade epistemológica que se sustenta no argumento de que as crianças não são capazes de contribuir com dados confiáveis, por não serem competentes o bastante para se posicionar diante dos assuntos abordados pelas pesquisas. O avanço teórico e epistemológico no que diz respeito à consideração de crianças enquanto participantes ativos de pesquisas aporta uma ética na pesquisa com crianças.

(...) as relações éticas são portadoras de diversidade e complexidade e exigem um cuidado ontológico permanente de construção e reconstrução, porque a ética está ligada à construção ativa de relações de investigação e não pode ser baseada em pressupostos ou estereótipos acerca das crianças e da infância – depende, afinal, da consideração da alteridade que configura a infância (Fernandes, 2016, p. 763).

Diante desse cenário é fundamental reconhecer que a ética na pesquisa com crianças não se manifesta em forma de código, mas sim no cuidado que pauta a relação de pesquisa e na forma como, em última instância, nos relacionamos com as crianças de maneira inclusiva, cuidando para assumir uma postura ético política que valorize suas formas de expressão.

O sociólogo William Corsaro (2005) indica como elaborou uma estratégia de inserção em campo que o retira de uma posição de “estrangeiro” (no caso, um adulto em um contexto das crianças) para alcançar as crianças e suas culturas desde um ponto de vista privilegiado, reconhecido pelas próprias crianças como um nativo do universo infantil. No relato, o autor conta como se deu sua entrada em campo, a sua aceitação pelas crianças e sua participação em seu cotidiano escolar.

Cabe aqui uma crítica a esta perspectiva metodológica. A proposta assumida nesta pesquisa difere radicalmente daquela adotada pelo sociólogo. Segundo Corsaro (2005), ele se torna uma espécie de amigo das crianças, um “adulto diferente”, menos autoritário, não controlador. Alguém que brinca, alguém que aprende, alguém que conhece seus nomes, alguém que erra, que se engaja em dinâmicas de socialização infantis que geralmente é incompatível com o comportamento de um adulto. Ele afirma a sua autoridade etnográfica ao não se portar como adulto. Reduz a brincadeira das crianças e outros aspectos de sua vida social na escola a algo que ele consegue simular. Em sua racionalidade metodológica, Corsaro busca de alguma forma transitar pela esfera da infância de maneira a esconder sua adultez, e, logo, seus propósitos científicos (Marchi, 2018).

As estratégias mencionadas, que constroem as personas que o pesquisador assume diante das crianças-alvo da pesquisa, servem ao propósito de que elas se comportem da maneira mais natural possível para que se possa efetivamente capturar a dinâmica da construção das culturas de pares infantis no contexto social/institucional da pesquisa (creches e pré-escolas). Nesse sentido, quando a estratégia é bem-sucedida, o resultado é o de (re) estabelecer paradoxalmente (pois a intenção do investigador é a de se tornar nativo, isto é, um igual ou menos diferente) a distância entre o investigador (sujeito) e seu objeto. Distância que é acrescida quando a relação de investigação envolve adulto(s) e criança(s). Aqui, portanto, uma primeira questão: não se estaria voltando, dessa maneira, à premissa positivista do pesquisador com postura imparcial e neutra (em uma palavra: distante) diante de seu objeto para garantir a objetividade na recolha dos dados, interferindo o menos possível nas situações observadas (Marchi, 2018, p. 734).

Não é possível deixar de ter um olhar adulto, pois somos adultos, mas é possível, talvez, transformar esse olhar, mudar. Mudar as condições do olhar, os nossos pontos de vista, as nossas relações. Não se trata de nos aproximar das crianças e deixar de ser forasteiros. Pelo contrário, é necessário evidenciar os estranhamentos, reconhecer os impasses e disparidades de poder que marcam as relações entre adultos e crianças e buscar negociar novas condições de trocas em busca de uma relação em que as posições dentro da pesquisa são negociadas e não supostas.

O engajamento das crianças no diálogo pode mobilizar um processo de construção de “relações fortalecedoras na pesquisa” (Holt, 2004, p. 14, tradução nossa). Quer dizer, o engajamento das crianças não é só uma óbvia vantagem para o pesquisador, que pode, a partir desse envolvimento, desenvolver e dar continuidade à sua agenda de pesquisa. A imersão das crianças no processo investigativo não deve ser reduzida a uma vantagem objetiva: a participação infantil não é um resultado, mas uma construção permanente e uma proposição ética que busca o envolvimento verdadeiro das próprias crianças para que elas partilhem. Além disso, os temas que constituem objeto da pesquisa nem sempre mobilizam as crianças de forma positiva, podendo inclusive gerar reações, memórias ou pensamentos incômodos, mas reais e constituintes das crianças como agentes:

Para alcançar relações de pesquisa que sejam fortalecedoras, devemos nos posicionar como sujeitos/agentes concretos e dotados de sentimento, conectados de forma relacional a outros agentes/sujeitos concretos, dotados de sentimento dentro dos momentos específicos que constituem a pesquisa (Holt, 2004, p. 24, tradução nossa).

É nesta complexidade relacional que podem se desenvolver estratégias de escutas atentas à participação das crianças na pesquisa. Por mais que tenhamos uma proposta de instrumentos, atividades e dinâmicas, tal agenda não pode ser conduzida de forma absoluta. O nosso compromisso não pode ser apenas com as expressões das crianças, mas com as histórias singulares que esses conteúdos contam. A fala não representa uma informação relevante em si mesma e o conteúdo somente assume valor se emerge como parte de uma história contada.

Em suma, as crianças não podem ser percebidas apenas como informantes. Holt (2004) destaca que a pesquisa se ancora em uma relação vivida concretamente com as crianças, uma perspectiva que considera a pesquisa como um processo relacional. Nossa abordagem para a pesquisa parte desse reconhecimento, de que as relações com as

crianças nos permitem fazer pontes entre tempos e espaços que são diversificados, mas não se sobrepõem uns aos outros.

### 3.4 Procedimentos, instrumentos e dinâmicas da pesquisa empírica

O trabalho empírico desta tese se dividiu em três momentos de campo realizados em duas escolas diferentes do Distrito Federal, a Associação Pró Educação Vivendo e Apendendo e a Escola Classe do Núcleo Rural Café Sem Troco. Em uma dessas escolas, da rede privada de Brasília-DF, foram realizadas duas incursões: uma durante os meses de novembro e dezembro de 2021, e outra nos meses de outubro e novembro de 2023.

A entrada em campo buscou acessar duas turmas diferentes e dois momentos distintos: um ainda no contexto de crise emergencial de saúde, e o outro já após a estabilização da disseminação do vírus. Participaram em cada um desses momentos de pesquisa oito crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. Essa escola foi escolhida em função de viabilizar a pesquisa, considerando que eu era professor da instituição e não poderia ingressar em outros espaços escolares em 2021 por conta das medidas de biossegurança que restringiram a circulação de pessoas dentro das escolas.

A segunda escola escolhida para a pesquisa é a Escola Classe Café Sem Troco, uma escola do campo situada na área rural do Distrito Federal. 15 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental participaram da pesquisa, todas com idades entre 9 e 10 anos à época da pesquisa, em 2023.

Os instrumentos e dinâmicas que integram o nosso repertório metodológico consideram a multiplicidade de formas de enunciação do mundo pela criança, ou seja, buscam reconhecer as diversas formas de expressão infantil. Nesse sentido, damos especial atenção a dois deles: os **Mapas Vivenciais** e as **Dinâmicas Conversacionais**, que, uma vez articulados, favorecem o surgimento de distintas formas de expressão, gestos e linguagens, marcas da participação das crianças. Os instrumentos são ferramentas que favorecem a manifestação dos participantes e organizam situações que impulsionam a expressão e a comunicação.

As dinâmicas conversacionais (Gonzalez Rey, 2005) são um instrumento que tem como objetivo conduzir o participante da pesquisa a um espaço aberto em que manifesta relatos e narrativas pessoais significativas. O espaço dialógico da

comunicação ganha um valor fundamental. O pesquisador é um mobilizador do diálogo, mas é o envolvimento do sujeito na conversa que traz valor à informação e engendra processos hipotéticos, que conduzirão a pesquisa e poderão ser pensados no contexto dos demais instrumentos. Segundo González Rey (2005), a conversação se configura como um processo permanente da pesquisa por se tratar de uma dimensão relacional construída entre pesquisador e sujeitos participantes e contribui de maneira fundamental para a elaboração e desenvolvimento das análises e categorias.

As brincadeiras coletivas e os jogos de expressão também são recursos que mobilizam e engajam as crianças, e podem ser reformulados de acordo com as particularidades encontradas nos cenários concretos, levando em conta as proposições das próprias crianças como fontes de ampliação do processo dialógico da pesquisa (Pires, 2008, 2010). As crianças, por sua vez, também sugeriram instrumentos e atividades, e sempre puderam escolher entre participar ou não, como quando sugeriram que queriam não apenas falar suas respostas, mas também fazer perguntas sobre o tema da pandemia. Esta iniciativa aparece no primeiro estudo de caso e se encontra melhor desenvolvida nessa seção.

Mais do que técnicas genéricas de geração de dados, os instrumentos atuam como dispositivos de interlocução, pontes de encontro com as crianças e, portanto, fontes de informação. A utilização dos instrumentos é parte vital do processo de produção de informação, de elaboração de indicadores e categorias que consistem no avanço de um percurso de interpretação e análise. Por isso, os instrumentos são coerentes com os marcos teóricos da pesquisa, colocando em marcha os conceitos e referentes debatidos até aqui.

Os Mapas são pensados aqui como a expressão de um mundo em relação dos espaços vividos. Mais que isso, é importante pensar que o espaço é narrado/representado pelas crianças a partir de sua relação com os lugares e pessoas. Os Mapas, portanto, são expressões e formulações sobre os lugares e espaços da vida e articulam a imaginação das crianças às suas vivências. A imaginação é parte constituinte das vivências espaciais pois integra as formas de representação da relação da criança com o meio. A imaginação constitui um recurso dialético (Vigotski, 2021) que não surge do nada, mas emerge como expressão de um processo histórico vivido e, ao mesmo tempo, constituinte daquilo que se vive. Ou seja, ela é ao mesmo tempo um produto da vivência e a fonte de elaboração da própria vivência.

Os mapas vivenciais constituem um recurso potente que permite acessar os processos afetivos que marcaram a relação das crianças com o espaço no contexto de confinamento. Esta concepção de uso dos Mapas propõe evidenciar os sentidos do espaço. As crianças representam a si mesmas no espaço, mas também representam o espaço em si. Esta espacialidade se expressa em processos simbólicos e afetivos, uma cartografia situada, um conhecimento que indica posições, escalas, sentidos, meios.

A partir dos mapas vivenciais é possível fazer leituras a respeito da produção de sentido que as crianças dão ao território da casa e da escola, e como elas recriam as possibilidades de existência em um mundo marcado pelo vírus. Os mapas Vivenciais contribuem, portanto, para o objetivo de dar visibilidade à autoria das crianças, a seu papel criador e, por isso, são um instrumento fundamental para o objetivo de reconhecer as crianças como agentes da produção de conhecimento.

As produções infantis, tais como os desenhos, são consideradas instrumentos importantes que integram as metodologias qualitativas de pesquisa com crianças (Gobbi, 2013). Propor este instrumento de pesquisa implica reconhecer os desenhos não apenas como produção gráfica das crianças, mas também como um processo próprio de elaboração do vivido.

O uso da metodologia dos mapas vivenciais coincide com essa perspectiva, uma vez que eles são considerados um instrumento central da experiência de escuta das crianças como uma expressão singular e representam uma fonte de trocas e de fala. Portanto, a escuta não é somente do pesquisador, mas das próprias crianças, que elaboram, a partir dessas produções gráficas, seus próprios sentimentos e pensamentos com base em suas formas singulares de representar o mundo em “uma linguagem cartográfica capaz de registrar e demarcar suas existências” (Lopes e Martin, 2019, p. 687).

Os mapas não narram apenas os sentimentos que as crianças viveram na pandemia, mas são testemunhas, registros do espaço-tempo pandêmico. Contam histórias do que foi a pandemia. As crianças não falam apenas de si, mas de um momento histórico vivido. Representam, a partir dessa produção, suas vivências em um espaço configurado pela ameaça do vírus.

A análise dos mapas vivenciais não se restringe ao desenho, pois as crianças falam sobre o que desenham. Portanto, as narrativas que aparecem nas dinâmicas conversacionais são complementares aos mapas vivenciais. Estes dois instrumentos

permitiram o acesso aos processos afetivos e emocionais vivenciados durante o cancelamento das atividades escolares.

Logo, estes instrumentos metodológicos permitiram que as crianças narrassem suas relações com o espaço durante a pandemia., expressando por meio da fala e das produções cartográficas as paisagens vivenciadas por elas. Por isso, o conceito de paisagem orienta a interpretação e a análise das representações espaciais das crianças. Aqui, paisagem é entendida, novamente, como uma produção (Souza, 2013), algo além daquilo que a vista alcança. Para analisar de que formas as crianças deram novos sentidos a suas práticas espaciais, recorreremos ao conceito de paisagem como um recurso que permite uma aproximação aos sentidos elaborados pelas crianças em relação às suas vivências e práticas espaciais durante a pandemia.

As paisagens elaboradas por elas, tanto nos desenhos como nas falas, são formas de narrar suas vivências, de representar também aquilo que a vista de fato não alcança, como o interior do corpo, a corrente sanguínea o coração e outros órgãos vitais. Estas formas aparecem como expressões e representações do medo, da insegurança, do sentimento de vulnerabilidade diante do vírus, de uma existência marcada pelo vírus.

Ao falar do espaço da casa e representar o espaço-tempo do confinamento, as crianças retratam uma ameaça invisível. Porém, a formulação das crianças torna o vírus uma ameaça visível, concreta, mesmo que não seja alcançado pela visão, se faz presente nessas representações. As produções das crianças criam uma representação visual do confinamento a partir dos sentimentos de solidão e medo, são metáforas das paisagens do confinamento.

Porém, o medo e a solidão não são os únicos sentimentos que emergem. Há uma ambiguidade que configura a experiência pandêmica: ao mesmo tempo que estavam confinadas em casa, as crianças experimentaram um sentimento de prazer de poder contar com seus pais e mães por perto, de ter momentos, mesmo que pequenos, de encontros com os amigos, seja pela cerca, seja pelos lençóis que levam e trazem de volta brinquedos e, mais que isso, presenças, trocas.

Os mapas deixam evidente que a experiência pandêmica foi amplamente marcada pela dimensão do espaço. Efetivou-se, de forma generalizada, um sentimento de restrição do espaço, de perda da mobilidade, de relação com os círculos sociais, de circulação pela cidade. Monotonia, repetição, a sensação de não sair do lugar. Não apenas para as crianças, mas, para todos nós, a consciência de estar no espaço mudou.

Antes de passar para o próximo eixo de análise, é importante fazer algumas considerações a respeito das implicações do uso do instrumento dos Mapas Vivenciais. Foi necessário assumir a própria pesquisa como um momento e um espaço das crianças, de produção de sentido acerca de suas vivências. Ou seja, a expressão é uma forma de participação da pesquisa. Por isso podemos dizer que as crianças são também produtoras do conhecimento, porque não participam apenas com relatos, mas com o desenvolvimento de sentidos e elaborações sobre suas próprias vivências.

Sobre isso é importante notar alguns cuidados que podem contribuir para o diálogo com as crianças ao abordar as suas produções. Não devemos ficar perguntando: “o que você desenhou?” “O que significa isto?” Claro que é necessário ser propositivo, mas isso supõe uma organização, uma forma de trazer essa troca para o coletivo. Uma opção é fazer uma roda, falar dos mapas, perguntar o que as crianças acharam daquela atividade.

Tais questões têm a ver com um cuidado metodológico na condução das atividades e dinâmicas propostas. Em primeiro lugar, é necessário respeitar a produção das crianças e olhar para todo o processo, e não só o produto que emerge das dinâmicas. A postura do pesquisador nesse momento não deve ser a de apenas extrair conteúdos, mas de envolver as crianças em um diálogo que permita conhecer suas narrativas e aprofundar os sentidos do que está sendo colocado, seja no desenho ou na sala. Uma maneira de estimular esse diálogo seria perguntar: “você gostaria de falar sobre o seu desenho?” “Você gostaria de me contar mais sobre o que desenhou?” Isto gera uma certa confiança da criança no pesquisador, pois ela não se sente obrigada a falar, mas convidada ao diálogo.

Além disso, há todo um problema que envolve a produção artística das crianças que é a comparação que elas mesmas fazem entre suas produções. Esse momento do desenhar em sala, para muitas crianças, é um momento de pressão, de incômodo, de sentir que sua criação não é tão boa quanto a dos colegas. Evidenciar, mostrar e dar centralidade ao trabalho da criança deve ser feito com muito cuidado. Pode ser, inclusive, que a criança não queira mostrar o trabalho para outros colegas, por vergonha ou qualquer outro sentimento que surge nesses momentos. Outro cuidado importante é não ficar elogiando o desenho propriamente dito. Pode ser interessante valorizar a participação da criança, destacar seu envolvimento naquela atividade. Isto pode contribuir para a continuidade e o desenvolvimento do diálogo.



### 3.5 Sobre a abordagem dos estudos de caso

Os estudos de caso constituem uma metodologia de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais e humanas. Um dos autores consagrados neste tipo de estudo é Yin (2001) para quem um estudo de caso pode ser conceituado como uma investigação empírica que analisa um evento no contexto do mundo real onde este ocorre. O fenômeno analisado pode remeter a um indivíduo ou a um grupo de pessoas. Podem ser principalmente de três tipos: descritivos, exploratórios ou explanatórios. Os estudos de caso descritivos apresentam um fenômeno em profundidade. Os explanatórios podem revelar relações causais de um fenômeno com outros. Os exploratórios abrangem um conjunto de elementos que abrem perspectivas para desdobramentos, novas questões e futuros estudos acerca de um objeto ou problema de pesquisa (Priya, 2020).

O valor heurístico central desta metodologia na dimensão qualitativa, como é o caso desta tese, radica na possibilidade de analisar um evento ou uma situação específica com densidade, observando o conjunto de elementos que configuram tal evento. Nesse sentido, importa para o estudo de caso situar o fenômeno em um contexto espacial, temporal e dos atores que dele participam, identificando seu papel, suas funções, as relações estabelecidas com o meio. Isto permite ao pesquisador analisar os fenômenos investigados a partir de elementos descritivos e, ao mesmo tempo, desenvolver uma leitura a partir das informações produzidas.

Assim visto, uma descrição não é simplesmente uma descrição fotográfica do evento a ser analisado. Pelo contrário, uma descrição densa, no sentido em que Geertz utiliza o termo (1989), implica um esforço interpretativo a partir das lentes com que o pesquisador, com seu conhecimento e experiência, e a literatura que alicerça teoricamente sua abordagem, elabora os sentidos dos fatos que estuda. Por outro lado, outra característica do estudo de caso é sua possibilidade de interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, na medida em que o fenômeno que está sendo estudado acontece no mundo real.

De certo modo, os fenômenos observados que criam uma possibilidade ímpar para o pesquisador que pode, por meio do diálogo, compreender a partir do ponto de vista de seus interlocutores os sentidos que eles próprios atribuem às ações e às nuances dos eventos narrados no estudo de caso. Outra característica da metodologia de estudo

de caso é a flexibilidade e adaptabilidade que se faz necessária, a depender das diversas realidades do evento observado. Ao se desenvolver este tipo de estudo dentro do mundo vivido o pesquisador precisa estar atento para fazer ajustes necessários nas dinâmicas estabelecidas nos cenários da pesquisa e nas circunstâncias imprevisíveis que podem ocorrer no cotidiano que está sendo pesquisado (Yin, 2001).

Além disso, dentro do estudo de caso podem ser identificadas as categorias ou unidades de análise que emergem das narrativas dos interlocutores e do que está sendo observado. Estas unidades analíticas podem se apresentar de forma diversa, desde indivíduos até grupos, como por exemplo, as crianças de escolas (Arya, 2020). Os estudos de caso segundo Yin (2001) são adequados para estudar fenômenos contemporâneos, sendo, portanto, pertinente como estratégia metodológica para o estudo da maneira em que as crianças em escolas elaboraram sua compreensão acerca da pandemia de COVID-19 que acometeu o mundo, da qual trata esta tese.

Finalmente podem ser apontadas algumas limitações da metodologia de estudos de caso. Eventualmente, considerando a complexidade dos cenários desse mundo vivido que está sendo observado pelo pesquisador, podem escapar a ele questões que limitem a perspectiva interpretativa no que tange à síntese, convergências e contrapontos das categorias e das narrativas identificadas.

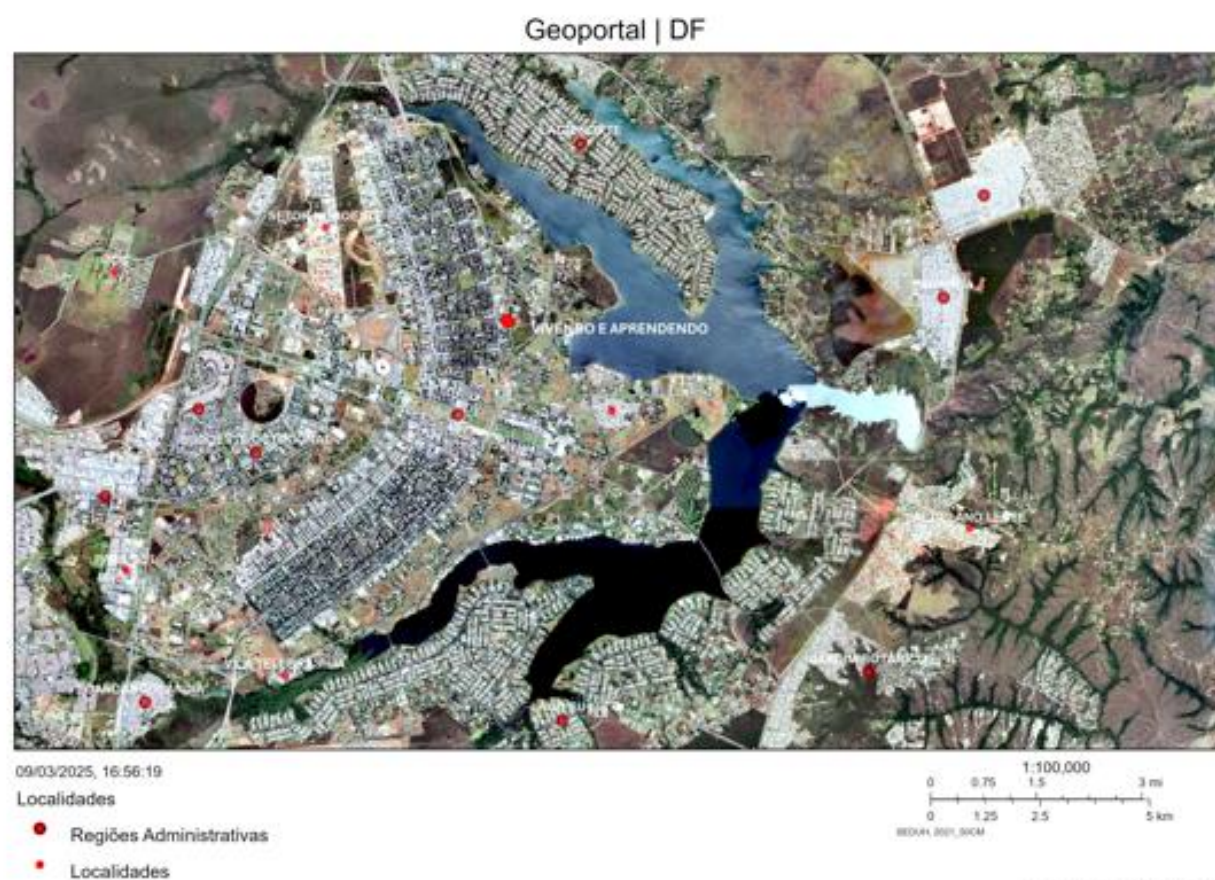
## 4. ESTUDOS DE CASO

Nesta seção serão apresentados os estudos de caso desenvolvidos a partir da pesquisa empírica realizada em dois momentos distintos, em novembro de 2021 e outubro de 2023.

### 4.1 Estudo de Caso 1: A escola Vivendo e Aprendendo

A Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo é uma escola associativa auto gerenciada que atualmente atende crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Está localizada nem uma região central do Plano Piloto em Brasília, Distrito Federal, próxima à Universidade de Brasília, a dois minutos do Campus Darcy Ribeiro.

**Figura 3.** Localização da Vivendo e Aprendendo na região central do Distrito Federal.



Fonte: <https://www.ide.df.gov.br/geoportal/> Geoportal do Governo do Distrito Federal (GDF). 2025

Este primeiro estudo de caso relata uma experiência de pesquisa que estava situada dentro de outra pesquisa mais ampla, de caráter nacional chamada **Estudo diagnóstico sobre a realidade vivenciada por crianças, adolescentes e famílias no período de pandemia COVID-19**. Essa pesquisa nacional constitui uma experiência de escuta emergencial das crianças em um momento em que o retorno à escola ainda era muito recente e o tema da pandemia se encontrava em plena evidência. Portanto, este estudo permitiu várias possibilidades de exploração metodológica, de experimentação dos instrumentos de pesquisa e de desenvolvimento das unidades de análise e categorias que organizam e sintetizam as informações encontradas durante as diferentes etapas do trabalho de campo.

#### **4.1.1 Apresentação da escola**

Desde seu início, em 1982, com o objetivo de proporcionar uma educação democrática para crianças e suas famílias, a Vivendo e Aprendendo se define como uma Associação Pró Educação, sustentada por meio de cotas associativas e que se organiza a partir de um modelo de gestão compartilhada, em que famílias e professores participam diariamente de um processo coletivo de construção e tomada de decisões.

A escola tem como princípio pedagógico desenvolver um processo educativo dialógico, democrático e respeitoso com as infâncias. Os associados (famílias e professores) integram grupos de trabalho e instâncias de gestão que se reúnem semanalmente para discutir suas pautas. Este processo culmina em assembleias, que representam a instância maior de deliberação. É nelas que se reúne toda a associação para debater e construir o seu futuro.

Este aspecto da coletividade foi um ponto substancial para viabilizar a organização do trabalho pedagógico com as crianças considerando as medidas e os protocolos de biossegurança definidos pelas autoridades federais e distritais do campo da saúde. As atividades escolares presenciais foram canceladas em maio de 2020 e retomadas em setembro daquele mesmo ano.

O trabalho de campo para este estudo de caso foi realizado em novembro de 2021, 14 meses após a reabertura da escola. Durante todo esse período, entre setembro de 2020 e o final de 2021, não houve um caso sequer de COVID-19 em alunos ou professores. Isso é uma conquista do trabalho associativo, considerando que esse recorte

temporal corresponde a um momento em que a crise ainda se manifestava com grande intensidade, com uma ampla circulação do vírus em todas as escalas sociais. Os primeiros casos de contaminação na escola aconteceram apenas depois que professores e crianças já estavam vacinados.

A volta das atividades presenciais foi uma decisão tomada em Assembleia e surgiu em função da necessidade de acolher muitas famílias da escola que foram convocadas a retornar ao trabalho. Esse retorno não implicou numa retomada do funcionamento total da escola, apenas para as famílias que realmente não tinham outras opções e que começavam a observar nas crianças as consequências dos meses de confinamento, tais como ansiedade, medo, tédio e apatia.

Nesse período, todas as atividades foram realizadas ao ar livre, e, mesmo assim, houve uma série de adaptações para evitar a contaminação. Apenas dois professores do quadro de toda a escola retornaram. Mães e pais associados à época, e que atuavam como profissionais da saúde na rede do Distrito Federal, trabalharam para elaborar documentos que regiam às adaptações necessárias para a prevenção do vírus, como máscara e outros equipamentos de proteção para professores e crianças. Também foi necessário pensar a restrição da presença de famílias dentro do espaço da escola, o que impactou muito o seu cotidiano, uma vez que o estar juntos no espaço é fundamental para a manutenção das relações sociais que são a base que sustenta a participação associativa.

A escola sofreu uma série de adaptações no seu espaço físico para contemplar as exigências e cuidados durante o período pandêmico, a saber: troca de móveis das salas para favorecer o distanciamento entre as crianças; construção de pias para lavar as mãos no espaço do parque; disponibilização de álcool em gel e em *spray* nas salas e espaços exteriores; restrição da circulação de famílias dentro do espaço da escola; separação das crianças de turmas distintas na área externa. Dessa forma, se uma turma tivesse uma criança infectada, apenas essa turma teria suas atividades presenciais canceladas.

**Figura 4.** Espaço interior da escola.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Novembro de 2021.

A despeito de todas as medidas de distanciamento para evitar a contaminação entre crianças, foi possível manter uma certa naturalidade das atividades e manter os princípios basilares e o aspecto central da prática pedagógica da escola, que é o encontro entre as crianças, a brincadeira, a participação efetiva dos professores no cotidiano de atividades pedagógicas e as brincadeiras com as crianças.

Eu fui um dos professores dessa escola que participou da retomada das atividades presenciais, pois tomei consciência da importância que esse ato tinha para as crianças e suas famílias que precisavam da escola. Um ano depois, quando realizei o trabalho de campo para este Estudo de Caso, ainda me encontrava na condição de professor da escola. Atuei como pesquisador, mas também era o professor da turma em que desenvolvi a escuta com as crianças.

Na verdade, não teria como ser de outra maneira. A essa altura da pandemia, as escolas se encontravam fechadas para qualquer pessoa externa, havia uma série de restrições e protocolos, e teria sido inviável ingressar como pesquisador em outros espaços escolares para fazer pesquisa. Portanto, foi necessário fazer o trabalho de campo na própria escola em que eu atuava. Ao longo do desenvolvimento das análises



nas seções subsequentes, relato como essa condição de professor/pesquisador trouxe aportes para o trabalho de campo. Ainda por conta disso, a tese apresenta um retrato singular de uma época em que houve poucas pesquisas nas escolas, precisamente por conta das restrições impostas pelas políticas de prevenção do vírus.

A seguir ilustro o espaço da escola com fotos.

**Figura 5:** Espaço do parque da escola com a casa da árvore.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Novembro de 2021.

**Figura 6:** Espaço da pracinha e das salas.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Novembro de 2021.

**Figura7:** Fachada da escola.



**Fonte:** Google Street View.



#### 4.1.2 Perfil da turma participante da pesquisa

O grupo que participou da pesquisa em 2021 foi uma turma multisseriada de Ensino Fundamental I em que estudavam 13 crianças do 2º, 3º, 4º e 5º anos. Portanto, as idades variavam entre 8 e 11 anos. Havia cinco meninos e oito meninas. De todo o grupo, cinco crianças seguiam no ensino remoto e assim ficaram até a chegada da vacina. Portanto, a pesquisa foi realizada, de fato, com as oito crianças que estavam frequentando a escola presencialmente e todas elas eram do segundo ano e tinham oito anos.

As crianças faziam o trajeto casa-escola de carro ou a pé e nenhuma delas usava o transporte público nesse percurso diário. Considerando o grupo das 13 crianças, 10 delas viviam no plano piloto, região do DF onde também fica a escola. As crianças vêm de famílias de classe média e classe média alta.

#### 4.1.2 Participação na pesquisa: construindo a inserção das crianças

Desde o primeiro dia, a pesquisa procurou mobilizar as crianças para participar do processo. A primeira dinâmica de conversa com o grupo buscou levantar questões sobre o que era pesquisa e se pesquisar seria uma exclusividade dos adultos. O objetivo foi criar maior horizontalidade no diálogo com as crianças e buscar provocá-las a trazer suas formulações e entendimentos das questões propostas. Tratava-se de uma estratégia para estimular o engajamento das crianças enquanto agentes que produzem conhecimento e, assim que a pesquisa foi apresentada, elas ficaram curiosas, sobretudo para saber mais sobre o seu envolvimento no processo, e dispararam uma sequência de perguntas. Ao longo dos três estudos de caso as falas das crianças aparecem em *itálico*. As falas transcritas que não estejam em *itálico* correspondem às falas do pesquisador.

- *Como você estuda com crianças?*<sup>17</sup>

- *Quer dizer que você vai tirar informações da gente?*

- *Será que ele é um espião?*

---

<sup>17</sup> Estes diálogos foram gravados em áudio e posteriormente transcritos.

Essa foi uma das perguntas iniciais, e colocada pela criança em um tom de humor, com um sorriso, arrancando gargalhadas de todos na sala, o que mostra uma compreensão do processo, uma certa representação elaborada sobre o que é fazer pesquisa e o que pesquisadores fazem. Percebi que seria necessário ter ainda mais cuidado com as palavras e voltar a explicar de que maneira se daria o envolvimento da turma no processo da pesquisa em si. Respondi que não, que não estava lá para tirar nenhuma informação de eles, e que só participaria mesmo quem quisesse. A conversa partiu, então, para o entendimento do que é fazer pesquisa. As crianças apresentaram diferentes hipóteses a esse respeito:

- *Pesquisar é tipo pesquisar o DNA do COVID.*
- *Mas esse é só um exemplo.*
- *A gente já pesquisou o Cerrado.*
- *Pode pesquisar sobre passarinhos.*

Uma a uma, as crianças mencionaram temas que poderiam ser pesquisados. Chegaram juntas à conclusão de que pesquisar tem a ver com aprender algo que não se sabia antes e que, por isso mesmo, esta investigação seria importante, pois ajudaria a entender como crianças de todo o Brasil viveram os tempos de pandemia, o que sentiram, com quem estavam etc. A proposta foi fazer com que elas também se reconhecessem como pesquisadoras, relacionando o ato de pesquisar com descobertas possíveis.

Esse tema mobilizou o grupo que indagou como será a vida dessas crianças de outros lugares. Que brincadeiras fazem? Onde moram? Será que elas também gostam de brincar de *pique gelo*? Elas demonstraram interesse particular pelo fato de não serem as únicas crianças a fazer parte dessa proposta que se apresentou. O que parecia ser uma experiência pontual se transformou em um sentido mais amplo sobre a participação na pesquisa.

Ao tentar contemplar essa diversidade, as crianças ficaram agitadas, e seus questionamentos contribuíram para o a construção de um sentido de participação na pesquisa. Desde o começo, foi importante buscar introduzir uma perspectiva espacial para o diálogo com a turma. Antes de buscar concretamente a informação a respeito de suas experiências particulares, o trabalho se propôs a convocar as crianças a refletir

sobre outras espacialidades, espaços e tempos de outras infâncias e crianças com experiências radicalmente diferente das suas.

Ficou explícito o desejo delas de estabelecer laços, identificar elementos em comum, estreitar as distâncias, imaginar relações. Ficamos um tempo conversando sobre isso. De certa forma, o que eu queria estabelecer com o grupo era a noção de que as crianças vivem experiências diferentes em diferentes espaços, e por isso também carregam marcas distintas, sejam de idioma, de cultura, de brincadeiras. Passamos um tempo falando sobre isso, nos questionando sobre outras infâncias, para então voltar a falar das próprias experiências espaciais vividas por elas.

Na relação com as distintas realidades e formas de viver a pandemia, elas encontraram um elo com essas outras crianças. No decorrer da dinâmica conversacional, o envolvimento do grupo na pesquisa foi enriquecido pelo sentimento de partilha. O sentido da participação se desenvolveu disso, elas se viram instigadas a fazer parte da pesquisa, a se expressar, a contar suas vivências.

Pensamos, com Fernandes (2020) que:

Dessa forma, ao possibilitar ao/à estudante reconhecer-se como parte de uma memória comum, criadora de identidade, estará se concedendo uma melhor compreensão do espaço de que é herdeiro/a, possibilitando-lhe desempenhar um papel ativo na sociedade” (Fernandes, 2020. p. 7).

Percebi que as crianças estavam engajadas com o diálogo e passei, então, a conversar com o grupo sobre a proposta da brincadeira “Isso me Lembra”. Algumas crianças já conheciam esse jogo, outras não. Expliquei que a dinâmica é baseada na premissa de dizer a primeira coisa que vem à cabeça a partir do que o outro diz. As crianças queriam começar com palavras aleatórias, então expliquei que a ideia era que a palavra inicial fosse algo relacionado à pandemia. Chegamos a um entendimento de que falaríamos palavras que tenham a ver com o tema da pesquisa. Todos entenderam e uma delas pediu para começar:

- *Eu quero começar com a palavra **mortos**.*
- *Mortos me lembra **cemitério**.*
- *Cemitério me lembra **tristeza**.*
- *Tristeza me lembra **corona**.*
- *Corona me lembra **máscara**.*

- *Máscara me lembra **pandemia**.*
- *Pandemia me lembra **assistir TV**.*

Elas gostaram da dinâmica e se divertiram. Em seguida, conversamos um pouco sobre os conteúdos que apareceram nessa primeira rodada. Perguntei se elas haviam passado muito tempo vendo televisão e outras telas durante o confinamento. Além de assistir TV, as crianças relataram também ter recorrido a outras ferramentas digitais para vencer o tédio e a tristeza da pandemia. Elas citaram também o uso de celulares e *notebooks*. O uso destes dispositivos esteve relacionado também à tentativa de manter contato com amigos e familiares por aplicativos de mensagens.

Seguindo a nossa dinâmica **Isso me Lembra**, outra criança pediu para começar a partir de uma nova sugestão de palavra: **pandemia**.

- *Pandemia me lembra **vírus**.*
- *Vírus me lembra **hospital**.*
- *Hospital me lembra **medo**.*
- *Medo me lembra **morte**.*
- *Morte me lembra **vida**.*
- *Vida me lembra **morte**.*
- \**todos caem em gargalhadas*
- *Morte me lembra **bactérias***
- \**as crianças fazem cara de nojo e estranham a palavra, apesar de a conhecerem.*
- *Bactérias me lembram **doença**.*
- *Doença me lembra **máscaras**.*
- *Máscaras me lembra **Star Wars**.*

Apesar de algumas palavras se tratarem de um conteúdo delicado e triste, o tom geral é de tranquilidade e diversão, não há um peso nas palavras nem na reação das crianças. Embora o tema seja duro, elas se divertiram com as falas dos outros, riram, pediram para continuar. Mas antes de retomar a dinâmica, fiz uma intervenção.

- *Porque será que a máscara é tão importante, pessoal?*
- *Para proteger a gente!*

- Verdade, esse é um dos motivos, mas será que tem outro também?
- *Sim, é. A máscara também é importante para proteger os outros.*
- *Exatamente, a máscara serve não só para proteger a nós mesmos.*

Depois desta rodada, quando todas haviam começado pelo menos uma vez, nós decidimos terminar o jogo com um aplauso, valorizando a participação das crianças e falando como o momento foi divertido e envolvente. Algumas crianças falaram que iam ensinar o jogo a suas famílias e assim terminamos esse primeiro dia de pesquisa.

#### **4.1.3 Solidão, confinamento e a resistência da vida: paisagens do confinamento e paisagens do encontro**

O objetivo desta seção é trazer interpretações e a construção da informação realizada a partir do desenvolvimento do trabalho de campo com as crianças e de suas expressões por meio da fala e de desenhos. A fala e o desenho são tomados como representações do território e de suas vivências no território durante o contexto pandêmico.

Conforme foi acordado com a turma, retomamos as atividades relativas à pesquisa alguns dias depois do primeiro momento. As crianças seguiam animadas e estimuladas a dar continuidade ao tema da pandemia. Nesse momento estava fresco, os sentimentos e as emoções vividas pulsavam e a experiência pandêmica estava, de fato, em processo de elaboração. Isto favoreceu o desenvolvimento da pesquisa e do próprio diálogo com as crianças. Ao perceber este envolvimento, decidi introduzir pela primeira vez a perspectiva dos mapas vivenciais.

Para introduzir a atividade, conversamos sobre o que é um mapa, que um mapa pode ser uma representação do mundo inteiro, de um país ou uma cidade, mas pode também ser uma representação de um espaço menor, tal como o parque da escola, ou de um bairro da cidade, ou um pedaço desse bairro. Perguntei, buscando estimular a sua participação: podemos fazer alguns mapas sobre como foi a pandemia para cada um de nós? Perguntei a elas se já haviam feito um mapa, e disseram que sim, que haviam criado uma vez um mapa da escola. Chegamos à conclusão de que um mapa é, antes de mais nada, um desenho sobre algum lugar, uma forma de mostrar o espaço em que vivemos.

Em seguida, propus às crianças fazer um desenho sobre o período de confinamento. A ideia surgiu da necessidade de evidenciar suas práticas no espaço durante a pandemia:

Fala do pesquisador: *Vamos agora fazer uma atividade de desenho sobre o tema da pesquisa. Este desenho vai ser como um mapa, a ideia é desenhar um espaço importante para vocês durante a pandemia. O que mais marcou vocês na pandemia? Que sentimentos vocês tiveram? Tentem pensar na época em que vocês estavam em casa e ainda não podiam sair.*

- *Pode fazer das coisas que tem saudade?*
- *Eu achava que era para falar sobre o que a gente fazia na quarentena.*
- *Eu vou fazer o mapa da Terrinha.*
- *É pra desenhar algum lugar que a gente passou na pandemia?*
- *Eu gostava de usar o computador, sabe por quê? Acabava a aula online e eu ia direto pro Youtube.*

Nesse momento, uma criança lembrou que ainda não deveríamos falar na pandemia no passado, como algo já terminado, mas como um desafio que ainda estávamos enfrentando. Outras concordaram, disseram que o vírus ainda era um problema, que muita gente ainda estava ficando doente. De fato, elas tinham razão, a pandemia não havia acabado. No entanto, voltei a insistir no recorte temporal, pois queria que as crianças conseguissem refletir sobre o momento mais delicado da crise.

Um dos primeiros Mapas Vivenciais que será analisado aqui é a produção de uma criança que decidiu representar o dia de seu aniversário. No desenho aparece a sala de sua casa com uma mesa repleta de brigadeiros e bolo, mas não se trata de uma cena feliz. A lembrança lhe causa incômodo, ele comenta como foi um dos dias que mais se sentiu sozinho, e diz que nunca tinha passado o aniversário sem ver nenhuma outra criança. Ele chegou a interromper o desenho e ficou em silêncio, na mesa, olhando a sua produção:

**Figura 8:** Desenho feito por V. (8 anos). “Meu aniversário na pandemia”.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2021.

Esta produção retrata **a solidão e a tristeza do confinamento**, sem a liberdade para circular em espaços externos. O confinamento imposto pelo Coronavírus impediu as crianças de brincar coletivamente, de encontrar seus amigos e parentes, tendo sua socialização restrita ao núcleo familiar. Associado ao sentido da solidão e da tristeza aparece a **o sentimento de tédio**. A criança narra que esse foi um aniversário entediante, sem brincadeiras, sem futebol com os colegas queridos.

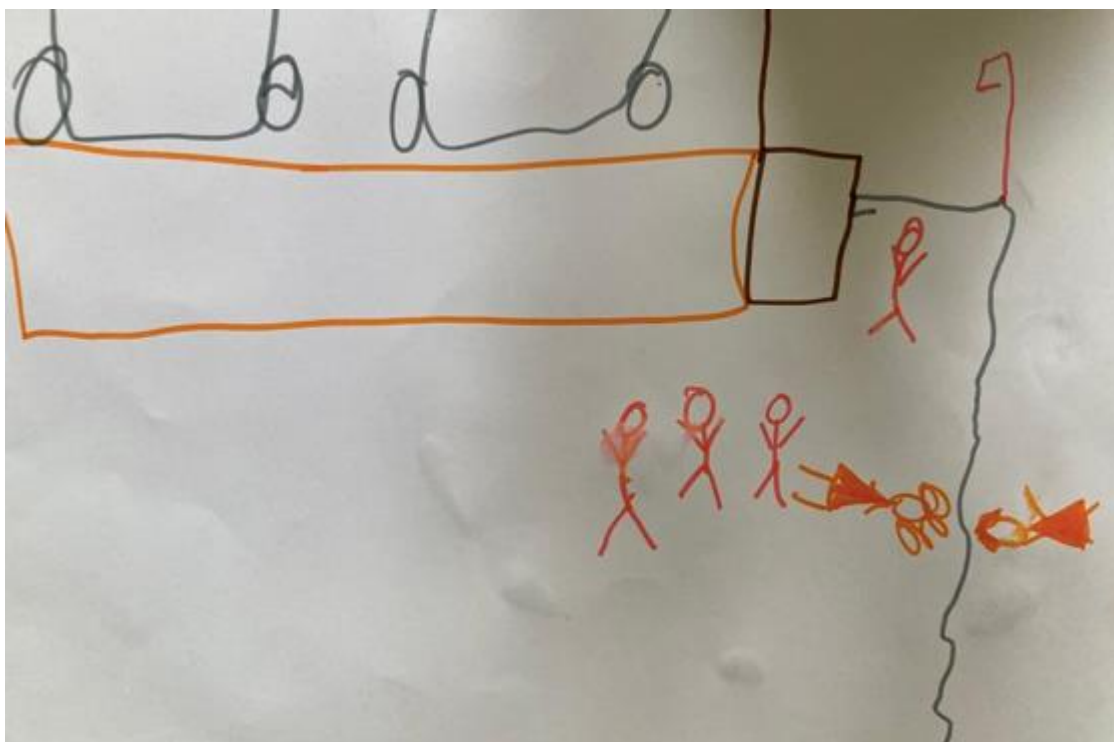
Apesar disso, as figuras humanas são representadas com um aparente sorriso no rosto. Esta representação indica algo que aparece em muitos outros momentos: a expressão da ambiguidade do confinamento. Esta ambiguidade tem a ver com o fato de que, ao mesmo tempo que houve sofrimento, houve também o conforto de estar em uma casa segura, com seu núcleo familiar próximo. As crianças apontam que estar mais tempo com seus pais em casa foi um aspecto positivo da pandemia. Ao falar mais sobre sua produção, a criança afirma que, por mais que tenha sido um aniversário triste, ela estava com sua mãe e seu pai saudáveis em casa.

Este mesmo tema apareceu na produção de uma outra criança da turma, que representou uma cena em que aparece brincando na cerca que limita o terreno de sua

casa. Ela decidiu mostrar e contar como **o confinamento a impediu de se reunir com os amigos**:

- *Ficar em casa o dia todo foi muito entediante.*
- *Antes a gente ia para a casa do nosso vizinho almoçar e brincar, agora a gente só pode brincar assim na cerca.*

**Figura 9:** Desenho feito por M. (8 anos). Brincadeiras na cerca.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2021.

O período de confinamento fez com que as crianças desenvolvessem novas elaborações sobre o espaço, buscando entender o que estava acontecendo em suas vidas a partir de um olhar próprio. Assim, expressaram que **o medo e o sofrimento** não se reduzem ao risco de contaminação, mas também à perda de momentos de socialização, brincadeira, e partilha com amigos. O sofrimento diz respeito à falta da livre circulação, à saudade e à falta de encontros. O vírus afeta o corpo, mesmo que não haja uma contaminação propriamente dita.

Mesmo assim, a cerca passou a ser um lugar de encontro. Um lugar de fronteira, uma marca que ilustra o confinamento, mas representa, ao mesmo tempo, uma



possibilidade do encontro, de um elo com os amigos (uma família com vários irmãos) que moram ao lado, também isolados em suas casas, mas igualmente dispostos a compartilhar algum vínculo, nem que seja pela cerca. Esta produção apresenta uma tentativa de resistência das crianças, de uma busca pela contiguidade, pela aproximação.

É necessário levar em consideração esta busca, esta tentativa de se relacionar, de se **avizinhar**, afirmar a conexão possível em um momento em que a relação se mostra impossível. A vida das crianças não parou, por mais que tenha sido duramente impactada. A perspectiva teórica da vivência é fundamental para esta análise, pois a vivência é a expressão de uma vida em movimento, não de uma vida determinada pelo meio, mas em relação com o meio.

As famílias foram mencionadas como fontes de afeto, apoio e suporte. No entanto, as crianças afirmaram que estar em suas casas com suas famílias nucleares (pais, mães, irmãos) as ajudavam a lidar com o medo e a se sentirem relativamente seguras. Por isso, é importante ponderar que as **paisagens do confinamento** são também constituídas por **paisagens de encontro**, sem, no entanto, deixar de considerar as profundas marcas e emoções negativas que emergem nas produções gráficas das crianças e nas narrativas que as acompanham.

Ao ver os desenhos umas das outras, elas se reconhecem naquelas posições, retomam suas próprias experiências, se solidarizam umas com as outras. Os sentidos da solidão reverberam e outras crianças confirmam ter se sentido igual aos demais colegas: sozinhas. Além disso, ao falar do confinamento, sempre aparece o contraponto desse cenário de solidão, que é precisamente a vida na escola.

A oposição ao sofrimento vivido no período pandêmico é representada, nas suas falas, pelas atividades escolares, as amizades na escola, as aulas e o recreio. Durante a pandemia, as crianças pensaram muito na escola, sentiram falta desse espaço, queriam poder estar com os amigos na escola diariamente, as brincadeiras e os momentos de aprendizado em conjunto. Diferentemente disso, dizem elas, as aulas remotas eram repetitivas e sem graça.

Mesmo tendo acesso a todos os equipamentos disponíveis, tais como *tablets*, celulares e computadores, ou seja, mesmo que do ponto de vista tecnológico o ensino remoto fosse viável, as próprias crianças apontam os limites e impasses da educação virtual e remota. Falta a relação, o estar juntos, o barulho da sala de aula, a bagunça, as trocas de olhares, a ajuda próxima dos professores.

No entanto, é fundamental afirmar que somente por terem essa possibilidade de encontros síncronos e acompanhamento diário de seus professores e a garantia de encontrar seus colegas, mesmo que virtualmente, já coloca estas crianças como um ponto fora da curva da maioria das demais crianças do Brasil, que tiveram enorme dificuldade de acompanhar as atividades por falta de acesso a equipamentos e conexão de internet de boa qualidade.

Voltemos, agora, ao desenvolvimento da análise sobre a ambiguidade das paisagens do confinamento e as paisagens do encontro, e como é possível observar, a partir das produções das crianças, tais contradições. Até aqui, as interpretações apontam para esta dialética do confinamento: não podemos afirmar que houve uma total e absoluta falta de interação, pois como ficou evidente, as crianças apresentam uma resistência a esse cenário de “terra arrasada”.

Nos Mapas, aparecem representações de como as crianças foram capazes de contornar os limites da restrição espacial e a impossibilidade de estar com os amigos. Na produção a seguir, uma criança representou uma série de cenas em que aparece com uma amiga vizinha do andar de baixo. Ela conta que as duas inventaram uma estratégia de trocar brinquedos e cartas amarrando um lençol e passando de um andar ao outro. Assim, elas mantinham um vínculo diário, realizando trocas, buscando alguma forma de partilha em meio à solidão.

**Figura 10.** Desenho feito por A. (8 anos). “Eu e a minha amiga brincando de passar coisas pela varanda”.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2021.

Mesmo sem poder visitar a casa do amigo vizinho, a criança encontra uma forma de brincar, de desafiar a dinâmica do confinamento que impõe limites à sua circulação pelo espaço. Se estar juntos fisicamente não é possível, busca-se uma alternativa de aproximação, um desejo de trocar, de manter o vínculo, a relação. Diante da barreira espacial, a criança formula pontes, cria um lugar comum, reestabelece o encontro ao imaginar outras formas de uso do espaço. As crianças, certamente, não estão compartilhando apenas o brinquedo, mas compartilhando algo de si. É uma forma de se manter em movimento neste contexto que é marcado pelo sentimento de solidão.

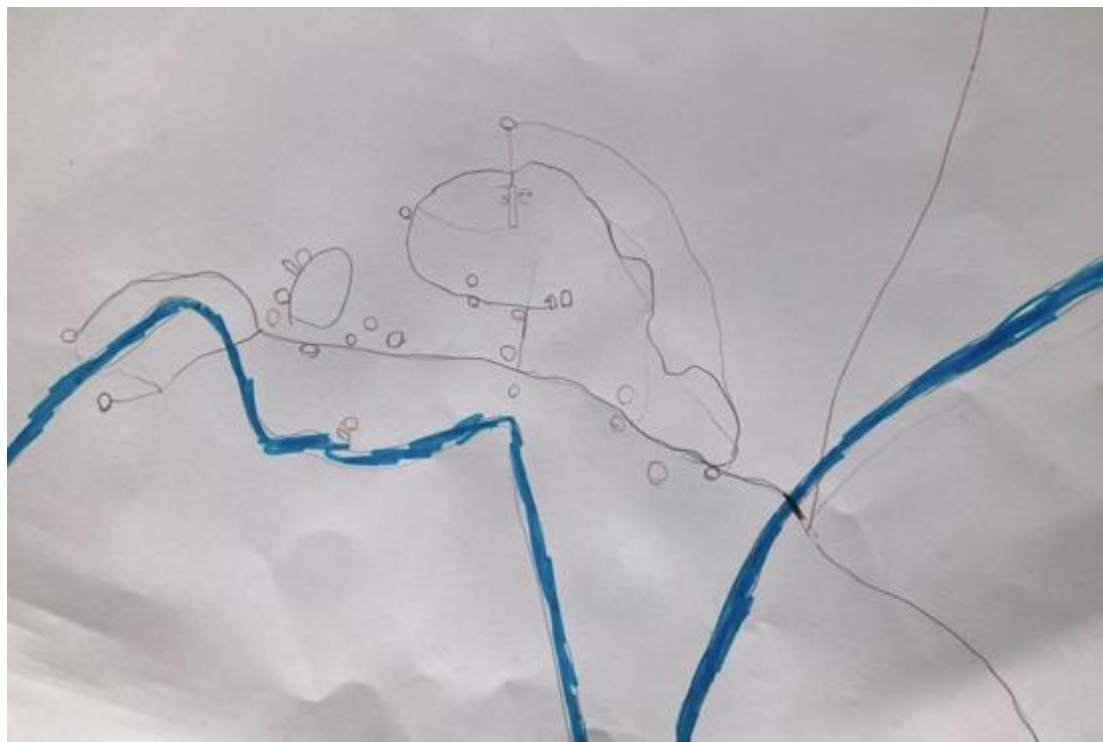
Novamente, do seio das **paisagens do confinamento**, emergem também as **paisagens do encontro**, formas, mesmo que pontuais, de tentativa de superação do sofrimento e da solidão. Como recurso fundamental desse processo de criação do novo emerge a imaginação. Vigotski (2018a) nos ajuda a entender a imaginação não como um processo estanque, mas como uma produção da criança diante do mundo, da reelaboração de sentidos, práticas e saberes. Sendo assim, a imaginação não emerge apenas da história da criança, mas atua na recombinação dessa história e a configura, integrando-se à dimensão da sua vivência em determinado meio.

Considerando o tema delicado desta pesquisa, os instrumentos trazidos impulsionaram a emergência de memórias incômodas e outros processos afetivos relacionados ao contexto pandêmico. Porém, aos poucos o trabalho de campo mostrou que é precisamente no ato de evidenciar estes temas que entra em curso um processo de elaboração dos sentidos e afetos vividos durante a pandemia.

O processo dialógico estabelecido com as crianças se tornou, ao longo da pesquisa uma fonte e possibilidade concreta de falar acerca das situações experimentadas durante o confinamento, os sentimentos. Ou seja, por mais que o tema investigado seja potencialmente incômodo, o espaço da pesquisa configura dinâmicas que permitem uma abertura para a partilha de vivências e criam terrenos seguros para a participação.

No mapa a seguir, vemos a produção de uma criança da turma que se mudou para a área rural do DF durante a pandemia. Ela comenta e aponta detalhes do território que habitou durante o período de confinamento.

**Figura 11.** Desenho feito por R. (8 anos). Mapa da comunidade da Cafuringa.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2021.

Trata-se da Cafuringa, uma área de proteção ambiental do DF. Havia outras famílias morando em outras casas e há também muitas crianças, com quem ele compartilhou o cotidiano do confinamento. Portanto, ele reconhece aspectos positivos dessa experiência. Quando lhe perguntei sobre a diferença entre passar a pandemia no apartamento e nesse outro território, ele diz, apontando para os diferentes elementos de seu mapa:

*- Na Cafuringa tem mais amigos, e lá, se fizer muito calor tem rio. Lá tinha um monte de pessoas. As bolinhas são casas. Era tudo bem se encontrar só de máscara. E aí a gente fez umas regras que no rio podia nadar com todo mundo, mas aí tinha que tirar a máscara, né?*

*- Essa é a casa da Iara, a da avó dela fica aqui. Aqui é a casa comunitária. Aqui não é o morro, mas faz parte do morro. Essa é a do Benjamin. Fizeram uma escola para os pequenos, para os de 4 anos. Aqui é a casa do Ravi, e aqui é a casa dos pedreiros, das pessoas que estão construindo. Eu acho que ter ficado na cidade teria sido menos legal.*

A elaboração dos mapas vivenciais estimulou a formulação de narrativas sobre a pandemia. As crianças representam paisagens e cenários em que viveram o confinamento, mas também encontram, a partir dos mapas, a possibilidade de elaborar os sentimentos diante da incerteza, do medo, da solidão. A pandemia escancarou a dimensão espacial da vida, e os Mapas representam como as crianças sentiram isso. Com esse instrumento, buscamos estimular não só desenhos, representações, mas relatos em que os sentidos do espaço são centrais para que uma história seja contada, para que um sentimento apareça.

Por mais que a falta da escola tenha representado muitas perdas para as crianças, não podemos, com base na perspectiva relacional que orienta estas análises, afirmar que houve exclusivamente a perda de aprendizagens, de conteúdo, de crescimento, pois a capacidade de elaborar o mundo não desapareceu. Logo, torna-se relevante investigar que aspectos da relação criança-meio passaram a configurar esse momento particular de transformações e desafios.

O meio não é determinante em si mesmo, pois o processo histórico da vida se dá no curso de uma relação dialética de desenvolvimento e transformação. Nessa relação, ambos se qualificam, os processos de transformação e o meio. O meio guia o

desenvolvimento cultural em um processo que engendra novas qualidades dessa mesma relação, que é dialética e caracterizada por rupturas e reelaborações.

Tal relação pode evidenciar de que maneira a criança “toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (Vigotski, 2018a, p. 77-78). É assim que o autor analisa a influência do meio no desenvolvimento da criança: na relação singular e própria que ela estabelece com o meio. Tomar consciência e atribuir sentido são dois processos que transformam o mundo e a própria criança no curso do desenvolvimento.

Prestes (2013) chama a atenção para o conceito de **reelaboração criadora** de Vigotski, que é entendido como um refazer, reformular. No caso dos Mapas Vivenciais, o conceito de reelaboração criadora nos permite ir além da compreensão de um espaço fixo, para pensar um espaço que se reinterpreta, um espaço cujos sentidos estão em movimento. Esta tese busca avançar, então, no sentido de que os Mapas Vivenciais são recursos para representar o espaço a partir de uma reelaboração criadora. As espacialidades das crianças são configuradas a partir de um processo de produção de sentido, e os Mapas Vivenciais mostram isso, pois são o registro dos movimentos das crianças, são lembranças de que as crianças também são autoras das dinâmicas espaciais que configuram suas vidas.

#### **4.1.4 Vivências espaciais, corpo e vírus: representações de uma ameaça invisível**

Em um outro dia dedicado ao trabalho de campo com as crianças, começamos as nossas atividades da pesquisa fazendo uma dinâmica chamada A Imagem da Palavra. Assim como a brincadeira Isso me Lembra, esta também é uma prática sugerida por Augusto Boal.

A dinâmica descrita a seguir aconteceu no primeiro momento da manhã, quase que como um aquecimento das crianças para começar o dia. A esta altura elas já estavam familiarizadas com o processo da pesquisa e não foi necessário retomar toda a explicação dos objetivos e do tema da investigação. Apenas perguntei se as crianças topavam mais um momento para discutirmos a pandemia, que desta vez faríamos uma brincadeira teatral. Inicialmente elas resistiram um pouco, mas rapidamente consegui envolver o grupo e saímos da sala para realizar a atividade.

Organizamos a turma em uma roda perto da “pracinha” da escola, para que todos pudessem se ver bem e tivessem espaço apropriado para brincar. Expliquei os procedimentos da brincadeira e elas logo colocaram a demanda de que também queriam sugerir palavras. Eu sabia que isso iria acontecer e gostei da iniciativa do grupo. Pensei comigo: “estão se apropriando da pesquisa, isso é bom, fazem questão de se envolver e participar da condução”. E, de fato, sinto que o envolvimento das crianças na condução do processo em si é algo que as motiva a participar. Dificilmente elas estariam tão dispostas a falar e contribuir com a investigação se não fosse sob estas condições de partilha e de abertura para sua participação.

Eu comecei com a palavra *pandemia*. Pedi que elas fechassem os olhos e fizessem a sua imagem. Curiosamente, algumas delas se deitaram no chão e ficaram imóveis, de olhos fechados, mas também sem mexer nenhuma parte do corpo. Foi como se estivessem brincando de estátua. Quando abrimos os olhos, disse que quem quisesse poderia comentar a sua imagem ou a imagem de algum colega, mas ninguém se manifestou. De novo, tenho a impressão de que a dinâmica impactou o grupo, no sentido de que de fato trouxe à tona sentimentos e emoções e, embora convidadas a falar a respeito, as crianças preferiam o silêncio. Respeitei isso e então propus de seguirmos em frente. Seria a vez de outra criança sugerir uma palavra agora:

- *Gato!*

É claro que a palavra fez sucesso entre a turma. Elas riram e logo passaram a imitar gatinhos. Deixei isso acontecer por um tempo e, em seguida, falei que a palavra tinha fugido um pouco de nossa proposta e que deveríamos retornar ao nosso universo da pandemia. Elas entenderam, acharam um pouco chato, mas entenderam. A próxima foi a palavra vírus. Quando abrimos os olhos, as crianças também não quiseram falar, mas começaram uma divertida brincadeira de “pique pega”. Mantendo ainda a representação, elas corriam uma em direção à outra e se pegavam, como que se contaminando e diziam “o corona te pegou!” Outros saíam correndo para fugir ou se esconder do vírus.

Quando conseguimos nos concentrar, as palavras que se seguiram foram sangue e morte. Mais uma vez apareceu este conteúdo forte, associado aos medos e às inseguranças vividas. Elas se jogaram no chão, fizeram caras de dor, mostraram

machucados, apontaram cortes imaginários, mostraram cicatrizes, foi um momento voltado para o corpo. Estas palavras e suas representações mostram como as crianças pensam nos efeitos do vírus também a partir do próprio corpo, com um receio e medo dos efeitos de uma contaminação.

Outras crianças não quiseram sugerir palavras, então eu pedi a vez novamente e sugeri ensino remoto. Foi muito interessante observar a reação das crianças. Em primeiro lugar, é preciso salientar que é um grupo que havia voltado há pouco tempo à escola. Fazia apenas dois meses que a turma tinha voltado ao ensino presencial quando foi desenvolvida esta dinâmica, portanto estar nesse espaço ainda era uma espécie de novidade e as lembranças do remoto estavam frescas. Foi surpreendente que, a respeito do tema do ensino remoto, elas quisessem comentar:

- *Muito tédio!*

- *Ensino remoto é chato!*

- *Ainda bem que acabou isso.*

- *Escola é bem melhor!*

Em relação às posturas e à brincadeira de representação, havia caretas, caras cansadas, coluna curvada para frente e braços balançando próximos ao chão como quem está extremamente entediado. Não pensei que a reação ia ser tão negativa. Isso porque, sendo eu o professor que atuou também no remoto, sei dizer de vários momentos dos quais a turma gostou ao longo do ano, mas essa é minha percepção. Elas obviamente estavam muito cansadas do remoto, de estar na frente da tela, de não ver e brincar com seus amigos presencialmente. Tanto é que a próxima palavra, essa sim, sugerida por uma criança, foi a palavra escola.

Não tivemos nem tempo de fazer as posições. Mal a palavra havia sido dita, as crianças começaram a se dispersar, falando bem alto:

- *Escola, escola!!*

Foi um momento de celebrar a sua presença naquele espaço, elas se abraçaram, pularam e correram pelo espaço da escola como quem diz “que maravilha poder estar aqui e desfrutar deste espaço”. Voltamos para a roda e conversamos um pouco sobre



esse estar na escola de novo. A escola aparece, na dinâmica, como lugar do coletivo, de retomada dos encontros, de resistência dos afetos e dos vínculos.

As crianças quiseram comentar o que haviam percebido de mudanças no espaço da escola, quando voltaram a ele pós-confinamento social, em função dos protocolos de biossegurança. Falaram da medição de temperatura na entrada, observaram que a escola agora tinha, em diferentes lugares, os recipientes de álcool para higiene, evidenciaram uma pia que foi construída na pracinha, mostraram que no parquinho também havia sido construída uma pia para lavar as mãos. Assim foram recorrendo o espaço da escola e mostrando como houve todo um processo de adaptação da escola para receber crianças e professores. Foi um momento importante. Percebi que elas estavam muito felizes de estar ali, no território da escola, compartilhando os afetos e amizades, vivendo juntas depois de tanto tempo isoladas.

Por meio do corpo, as crianças puderam expressar aspectos da vivência que não poderiam ser colocados em palavras: as posturas, os gestos, os olhares assustados, mostram corpos marcados pela pandemia, não pela contaminação do vírus de fato, mas pelos desdobramentos do confinamento, das aulas virtuais, da falta de espaço para brincar, para se relacionar. O contraponto disso tudo é novamente a escola, fonte de prazer, reconexão, encontro. Como elas mesmas disseram: viva a escola! A escola como meio que possibilita vivências associadas à liberdade, à alegria, à reinvenção das relações e vínculos com o outro e com o mundo.

Em seguida, voltamos para a sala de aula e algumas crianças que não haviam estado presentes no dia de produção dos mapas vivenciais reivindicaram fazer também seus próprios desenhos. Aqui se faz necessário um agradecimento às crianças que se engajaram na pesquisa, não só por entenderem a proposta e os objetivos, mas porque se apropriaram dessa experiência como algo significativo para elas. Ao longo da tese afirmei isso, mas volto a refletir sobre a delicadeza do tema, sobre minha constante vigília para não tornar a pesquisa um motivo de sofrimento. Aprendi muito com a postura das crianças, que mostraram toda sua potência, sensibilidade e capacidade de elaboração de temas sensíveis.

Retomei a orientação que havia feito na oportunidade anterior, disse que a proposta dessa atividade era resgatar os sentimentos da pandemia, tentar retratar um dia vivido, uma emoção, algum incômodo. Nesse momento elas perguntaram se poderíamos fazer os desenhos fora de sala; atendi aos pedidos e fomos fazer essa atividade ao ar

livre, em um espaço da escola conhecido com o *galpão*, como vemos na imagem a seguir.

**Figura 12.** Momento de produção das crianças.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Dezembro de 2021.

As produções das crianças foram diferentes desta vez. Algumas delas optaram por representar o vírus propriamente dito e não elas mesmas ou suas memórias da pandemia. Ou melhor, optaram por representar o vírus em si. Duas crianças falaram que sabiam desenhar o vírus muito bem, pois já tinham visto fotos feitas no microscópio e conheciam sua aparência. Gostaram de descobrir que o vírus tem uma forma própria e um aspecto concreto, é um corpo vivo, que as ameaça e causa impactos enormes, impõe o fechamento das escolas, impede que as pessoas se encontrem, mas é minúsculo, quase imperceptível para os sentidos humanos.

Isto mostra como as crianças fizeram um esforço por entender, dar materialidade à ameaça do vírus, uma ameaça impossível de se ver. É difícil entender como o mundo abriga a existência de escalas e planos microscópicos que incidem sobre os processos humanos. Onde está o vírus? Como reagir diante desta presença enigmática e complexa de conceber? Como saber se ele se aproxima? As crianças falam de um sentimento de incerteza causado pelo vírus e por seu caráter invisível: se não se sabe onde ele está, pode estar em qualquer lugar, em todos os lugares, até no próprio corpo, como na produção a seguir:

**Figura 13:** Desenho feito por R. (8 anos). “Eu fiz o vírus, são um monte de viruzinhos no sangue”.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2021.

O corpo aparece implicado no medo. E na tentativa de se situar diante da ameaça do vírus, as crianças buscam materializar sua existência. Outra menina também desenha uma parte do corpo humano, sem que os dois tenham combinado isso. Em seu desenho, vemos unidades do vírus contornando as bordas de um coração:

**Figura 14.** Desenho feito por G. (9 anos). “Eu fiz um coração com o coronavírus”.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2021.

As crianças fazem relações entre o corpo humano e o vírus. Não se trata, ao contrário do que parecia inicialmente, de representações sobre o vírus em si, isolado, como coisa, uma presença absoluta e não diferenciada. As crianças falam precisamente de como a sua relação com o vírus é marcada pela dimensão do corpo, de um corpo ameaçado pela contaminação de um agente ao mesmo tempo desconhecido e íntimo, capaz de impactar as pessoas do ponto de vista fisiológico, trazendo doenças, mas também capaz de ameaçar as relações sociais e o livre trânsito pelo espaço.

Na representação do coração, órgão vital para o funcionamento do ser humano, suas bordas aparecem tomadas pelo vírus. O vírus não depende de estar no sangue para estar no corpo: suas marcas e alcances se estendem além dos processos fisiológicos. Alteram dinâmicas espaciais, restringem as brincadeiras, o encontro com os pares, impede de estar na escola, enfim, o vírus configura novas espacialidades.

Fazer esses desenhos foi muito impactante para o grupo. A proposta de resgatar as marcas do que foi vivido no confinamento trouxe à tona memórias e relatos dos aspectos difíceis da vida naquele contexto. Durante a dinâmica, as crianças reviveram seus sofrimentos, inseguranças, preocupações e medos, como o receio de perder membros da família e de ver pessoas amadas sendo infectadas. Falaram da saudade que sentiram dos amigos, de brincar com eles, dos familiares que não puderam ver por tanto tempo, como as avós e os avôs, além de outros parentes.

O confinamento em casa, a ruptura com as rotinas e a temporalidade confusa da experiência pandêmica configuram paisagens marcadas por um conjunto de afetos que constituíram as vivências na pandemia. A partir dos mapas, as crianças expressaram a solidão, a falta das relações sociais, a ameaça do vírus, mas também a reinvenção das brincadeiras, a formulação de novas formas de estar juntas, narrativas sobre o encontro, e não somente narrativas sobre o sofrimento.

Os sentidos das práticas espaciais das crianças não emergem apenas nos desenhos, mas também nas narrativas que acompanham tais desenhos. Os desenhos produzidos pelas crianças, não são considerados uma representação em si, mas como parte complementar de uma narrativa que também se expressa pela fala, um conjunto de expressões que configuram a produção de sentidos. A paisagem é uma expressão espacial que não é apenas uma imagem fixa, constituída como uma produção puramente material, mas é também uma produção simbólica.

As categorias que vêm sendo desenvolvidas até aqui, *paisagens do confinamento* e *paisagens do encontro* devem, portanto, ser compreendidas desde um ponto de vista dialético. Elas coexistem e constituem uma à outra. A análise da informação que emerge no campo com as crianças, considerando suas falas e suas produções gráficas, tornou necessário abordar a dialética das suas vivências pandêmicas como expressão de uma multiplicidade de processos afetivos vividos durante o confinamento.

É verdade que as vidas das crianças foram amplamente alteradas como consequência das políticas de controle da disseminação do vírus, resultando em novas configurações de suas espacialidades. No entanto, também é verdade – e é possível observar isso a partir dos mapas vivenciais e das dinâmicas conversacionais – que as crianças desenvolveram recursos para formular alternativas às restrições impostas do ponto de vista espacial.



Ou seja, do seio das *paisagens do confinamento* emergem também as *paisagens do encontro* como expressões de um processo de reelaboração criadora. Considerando a perspectiva teórica assumida com inspiração no trabalho de Massey (2004), para quem o espaço é múltiplo e incompleto, é possível assumir que o ato de reelaboração criadora caracteriza o processo pelo qual as crianças reinventam as suas formas de uso do espaço. Ou seja, o espaço ganha novos sentidos e, com isso, as crianças atualizam suas práticas. A autoria e a agência infantil se dão nas brechas, nas aberturas que as crianças percebem. É assim que elas colocam em prática o ato de reelaboração criadora do espaço.

#### 4.1.5 Vacinas em evidência: questionamentos sobre os direitos das crianças

Esta seção apresenta análises a partir de uma dinâmica conversacional realizada em sala que surgiu espontaneamente depois da fala de um dos meninos da turma, L. Ele chegou à escola e, logo no começo do dia, falou em tom de lamento e preocupação que ainda não havia vacina para as crianças. Isso chamou a atenção do grupo, que passou a desenvolver o assunto. Na continuidade do diálogo, as crianças questionaram por que o público infantil ainda não estava vacinado, sendo que muitas pessoas já tinham acesso à vacina.

O planejamento de pesquisa para esse dia consistia em elaborar perguntas das crianças para outras pessoas, familiares, por exemplo, sobre os desafios vivenciados durante a pandemia. Porém, decidi não intervir e deixar que as crianças explorassem o tema das vacinas, trazido pelo colega inquieto. Ao fim da conversa, encontrei uma oportunidade de integrar o que as crianças estavam discutindo ao meu planejamento inicial, então propus a escrita de perguntas. Apresentarei em breve estas produções, mas antes veremos as suas falas e o desenrolar do diálogo que estimulou os questionamentos e a formulação das perguntas. L. chega à sala e diz:

- *A vacina ainda não está pronta para as crianças. A minha mãe disse que viu em um noticiário que vão testar as vacinas, iam testar nas crianças de 5 até 11.*

- *Porque a vacina para Covid é tão importante?*

- *Para proteger todo mundo, e também outra coisa. Para evitar pegar Covid. Se pegar Covid não vai fazer tanto mal. Mas se não estiver vacinado, aí se pegar pode ter risco de morte. Com a vacina nem tanto.*
- *A vacina, ela é assim. Quando a gente pegar (Covid), vai ter menos chance de passar mal, ir pro hospital.*
- *A vacina meio que serve para nos proteger.*
- *E por que será que as crianças ainda não se vacinaram?*
- *Eu acho que é porque os idosos precisam das vacinas mais rápido do que as crianças. O Covid, se for uma criança que pegar, não vai fazer tão mal quanto se for um idoso ou um adulto. Por isso deram vacina para os idosos primeiro, porque eles são mais sensíveis.*
- *Vocês ouviram a A.? Entenderam? Por que vocês acham que os adultos tomaram antes?*
- *Os adultos estão mais perto dos idosos!*
- *O corona gosta tanto, tanto das crianças que não quer pegar elas.*
- *Você acha que o coronavírus gosta das crianças?*
- *Esse tempo todo, o coronavírus não pegou ninguém aqui.*
- *Pegou o L.!*
- *Isso, o L.*
- *Vocês conhecem crianças que pegaram Covid?*
- *Meu primo!*
- *Eu conheço.*

Em seguida eu perguntei se outra criança gostaria de falar sobre o assunto. Nesse instante ocorreu uma conversa curiosa, motivada pelo fato de que uma das crianças da turma, que estava a brincar com uma massinha de modelar no momento de nosso diálogo. As crianças retomaram a conversa:

- *Eu quero vacina! Quer dizer, massinha.*
- *Eu também quero Vacina!*
- *Eu quero mais vacina do que massinha.*
- *Quem prefere mais vacina do que massinha?*
- *Eu prefiro massinha!*

- *Eu quero vacina.*
- *Eu amo tomar vacina.*
- *Tem mais de uma opção também: os dois!*
- *Eu acho que não precisamos escolher, talvez podemos ter os dois.*

O debate continuou e as crianças finalmente chegaram à conclusão de que, se você tiver Covid, provavelmente vai escolher a vacina. Continuamos o diálogo e a temática e comentei:

- Vocês sabiam que eu tive Covid?
- *Nossa, seu filho está em risco!*
- Pois é, foi isso o que eu pensei na hora, sabia? Estava preocupado comigo, mas mais ainda com ele.

Fiquei impressionado com a fala e ressalttei como foi marcante para elas quando alguém da turma ficou doente. Também me impressionou o fato de que, quando disse ter pegado o vírus, a primeira fala foi de preocupação com meu filho, que as crianças conheciam, pois estudava na mesma escola. Aqui apareceu de novo essa dimensão da família como um aspecto central na experiência de crianças na pandemia. E colocam frequentemente a preocupação com o bem-estar dos membros de seus familiares. Esta fala indica isso, mas desta vez o risco surgiu em relação à minha família. Em seguida, um menino retomou a conversa:

- *Eu acho que essa é a minha primeira pandemia.*
- *É a minha primeira pandemia também. Será que vai ser a última? O que podemos fazer para que esta seja a última pandemia?*
- *Usar máscaras e nos proteger e fazer isso em todas as pandemias. Assim, Deus vai ficar feliz com a gente e não vai ter mais pandemia.*
- *É que Deus fez a pandemia para a gente ficar mais perto de nossa família e também para a gente ficar mais forte, porque o corona vírus dá muitas coisas ruins para a nossa vida.*

Foi importante que o tema das vacinas tivesse aparecido e mobilizado o debate. Não havia me ocorrido que as crianças pudessem estar tão a par do assunto. Eu



comentei que havia, naquele momento no país, um grande negacionismo em relação à vacinação por parte de pessoas e inclusive por parte do governo federal, e procurei falar com elas a respeito da importância dessa política de prevenção. Percebi que as crianças já tinham esse entendimento de que as medidas de cuidado em relação ao vírus passavam pelo cuidado com o coletivo e que as vacinas eram um pacto social, que todos deveriam se vacinar para proteger aos demais. A conversa seguiu:

- Quando eu uso a máscara, eu estou protegendo só a mim?

- Não!

- Não, está protegendo as outras pessoas.

- E quando eu me vacino, eu estou protegendo só a mim?

- Não, está protegendo todas as pessoas.

As crianças retomaram a fala da colega que disse anteriormente que o vírus gosta das crianças e “não pega elas”.

- Eu entendo o que ela quis dizer. É verdade que muita gente não pegou Covid, mas ainda assim ficou muito afetado com tudo isso. Aqui na nossa sala, dos que estão aqui agora, ninguém pegou Covid, mas também sentiu os efeitos da pandemia, não é?

- Acho que é cedo demais para falar que ninguém pegou Covid.

- Será que teve alguma coisa que alguém teve que deixar de fazer por causa da pandemia?

- O trabalho!

- Assim, todo mundo, meu pai e minha mãe trabalhando em casa, meu tio tá trabalhando em casa, minha tia, toda minha família está trabalhando em casa.

- E as crianças?

- Elas deixaram de fazer algumas coisas, tipo, algumas coisas que faziam na escola.

- Eu fiz o teste!

- Eu já fiz duas vezes o teste.

- Elas deixaram de fazer brincadeiras.

- Todo mundo podia ir para a escola? Ver os amigos? Muda a vida de todo mundo?

- Uma epidemia não muda a vida de todo mundo. A epidemia é só de um país ou cidade.

- Ah, você está falando da diferença entre pandemia e epidemia? Sim, a dengue é uma epidemia forte no Brasil, acontece aqui. Coronavírus é uma pandemia porque acontece no mundo todo.

- *Sim, pandemia é no mundo todo. Epidemia é numa cidade ou num país.*

Em seguida distribuí o material que preparei para que elas escrevessem e registrassem suas perguntas. Havia pensado originalmente que esta atividade pudesse se tornar uma tarefa de casa, cujo objetivo seria estimular que as crianças fizessem uma entrevista com seus familiares, mas adaptei a proposta e pensei uma atividade de escrita de perguntas que elas fariam a outra pessoa sobre sua experiência na pandemia. Combinamos que poderiam ser uma ou duas perguntas feitas a outra criança, a alguém das suas famílias ou a alguém em uma posição de liderança política, como alguém do governo.

- *Eu já sei o que escrever!*

- *Por que as crianças não foram vacinadas?*

- *Como que a gente vai falar com alguém do governo?*

- *Eu quero perguntar: como foi trabalhar no computador o dia todo?*

- *O que que é pra fazer mesmo?*

- *Eu tenho uma pergunta, bem pergunta. Como é que o vírus surgiu?*

- *Eu sei como é que o vírus surgiu!*

- *Comendo um gambazinho?*

- *Comendo um morcego.*

- *Então como que o vírus existe? (Repete a pergunta)*

- *Eles eram uma doença do morcego. Ele surgiu na China.*

- *Uma pessoa comeu, estava cru, depois ela viajou, infectou.*

- *Foi isso, aí ele foi viajando, viajando, viajando...*

- *Você pode escrever: por que o vírus afeta os humanos?*

- *É pra fazer uma carta?*

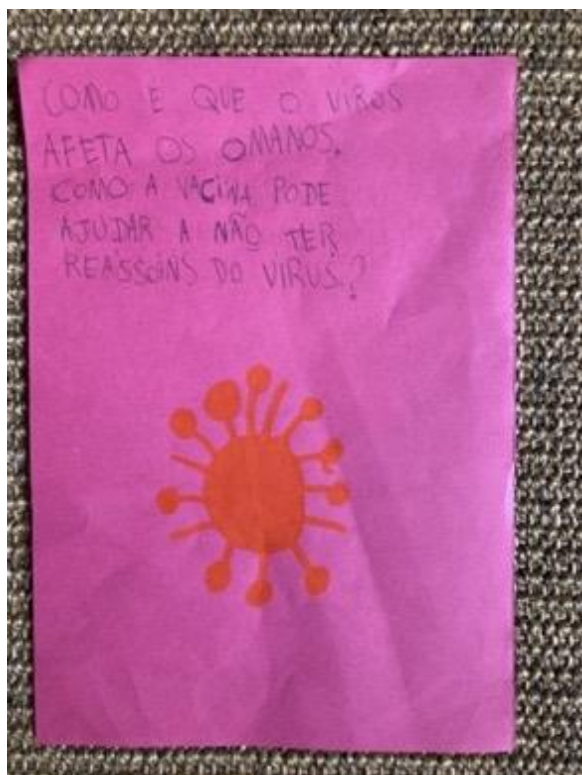
As crianças se ajudaram na tarefa, algumas tiveram dificuldade de pensar o que escrever. Elas conversaram sobre outros temas, se dispersaram um pouco da proposta

original. Depois me aproximei para oferecer apoio às que não estavam conseguindo, até que uma menina da turma fez uma sugestão para os colegas que estavam sem ideias:

- *Tipo, você pode escrever: por que as crianças foram as últimas a ser vacinadas?*
- Essa é uma pergunta muito boa.
- *Eu tou escrevendo isso.*
- Não têm perguntas certas ou erradas, tem o nosso sentimento, essas perguntas têm a ver com o que a gente sente.
- *Vamos lá no parquinho. Ai, a gente ia né. De repente, um dia lá no parquinho, uma tempestade de areia nos atacou no parquinho. Uma tempestade de areia! No meu parquinho.*
- Que saudade dessas coisas! Dessas aventuras.
- *Pois é.*
- *Um redemoinho de areia me atacou no parquinho!*
- *Posso só falar o que eu escrevi? Por que as crianças não foram vacinadas antes?*

Passei a ler algumas das perguntas das crianças e a dinâmica se encaminhou para o fim. Tirei dúvidas ortográficas que surgiram com a atividade de escrita. Nesse dia, a prática da pesquisa possibilitou também a aprendizagem dos conteúdos presentes naquele momento específico da turma, neste caso, o desenvolvimento da escrita e o conhecimento da ortografia das palavras.

**Figura 15:** Perguntas elaboradas por V. (8 anos). Produção escrita das crianças no âmbito da pesquisa.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Dezembro de 2021.

O registro escrito foi fundamental, mas o processo dialógico que se desenvolveu ao longo da atividade foi também muito rico, e as falas trazem contribuições para pensar aspectos relacionados à saúde, prevenção, práticas de cuidado, direito e acesso das crianças às vacinas, e mostra a compreensão política das crianças acerca do contexto pandêmico. A perspectiva dos estudos sociais da infância é importante aqui para nos lembrar que elas são agentes competentes em sua percepção de mundo e conscientes de sua inserção na sociedade. Retomamos aqui a perspectiva desenvolvida no capítulo teórico, de evidenciar como as crianças são dotadas de conhecimento e capazes de formular opiniões sobre temas complexos e delicados, capazes de se posicionar, apontar e fazer perguntas sobre os grandes desafios impostos à sociedade como um todo.

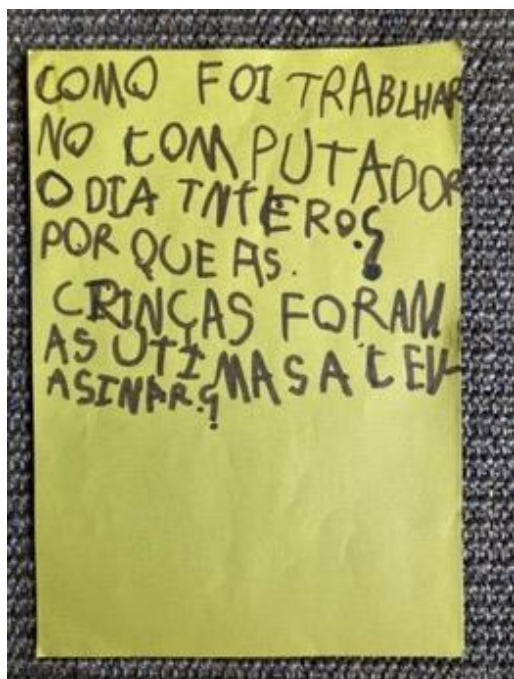
Chama a atenção também como as crianças se mostraram conectadas com um assunto de grande importância naquela altura do contexto pandêmico, a dizer, a possibilidade das vacinas. De fato, as vacinas de alguma forma representavam a promessa do fim da pandemia ou, pelo menos, do fim da necessidade de distanciamento social, da possibilidade de retomar alguma normalidade no cotidiano da escola.

Faz sentido que o tema das vacinas tenha surgido nas falas das crianças. O Brasil foi muito afetado pelo negacionismo promovido pelo próprio Governo Federal, à época comandado por Jair Bolsonaro:

Se a ausência de políticas de combate ao avanço da pandemia, o negacionismo científico e o reforço de teses conspiratórias marcaram os contornos da pandemia no Brasil, assim também tem ocorrido com relação às vacinas (Castro, 2021, p. 2).

O campo das ciências sociais no contexto brasileiro abordou amplamente esse problema do negacionismo, como pudemos observar nos capítulos iniciais da tese. Portanto, é interessante observar como as crianças demonstram consciência e sensibilidade política para falar das vacinas como uma forma de proteção coletiva e como um direito das crianças, apesar da circulação de representações negativas a respeito da vacinação, muitas vezes associando-as, de forma infundada e quase criminosa, a doenças, reações e outras declarações com o objetivo de manipular a opinião pública e desacreditar as políticas de imunização. Vejamos mais produções das crianças a seguir:

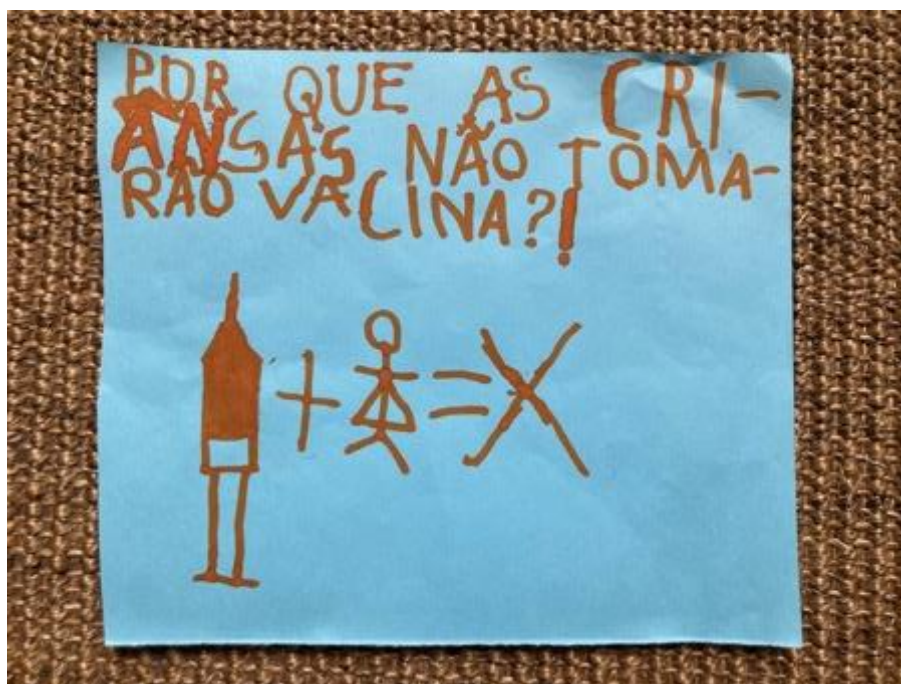
**Figura 16:** Perguntas elaboradas por A. (8 anos).



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Dezembro de 2021.

É importante perceber que as crianças mostram que existe um critério geracional que configura a prioridade para tomar as vacinas. Uma delas diz que há uma população ainda mais vulnerável que as crianças diante da doença – os idosos.

**Figura 17:** Pergunta elaborada por R. (8 anos) “Por que as crianças não tomaram vacina?!”



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Dezembro de 2021.

Ao mesmo tempo, nas perguntas feitas que aparecem por escrito, a expressão “as crianças” duas vezes, indicam uma leitura sobre as relações geracionais e como elas incidem sobre os direitos. Como se pode perceber, as perguntas não são formuladas desde um indivíduo: “Por que eu não pude tomar a vacina? Por que demorou para chegar a minha vez?” Essas crianças participam e se inserem como coletivo nas tramas do social, entendem que não estão sozinhas no mundo.

Há outras pessoas e outras vidas em jogo. Não foi apenas uma criança que deixou de tomar a vacina, mas o conjunto delas. Elas falam situadas como coletividade. A presente pesquisa mostrou o quanto crianças são perspicazes em fazer leituras do que está acontecendo em suas vidas ao demonstrar que entendiam a seriedade das consequências da pandemia. Elas se sentem protagonistas de suas experiências,

identificam de que maneiras são afetadas pelo contexto pandêmico e, ao mesmo tempo, são propositivas e têm muito a contribuir para o nosso entendimento desse problema.

Isto evidencia como as crianças têm consciência dos seus direitos, mas também conseguem refletir sobre isso considerando outras relações geracionais, por exemplo, quando as crianças indicam que os idosos receberam as vacinas antes por serem mais vulneráveis que elas.

Durante os nossos encontros, as crianças mencionaram seus avós em distintas ocasiões. Dizem sentir muita saudade de estar com eles. Outras, ainda, se mudaram para a casa dos avós durante a pandemia por conta das logísticas familiares e puderam estar próximas, integrando e participando de uma relação fundada no cuidado não só por parte dos adultos, mas das próprias crianças também. Ou seja, elas não se colocam como mero objeto do cuidado, mas também como sujeitos que cuidam e se preocupam com o outro.

As crianças nos mostram que os sentidos atribuídos aos temas da atualidade estão em movimento e se reorganizam na fala, nas brincadeiras, nas vivências partilhadas. Aprendemos com elas, então, que estar em movimento é importante. Estar na escola como pesquisadores nos coloca em uma posição de aprender com as crianças que é possível formular, imaginar e materializar pontes.

#### **4.1.6 Síntese analítica do estudo de caso**

A iniciativa de escuta urgente (Martinez Muñoz, 2020) desenvolvida neste estudo de caso mostra que as narrativas e representações produzidas pelas crianças durante a pandemia constituem importantes elementos para a compreensão da dialética das vivências infantis nesse período. As manifestações de sofrimento, medo, tristeza e solidão são recorrentes em seus relatos e expressões simbólicas. No entanto, essas manifestações coexistem com memórias de brincadeiras, experiências positivas e momentos de afeto e alegria, ainda que permeadas pelas limitações impostas pelo déficit de socialização característico do contexto pandêmico.

As crianças mostram também uma grande capacidade de fazer leituras sobre como seus meios foram afetados pela crise, elas têm opiniões e perspectivas próprias sobre a crise da pandemia e como isso trouxe desdobramentos não só para as suas vidas, mas para toda a sociedade, outras populações que não só as crianças. Isto mostra como

as crianças são atores sociais (Gaitán Muñoz, 2018) que se posicionam diante de temas complexos, tais como seus direitos a vacinas, sobre o problema da falta de escola em suas rotinas, demonstram preocupação com a saúde de seus familiares etc. Vemos que as crianças também ensinam (Pires, 2010), elas mostram maneiras próprias de compreender e lidar com os grandes problemas e desafios do mundo.

A construção das categorias analíticas aqui apresentadas decorre da observação de que as crianças foram capazes de elaborar respostas criativas frente às demandas relacionais emergentes. Nesse processo, reconfiguraram o uso dos espaços, atribuindo-lhes novos significados em um processo de reelaboração criadora (Vigotski, 2018). As vivências espaciais (Lopes, 2013a) das crianças durante o confinamento revelam-se marcadas por tensões e contradições, expressas no movimento entre o isolamento forçado e o desejo de encontro com o outro.

Esta relação também é apontada em uma experiência de pesquisa mexicana, que destaca as preocupações das crianças em relação a seus avós e como mantiveram práticas de cuidado dentro de seus núcleos familiares durante a pandemia (Melgarejo; Linares, 2020). A partir desses relatos em pesquisas diversas, pode-se depreender que as crianças não ocupam esse lugar de invisibilidade e não engajamento nas questões cotidianas de suas vidas, ao contrário, elas se engajam nas complexidades das dinâmicas da vida coletiva, movimentando-se em posições diferentes, ora cuidadas, ora cuidadoras.

Dessa forma, é possível afirmar que, embora a pandemia tenha provocado sentimentos de solidão entre as crianças, suas vivências nesse espaço-tempo revelam também um processo de tomada de consciência sobre a vida como fenômeno social e enraizado na coexistência. Observemos, por exemplo, a reformulação das dinâmicas da brincadeira. O sentido da brincadeira é tão presente na vida das crianças que mobiliza a elaboração de estratégias que viabilizem a sua realização, apesar dos possíveis impedimentos para tal. Diante da impossibilidade de estarem juntas, elas reinventam outras formas de brincar. Isso indica um processo de produção de sentido sobre o confinamento e evidencia o desenvolvimento de recursos para sustentar essa existência marcada pela solidão, mas ainda assim, aberta ao novo.

O segundo estudo de caso que será apresentado a seguir foi realizado na mesma escola do primeiro estudo de caso. No entanto, houve um salto cronológico de dois anos entre um estudo e outro, e as crianças participantes também não são as mesmas.



Portanto, foi feita a escolha de desenvolver dois estudos diferentes, com seus próprios eixos analíticos, ainda que algumas categorias coincidam e sejam relevantes nos dois estudos de caso.

#### **4.2 Estudo de Caso 2: Vivendo e aprendendo, 2023**

O desenvolvimento dos estudos de caso a seguir corresponde à segunda etapa de incursões empíricas da pesquisa, realizadas após a banca de qualificação do meu doutoramento. Na primeira etapa, a escuta se caracterizou como uma consulta emergencial, uma resposta aos momentos iniciais da crise pandêmica. A escola havia recém retomado suas atividades, portanto as experiências vivenciadas no período de confinamento e suspensão das aulas presenciais estavam muito mais evidentes. Este segundo momento tem um objetivo relativamente distinto, mais centrado no retorno das crianças à escola, embora as narrativas delas também contemplem o período que passaram confinadas em casa.

Em outubro de 2023, voltei à Escola Vivendo e Aprendendo para fazer a segunda etapa do trabalho de campo dois anos depois da primeira experiência de consulta com as crianças. Infelizmente, não foi possível dar continuidade ao trabalho de pesquisa com a mesma turma, pois as crianças já haviam saído da escola. A ideia de um estudo com as mesmas crianças tinha, originalmente, o objetivo de proporcionar uma sequência das análises, e a possibilidade de continuação entre diferentes momentos. Porém, a pesquisa teve que se adaptar e, portanto, foi feita uma nova consulta, com outras crianças de outra turma.

Esta experiência, diferentemente da primeira, não ocorreu no momento de crise, pois já havia se passado um tempo considerável desde o ensino remoto e a experiência de confinamento dentro de casa. Há, portanto, uma janela cronológica que separa a primeira escuta desta segunda consulta, que aconteceu praticamente dois anos depois da retomada das atividades presenciais nas escolas.

Quando realizei a primeira escuta, ainda no final de 2021, a retomada das atividades presenciais era muito recente. O confinamento ainda era uma realidade para algumas famílias que haviam optado por não enviar as crianças à escola. Ainda havia muito medo em relação ao fato de se estar naquele ambiente, as crianças usavam

máscaras, as mesas estavam longes uma das outras, o retorno estava em processo de elaboração.

Neste segundo estudo de caso, nada disso era mais uma realidade. O confinamento se tornou algo remoto, no passado, e o espaço escolar funcionava dentro da normalidade pré-pandêmica, sem máscaras, sem distanciamento, sem reconfiguração do espaço da sala.

A pandemia e suas marcas, em especial os efeitos negativos dos longos meses de confinamento, se tornaram uma lembrança distante, pelo menos para estas crianças participantes deste estudo de caso, as quais tinham idade entre 7 e 9 anos em 2023. Afinal de contas, dois anos na vida de uma criança de 8 anos é um período bastante significativo, tempo bastante para esquecer muita coisa. Não esquecer, mas pelo menos, ficar em segundo plano. Estas crianças viveram o período mais crítico da pandemia quando tinham apenas 5 e 6 anos. Lembravam dos meses em casa, claro, mas aquilo parecia ter acontecido há muito tempo, segundo elas.

A relação com o vírus havia mudado, e embora a contaminação ainda oferecesse riscos, as crianças agora estavam vacinadas e não havia a necessidade de protocolos de segurança e medidas contra o vírus. Por essas razões, me pareceu, desde o começo, que seria uma escuta diferente da primeira, com menos intensidade nos relatos.

Levantei esta hipótese por considerar os seguintes aspectos: já não havia mais um cenário de crise sanitária; o tema da pandemia passava a perder centralidade; as crianças estavam todas vacinadas, e o Covid-19 não era mais uma doença tão assustadora assim. Ainda assim, como ficou evidente durante o trabalho de campo, as crianças tinham algo a expressar sobre o contexto pandêmico, tinham coisas a dizer, ou melhor, a elaborar. O sentido do trabalho de escuta, como pude perceber no decorrer do diálogo com as crianças, manteve sua importância. Mesmo dois anos depois, elas resgataram muitas vivências daquele tempo difícil, que não foi só difícil de viver, mas é, até hoje, difícil de lembrar, em especial os medos vividos durante o confinamento em casa e a volta às aulas presenciais.

Esta nova etapa da pesquisa, realizada em um momento posterior, representou, desde o início, uma chance de analisar a seguinte questão: o que será da escola após a pandemia? Este estudo de caso permite avançar na proposta de analisar os desdobramentos da crise. O que se aprendeu com a pandemia? Algo mudou na relação das crianças com a escola? E na relação da escola com as crianças?

O aporte deste estudo de caso é poder abordar precisamente este momento de trânsito, entender a retomada das aulas presenciais como um importante marcador do processo de retomada da vida social e entender o papel da escola nessa retomada.

#### **4.2.1 A construção do cenário de pesquisa**

A entrada em sala foi construída previamente com a gestão da escola. Não foi possível reencontrar a mesma turma do primeiro estudo de caso, pois todas as crianças já haviam saído da escola. Desta vez, o trabalho foi realizado com o 2º ano do Ensino Fundamental, uma turma com 14 crianças. A maioria delas já estava na escola durante a pandemia e participou das aulas remotas. Encontrei-me anteriormente com as professoras para que elas me contassem sobre o grupo e pude conhecer a trajetória da turma ao longo do ano, além do trabalho pedagógico realizado com a turma.

Concordamos que eu faria uma primeira e breve conversa com as crianças. Quando cheguei à sala, fui recebido, já era aguardado pelo grupo. As mesas estavam dispostas em formato de roda. Sentei-me em uma cadeira e me apresentei. As crianças disseram que já me conheciam, que sabiam que eu havia sido educador da escola anteriormente. Eu disse que também lembrava delas, e que achava que sabia o nome de todas. Então elas falaram que eu teria de adivinhar seus nomes.

Primeiro, falei que não trabalhava mais ali, que passara a ser aluno na Universidade de Brasília e fazia uma pesquisa sobre como as crianças tinham vivido a pandemia. O objetivo central desse primeiro dia não era entrar propriamente no tema, mas estabelecer vínculos com o grupo. A turma me conhecia por eu ter sido professor, o que já significava alguma relação, mas considerei importante manter uma postura de transparência em relação aos motivos pelos quais estava lá, evidenciando a pesquisa e seus objetivos.

Li com a turma o Termo enviado para os seus responsáveis com o convite para integrar a pesquisa. Assim, com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a questão deixa de ser um mero dispositivo formal e passa a ser uma possibilidade de reiterar a autoria das crianças na pesquisa, de estimular sua participação e seu protagonismo. Não é só uma questão de permissão, autorização, mas da construção do sentido sobre a participação. Elas gostaram de saber que poderiam assinar um outro Termo, que eu havia escrito para dialogar diretamente com as crianças

sobre a proposta da pesquisa. Enquanto acontecia este momento de debate, vi que duas crianças conversavam entre elas:

- *Porque será que o nome do vírus é Covid-19?*
- *É Covid-19 porque já teve 18 Covids antes dessa.*

A resposta me pareceu maravilhosa, expressão da maneira criativa das crianças de entender o fenômeno do vírus, de especular sobre suas origens, de explicar aquilo do seu jeito. Na mesma conversa, as ouvi dizendo que provavelmente o vírus havia surgido por conta do contato de seres humanos com algum animal contaminado e que isso tinha acontecido pela primeira vez na China. Fiquei animado para voltar na semana seguinte, pois senti que havia tido um bom primeiro dia de pesquisa com o grupo.

#### **4.2.2 Mapas Vivenciais: paisagens do confinamento**

Em uma das atividades que fizemos, convidei as crianças a representar memórias da época do confinamento, de que forma essa experiência as havia marcado. Falamos dos medos e dos sentimentos vividos naquela época:

- *Eu não podia muito sair de casa.*
- *É, eu também fiquei muito dentro de casa.*
- *Eu não gostava nem um pouco das aulas online.*
- *Era muito ruim, não podia brincar, tinha que ficar na tela.*

Algumas crianças da turma relataram terem pego o vírus. Não entendiam por que isso havia acontecido, uma vez que usavam máscaras e estavam se protegendo. De novo, surge aquela ideia do vírus como uma ameaça invisível. De fato, esta era uma das questões mais sérias da pandemia. Estávamos diante de uma ameaça que não podíamos ver nem saber exatamente onde estava. Parte do medo tinha a ver com isso, exatamente com essa falta de percepção sobre a concretude da ameaça: de onde vem o vírus, onde ele se esconde, como chega até o nosso corpo? Se a própria ciência estava tentando entender todas essas dinâmicas, as crianças, por sua vez, também ignoravam muitas

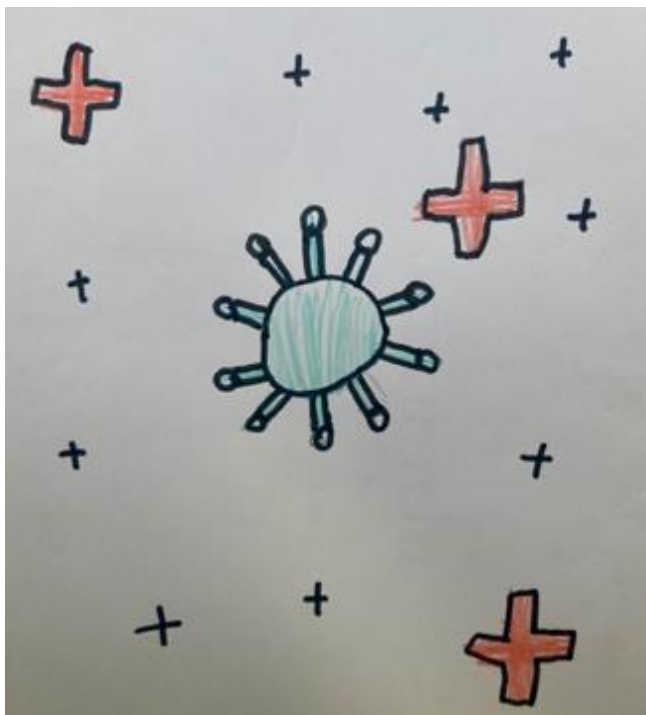
dessas respostas. Conversamos sobre como as pessoas estavam se contaminando e comentei que o vírus era algo tão pequeno que na verdade nos parecia invisível.

- *O vírus fica no ar!*
- *Mas ele também fica dentro da gente.*
- *Ele passa pras pessoas quando a gente tosse.*
- *Por isso que tem que usar a máscara, é pra proteger as pessoas.*

Um dos aspectos que mais marcou o confinamento para as crianças foi ter de lidar de frente com o vírus quando alguma pessoa do núcleo familiar se viu infectada, obrigada a fazer quarentena, a seguir todos os protocolos de segurança dentro de casa, sem poder ver os demais membros da família. Nos três estudos de caso houve relatos de crianças que experimentaram este tipo de situação: ter de lidar com a concretude da contaminação, o medo do vírus se tornando realidade palpável, produzindo sintomas no corpo, mas também no espaço, gerando ainda mais distanciamento e medo. Ver seus pais, outros familiares, ou até mesmo elas próprias infectadas pelo vírus foi uma experiência dolorosa e assustadora, que gerou inseguranças. Muitas crianças relataram ter vivido este sofrimento e isso apareceu em seus desenhos, mostrando que durante a pandemia o vírus contaminou também os espaços e não somente as pessoas. Dentro da perspectiva das *paisagens do confinamento*, estão as *paisagens da contaminação*, um nível mais profundo das vivências das crianças associadas ao sofrimento e ao medo.

A imagem a seguir apresenta um desenho que retrata especificamente este contexto. É curioso que não apareçam seres humanos, apenas o vírus e os alertas que ele produz. O vírus toma conta, está no centro, é impossível agora contorná-lo. Cruzes vermelhas emergem alertando o perigo que agora intimida o ambiente da casa. Tornou-se impossível escapar do tal *Corona*. Ele se encontra materializado, em grande escala, visível, escancarado. As pessoas não aparecem na representação, pois o meio está tomado por outra existência, a do organismo microscópico que agora ganha tamanho e vigor. Nesta representação, a casa, que antes era refúgio, fonte de proteção e prevenção contra o vírus, se torna um espaço tomado pelo medo e pela iminência da doença.

**Figura 18.** Desenho feito por B. (8 anos). “O vírus na minha casa”.



Fonte: Arquivo da pesquisa. Outubro de 2023

- *Minha mãe ficou doente, ela não podia sair do quarto. E nem a gente podia ver ela por alguns dias.*
- *Ela não precisou ir pro hospital, mas ficou bem ruim.*

Outro desenho apresentado a seguir narra a experiência de uma criança que contraiu o vírus. Sua representação mostra seu quarto, com seus brinquedos e sua cama, e vários vírus rondando o ar, alguns bravos, outros com expressão de tristeza. Na verdade, o vírus parece assumir as emoções que a própria criança vivenciou durante esse período de confinamento:

**Figura 19:** Desenho feito por S. (8 anos). Lidar com a doença em casa.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Outubro de 2023.

É curioso perceber que um dos vírus parece estar sorrindo, o que parece contraditório. De fato, ao narrar a sua experiência, ela fala do incômodo que foi ter se infectado com a doença, mas também relata e relembra com carinho o cuidado da mãe durante esse período. De novo, o núcleo familiar aparece como uma fonte de segurança e proteção para as crianças no contexto incerto da pandemia. Ela representou a si no desenho, aborrecida e espirrando, mostrando sintomas da doença, mas rodeada de seus bichos de pelúcia e outros brinquedos, companhias diárias que, mesmo sem substituir os amigos, possibilitavam algum conforto. Ela narra:

- *Eu cheguei a ter Covid uma vez. O meu desenho mostra isso, um monte de “viruzinhos” voando no meu quarto.*
- *E aí eu espirrava o tempo inteiro e saía muita meleca. Minha mãe me dava remédio, mas ele tinha gosto ruim.*

Por outro lado, as crianças também falam da casa como um lugar de refúgio, da segurança de estar com seus familiares, de saber que seus pais e mães não estavam doentes. Nos desenhos, aparecem as figuras da família presentes, mesmo com o vírus à espreita, se fazendo sentir. Ele está sempre lá, ou melhor, pode sempre estar lá. Foi isso

que estas crianças sentiram com a pandemia: que a qualquer momento o vírus poderia se fazer presente. O vírus causa efeitos mesmo sem precisar se inserir no corpo. Porém, estar com seus núcleos familiares representava tranquilidade e alguma certeza de proteção. A casa aparece como símbolo ambivalente: prisão, confinamento, mas também proteção, segurança.

**Figura 20.** Desenho feito por N. (8 anos). A segurança de estar com a família.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Outubro de 2023.

Trata-se, então, de associar o espaço da casa à segurança, uma representação sobre o cuidado. Mesmo as crianças que tiveram a doença relatam o cuidado das mães dando remédios e cuidando. Na figura acima, vemos uma cena tranquila, de uma criança com sua família, não há ninguém contaminado com o vírus, não há sofrimento, mas de alguma maneira, o vírus está lá, quase naturalizado como parte da vida.

Estas cartografias da casa mostram as paisagens do confinamento, ora marcadas pelo medo, ora marcadas pela sensação de segurança. Estas representações narram de forma gráfica os processos emocionais vividos pelas crianças, apontam como o vírus tem o potencial de reconfigurar as dinâmicas espaciais da casa, mas também mostram



como as crianças aprenderam a lidar com tais mudanças durante a pandemia. Como proposto por Lopes *et al* (2021):

Mas mapas são mapas, são criações humanas que registram a vida no espaço e como a vida é marcada por extensa variedade e diferenças, os mapas são intensos em suas muitas escrituras do espaço (Lopes *et al*, 2021, p. 85).

Ao representar a vida durante a pandemia, as crianças retratam e revelam sentimentos. São paisagens que falam de emoções, como o medo da contaminação, a solidão do confinamento em casa, a saudade da relação com amigos e pessoas da família. Mais que desenhos, são narrativas, que expressam e elaboram uma posição no mundo em meio à crise de saúde pública. Esta posição se mostra sempre contraditória. É, por exemplo, um quarto aconchegante e cheio de brinquedos, mas também cheio de pequenos vírus. Estas representações falam de uma vivência marcada pelo medo, mas também mostram como a casa, em muitos momentos, foi um lugar de refúgio, de proteção.

#### **4.2.3 Retomada dos encontros: o contexto da escola depois do confinamento social**

Posteriormente, retornei à escola para continuar com o trabalho de campo. A ideia era retomar o fluxo da pesquisa e o processo dialógico estabelecido com as crianças. Elas pareciam animadas para voltar ao tema da pesquisa e pediram para retomarmos a conversa sobre a pandemia, que queriam falar sobre isso e queriam retomar as atividades do mapa, então assim fizemos.

Disse que passaríamos a falar do processo de retorno à escola após os meses em casa. Eu propus um passeio pela escola identificando os lugares preferidos delas: passamos pela pracinha, pelas salas, fomos em direção ao parque observando as árvores e seu frutos. Durante essa caminhada, surgiu um relato de uma criança da turma que caiu e quebrou o braço. Elas lembraram que uma criança da turma havia quebrado o braço naquela mesma árvore em outro ano, então quiseram falar de outros lugares da escola em que se machucaram – sempre o corpo como um protagonista nas suas histórias, nem que seja a partir das cicatrizes. Assim, fomos tecendo um diálogo sobre o espaço, sobre aquele lugar, a escola, e pouco a pouco construindo o sentido do instrumento dos mapas.

Nisso, uma das crianças interrompeu para socializar com o grupo uma memória de quanto ela tinha três anos e estudava na escola, cinco anos atrás. Disse que ia se lembrar até quando fosse adulta do dia em que ajudou a construir o forno de cerâmica feito de barro. Essa atividade havia deixado uma marca, um símbolo de seu vínculo afetivo com a escola. Muitas crianças da mesma turma nem lembravam desse dia, apesar de terem estado lá, não foram tão impactadas por essa atividade do forno de barro, mas ela sim, a ponto de dizer que vai lembrar disso para sempre. Foi muito interessante ouvir como ela lembrava daquele momento com carinho, guardando uma memória afetiva daquele espaço ao construir o forno de barro. As demais crianças ouviam, senti que isso reverberou, e elas também puderam acessar memórias similares.

Aqui cabe refletir sobre a construção do sentido das atividades de pesquisa. Os instrumentos devem aparecer de maneira envolvente. Diálogo como princípio teórico-metodológico: o diálogo não é representado aqui como simples conversa, mas como um processo de desenvolvimento das relações de pesquisa, que configuram os sentidos da participação e do engajamento.

Não devemos, como pesquisadores, tomar essas propostas como óbvias: pronto, vamos fazer um mapa aqui, agora. É importante pensar como se chega ao instrumento, como sensibilizar as crianças para refletir sobre o espaço. Os desenhos feitos pelas crianças dentro desta proposta metodológica são representações sobre o espaço, portanto são produções cartográficas. Não são, porém, uma representação imediata, um reflexo exato do mundo, mas uma produção com sentido, uma escolha do que se representa.

Quando voltamos à sala após esse passeio pelo espaço na escola, propus que elas pensassem em uma história que as marcou na escola e tentassem contar a história a partir de um Mapa.

- *É pra fazer um mapa da escola?*
- *É pra fazer nosso lugar preferido?*
- *Eu posso contar uma história de algo chato que aconteceu?*
- *E se eu quiser desenhar duas coisas diferentes, posso?*
- Sim, podem fazer quantos desenhos quiserem.

A seguir apresento um dos mapas feito por uma criança da turma. O que se destaca nesse desenho é que ela representou não apenas ela mesma, mas também a outras crianças da turma, em um dia logo após o retorno à escola, quando elas ainda estavam se adaptando às normas de distanciamento que impediam algumas brincadeiras. Elas passaram alguns dias tristes nesse retorno porque não podiam fazer as mesmas brincadeiras de antes. Por um certo momento, voltar à escola representou uma grande frustração. Por mais que elas pudessem ver os amigos de novo, não podiam fazer as coisas que queriam.

*- Eu fiz o dia que a gente inventou o pique folha. Esse dia foi muito legal. Não podia encostar em ninguém, então a gente começou a pegar os outros com uma folhinha na mão.*

**Figura 21:** Desenho feito por C. (8 anos): “Pique Folha”.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Outubro de 2023.

Este mapa é uma narrativa de uma criança sobre como ela e os amigos adaptaram as regras de uma brincadeira. Ao olharmos com cuidado, veremos que na representação uma das crianças segura uma folha, recurso usado para não ter que encostar as mãos nos colegas. O “pique pega” das crianças foi transformado em um “pique folha”. Elas reinventam uma brincadeira clássica, reinventam formas de estar com o outro, de se fazer presente.

O corpo, novamente, aparece como fonte de produção de uma vida em relação. A folha em mãos garante, ao mesmo tempo, o distanciamento e a brincadeira. Uma forma criativa de lidar e gerar alternativas diante dos impedimentos impostos pelo vírus. As paisagens do confinamento dão lugar às paisagens do encontro, da brincadeira. A infância resiste, em movimento, fundando espaços de relação que não se criam do nada, pelo contrário, se constituem como práticas, como cooperação e vivência.

Outras crianças, ao ver o mapa apresentado acima, decidiram representar também as brincadeiras que inventaram juntas nesse contexto de volta à escola. Estes desenhos narram não mais o confinamento, mas os encontros. A paisagem mudou, agora as cenas são repletas de companhias, há crianças, flores, percursos pela escola, o sol brilha e aquece a vida. A solidão do confinamento começa a ficar para trás. O destaque agora é para atividades ao ar livre, para as cores vibrantes, há uma retomada da vida em curso, como vemos a seguir:

*- O meu mapa é do dia que a gente fez uma caça ao tesouro pro nosso projeto.*

**Figura 22:** Desenho feito por C. (8 anos). “As brincadeiras na pracinha da escola”.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Outubro de 2023.

Talvez tenha sido esta a promessa que ficou da pandemia: uma escola orientada para possibilitar outras formas de aprender, uma escola pensada para que as crianças tenham mais tempo de brincadeira ao ar livre. Muito se falou dessa perspectiva durante o contexto pandêmico: a promessa de aprendermos algo a partir dessa dura experiência, a capacidade de atualizar nossas perspectivas do que é educar, do que é aprender, de como organizar as rotinas escolares, de repensar que tipo de experiências queremos proporcionar para as crianças. A pandemia evidenciou a escola como um lugar de cuidado, de atenção ao desenvolvimento emocional das crianças, um espaço de acolhimento, sensível às realidades delas, preocupado com a dimensão humana da educação, e sobretudo, um espaço onde as crianças podem exercer sua voz e seu protagonismo, se formar como cidadãos capazes de dialogar com as questões complexas postas na sociedade. Em suma, a pandemia escancara a escola como lugar de encontro, das relações, em que o aprendizado é um processo coletivo, mais do que individual.

Nesse desenho, é possível observar um registro da escola como lócus da vida desemparedada. O corpo respira depois de um longo tempo confinado. É esse mesmo corpo que atuou como ponto de partida para reestabelecer as relações. Nas **paisagens do encontro**, o corpo aparece evidente, presente. São narrativas sobre o processo de recuperação da vida social após a pandemia, a vida coletiva das crianças finalmente revigorada. A volta à escola convoca os seus repertórios, suas brincadeiras, mas agora com outras caras, novas regras, novas formas de cooperação. A vida no social é uma vida no espaço.

Apesar das restrições espaciais causadas pelos impactos da pandemia, as crianças criam estratégias de resistência a tais restrições. Das perdas, surgem novas ideias e dinâmicas que oferecem alternativas frente ao distanciamento e possibilitam propor maneiras de resgatar a vida em coletivo, o vínculo, os jogos, o brincar como recurso da partilha. Na impossibilidade de fuga dos efeitos da pandemia, desenvolve-se um ímpeto de movimento, de novas maneiras de estar juntos, de compartilhar o espaço. Na volta à escola se configuram as paisagens do encontro, expressando a força da brincadeira, da cooperação e do diálogo.

Em seus relatos, emerge o incômodo de ter que usar máscara, de não poder abraçar os amigos, de ter que brincar de longe. E foi assim, nesse contexto ainda de risco, ainda lidando com o confinamento, que as crianças criaram recursos para rever regras e formatos de brincadeiras. Trata-se de um espaço configurado pela ameaça do vírus, mas também pela criatividade das crianças para criar formas de superar tais ameaças, ou talvez não superar, mas lidar de uma maneira que não seja imobilizadora.

Essa é a base do conceito de vivência de Vigotski, a perspectiva da criação, do movimento, da transformação (Vigotski, 2018b). Viver é transitar por um percurso de transformação. Cada vez mais, as escutas consolidam a perspectiva de que esta tese não é apenas sobre os efeitos da pandemia nas vidas das crianças, mas, sobretudo, sobre aquilo que elas fizeram a despeito dessas implicações, ou como diriam Silva, Fernandes e Carrano (2024): “o que as crianças fizeram daquilo que a pandemia fez com eles e com elas”

Por isso, o conceito de vivência é teoricamente relevante, pois afirma essa dimensão criadora. É a vivência que caracteriza a possibilidade de reelaboração do mundo como ato criador. As experiências de diálogo e escuta mostram que elas são capazes de falar da vida, não como mero acontecimento, mas da vida como algo que se

faz acontecer. O conceito de vivência aporta em insistir na relação, é afirmar a experiência humana como relação, e não como isolamento.

Nesse mesmo dia em que as crianças estavam inspiradas fazendo seus mapas e ilustrando o contexto de retorno à escola, surgiu também uma memória incômoda relativa a esse período. Uma das meninas da turma lembrou de um dia em que os meninos não permitiram que ela jogasse futebol no campinho da escola; aliás, não permitiram que nenhuma outra menina participasse da brincadeira. Então, seu mapa foi precisamente essa experiência. Ao ver o desenho e escutar o relato, outras meninas também se posicionaram diante do ocorrido:

- *E esses meninos se acham muito, acham que a gente não sabe jogar futebol também.*
- *Eu também me lembro que não me deixaram jogar.*

**Figura 23:** Desenho feito por O. (8 anos). Futebol no parque.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Outubro de 2023.

Na parte superior do desenho aparecem as três meninas que se encontram apartadas do jogo. São as meninas tentando afirmar seu direito de jogar. Este campo de futebol não é apenas cenário de uma brincadeira, é um espaço de negociação, de conflito, de busca por uma posição no social. Os elementos culturais e os desafios cotidianos que constituem a relação entre as crianças emergem nestas escrituras do espaço. Aparecem em seus mapas, narrativas sobre os aspectos estruturais da sociedade, como é o caso das relações de gênero neste desenho sobre o campinho de futebol. Este mapa é uma leitura crítica da criança acerca dos determinantes sociais de gênero: por que meninas não podem jogar futebol? Por que não podem ocupar um lugar reservado para os meninos?

Nesse mesmo dia, quando terminamos a atividade da pesquisa em sala, fomos ao campinho da escola e organizamos dois times mistos de meninas e meninos e toda a turma jogou futebol. É interessante registrar isto para pensarmos como a pesquisa com as crianças na escola pode ter um caráter de intervenção nos conflitos que fazem parte da realidade do grupo. Por conta de uma atividade associada à pesquisa, pudemos falar de um tema sensível que precisava de encaminhamento na turma. As crianças, em especial as meninas, adoraram a oportunidade de jogar futebol.

Tais questões emergiram em nosso diálogo a partir desse desenho, que evidencia também a escola como lócus de reprodução das contradições da sociedade. Não se trata apenas de um lugar de encontro, mas também de impasses, de reprodução de papéis, embora seja também um lugar em que se pode desafiar tais papéis.

#### **4.2.4 Debate a partir das vacinas**

No estudo de caso anterior, relatei um diálogo que tivemos em sala que levou as crianças a fazerem uma série de questionamentos a respeito do direito à vacina. Entre outras questões, elas perguntaram por que as crianças foram as últimas a receber vacina de COVID-19. Apesar disso, fizeram um exercício de reflexão bastante interessante, considerando os motivos que levaram idosos e outras populações vulneráveis a receber a vacina em primeiro lugar.

Em uma das minhas visitas à escola para o trabalho de campo, acabamos por ter um debate acalorado a respeito das vacinas contra a COVID-19. O assunto surgiu quando uma das crianças disse que, se pudesse, teria optado por não se vacinar.



Algumas crianças estranharam, disseram que falar aquilo era errado, então decidi organizar a conversa em torno desse tema, mesmo que não houvesse planejado esse debate previamente. Perguntei se elas já haviam se vacinado contra a COVID-19. Todas disseram que sim, algumas comentaram que já haviam, inclusive, tomado duas doses.

- *Como assim, tem que tomar duas doses?*
- *E se tiver outra pandemia, a gente vai ter que tomar vacina de novo?*
- *Ué, vai ter outra pandemia?*
- *Diego, pode ser que tenha outra pandemia enquanto a gente tá vivo?*

Respondi que não sabia a resposta para essa pergunta, mas que, de qualquer forma, a vacinação era uma estratégia de prevenção contra doenças presentes em nossas vidas independentemente da pandemia. Ou seja, não era um processo exclusivo do contexto que estávamos vivendo naquele momento. Conversamos, inclusive, que a pandemia dificultou a distribuição e aplicação de vacinas no nosso país, por conta do confinamento.

Tivemos uma conversa sobre o tema, falamos que as vacinas eram um direito, mas também um compromisso coletivo. Não se tratava apenas de cuidarmos de nós mesmos, mas de cuidarmos de todos. Elas concordaram, falaram que a vacina era obrigatória e que devia ser tomada por todos.

O tema das vacinas já havia se manifestado durante o primeiro trabalho de campo com as crianças em 2021. Naquele momento, as políticas de imunização ainda não estavam disponíveis para crianças. Elas, portanto, reclamaram seu direito a ser vacinadas. A pergunta delas era “*por que as crianças não tomaram a vacina antes?*” Agora, no caso desta nova escuta, por outro lado, elas já haviam tomado a vacina, então não havia mais a incerteza em relação a essa proteção.

Elas cobraram seu direito à vacina. Agora, pelo contrário, algumas crianças tinham relatos negativos a fazer, destacando como tinham sentido dor com a agulha. Outras rebatiam os argumentos, dizendo que as vacinas haviam salvado muitas vidas, e que uma pequena dor não era nada diante dos grandes riscos do vírus.

- *Eu tive que ser segurada pra tomar vacina.*
- *Eu achei tudo bem, normal, doeu só um pouquinho.*

- *Eu chorei porque doeu muito tomar a vacina.*
- *Ninguém perguntou se eu queria tomar vacina.*
- *Você prefere não sentir essa dor e correr o risco de morrer?*
- *Eu prefiro a morte do que a vacina!*
- *Eu não quero morrer!*

Nesse dia as crianças estavam falando muito sobre morte, sobre o medo de morrer, sobre como a vacina as ajudava a não morrer. O assunto ficou um pouco pesado, eu me senti mal de estar trazendo o tema. Algumas crianças não quiseram falar durante todo o debate e isso foi o que mais me mobilizou. O silêncio também é uma forma de expressão.

Nesse dia de trabalho de campo, passei a questionar se o tema da pandemia não era delicado demais, se não gerava muito incômodo e mal-estar para as crianças. Senti uma certa insegurança que ainda não havia experimentado ao longo de todo o processo de investigação. Havia escolhido abordar um tema que gerava sofrimento para elas. Falar da pandemia significava retomar parte do sofrimento vivido, da insegurança, do medo da contaminação. Apesar de ser cuidadoso na forma de conduzir os diálogos com as crianças, entendi que ainda faltava muito a ser elaborado, colocado para fora: sentimentos, emoções, cicatrizes ainda presentes.

Percebi, nesse dia, que algumas marcas da pandemia eram inescapáveis e iriam emergir durante o processo de escuta das crianças. Seria impossível fugir das memórias incômodas e doloridas, mas entendi que a pesquisa poderia acessar esses incômodos como forma de elaborá-los. Com essa reflexão, retomei a minha convicção de que era importante criar espaços de escuta das crianças sobre a pandemia, desde que esse processo fosse acompanhado de uma postura responsável de cuidado e reconhecimento dos limites na disponibilidade do grupo para falar, reviver, e retomar tais assuntos.

O diálogo atua, então, como uma possibilidade de atribuição de sentido a esses incômodos. Trata-se de uma oportunidade de reelaborar os percepção do sofrimento, de dar vazão a um sentimento vivenciado. Ao mesmo tempo em que pode ser desagradável abordar as dores, é também importante ter espaços para expressar as angústias de forma segura. Para isso, é necessário que o diálogo seja conduzido de forma cuidadosa, considerando que a pesquisa é um espaço de emergência de emoções, e que o cuidado é

uma postura ética central para a boa condução do processo de investigação e do envolvimento das crianças nesse processo.

A participação e agência das crianças na pesquisa deve ser levada em conta, ou seja, considera-se que a agência passa pela determinação do que não querem (ou não conseguem) falar. É importante saber fazer a leitura de quando as próprias crianças indicam que não querem abordar determinado assunto. Quando percebi que parte do grupo aparentava algum incômodo com a conversa, propus uma roda com as crianças, nos reunimos no centro da sala e conversamos. Perguntei se alguém estava incomodado, algumas disseram que sim:

- *Eu não quero mais falar sobre isso.*

- *Esse tema é muito chato.*

Outras, porém, queriam continuar e disseram que não estavam sentindo incômodo algum. No entanto, coloquei uma reflexão para o grupo, dizendo que, se não estava legal para todos, talvez fosse melhor não continuar o assunto. As crianças concordaram com isso e decidimos interromper o debate. Combinamos que eu voltaria a fazer a pesquisa na semana seguinte e que naquela oportunidade faríamos os mapas. Em seguida saímos da sala e fizemos uma brincadeira que eles me ensinaram.

Naquele dia, antes de ir embora da escola, procurei a psicóloga escolar para relatar como havia sido o trabalho com as crianças em casa. Depois do relato, a psicóloga me tranquilizou e afirmou considerar normal que as crianças tivessem apresentado seus incômodos. Julgava, inclusive, que se tratava de uma oportunidade favorável para a expressão de sentimentos negativos e que a proposta de dialogar com elas a respeito dessas experiências as ajudaria a elaborar os processos vividos durante a pandemia.

#### **4.2.6 Síntese analítica sobre o estudo de caso**

Nesta segunda oportunidade de escuta na Vivendo e Aprendendo, a pesquisa revelou não apenas paisagens do confinamento, mas também as paisagens do reencontro com a vida. A volta à escola representou para as crianças precisamente isso, uma volta ao social, ao encontro, à possibilidade de estar entre seus pares, na companhia de seus

professores, compartilhando aprendizagens. O tempo pandêmico forçou temporariamente a desmaterialização da escola (Farias; Cazetta; Lima, 2022), mas também explicitou a importância dela como lugar concreto e reforçou, para as crianças, o seu sentido comunitário, constituído como um espaço-tempo de convivência, em que as vivências cotidianas ganham significado no ato de partilha do mundo e da vida.

As crianças mostram isso com suas falas e mapas. Ao tratar do retorno à escola, as crianças escolheram representar a retomada das relações, o espaço escolar como espaço da multiplicidade (Massey, 2004), lugar de invenção, de brincadeiras, de adaptação e resistência aos impasses que a vida coloca. E mesmo este momento de reconstrução também apresenta suas contradições. Se o corpo se encontra ameaçado pelo risco de contaminação, é esse mesmo corpo que integra a possibilidade de resistência à ameaça, de superação, mesmo que relativa, do medo e do sofrimento imposto pelas incertezas de contaminação, da preocupação com seus familiares e amigos.

O vírus se faz concreto e implica o corpo mesmo que não pela via da infecção. Provoca isolamento, temor, solidão. Mas o corpo resiste, e mesmo nesse espaço configurado pelo vírus e pelo medo, as crianças buscam reinventar a relação, o encontro, a cooperação. Respeitam as normas e protocolos que resguardam a sua saúde e dos outros, mas não deixam de vivenciar o espaço-tempo da escola de forma inventiva. Se o vírus promove a fragmentação, as crianças atuam no sentido da reconexão.

O corpo está no centro das vivências espaciais (Lopes, 2013) das crianças. Não é um mero objeto das restrições causadas pelos impactos da pandemia, mas a potência que possibilita que as crianças se mobilizem diante de tais restrições à sua circulação no espaço. Das perdas, surgem novas ideias e dinâmicas que apontam para uma criatividade frente ao confinamento e possibilitam maneiras de resgatar a vida em coletivo. As crianças reelaboram criativamente sua relação com o espaço-tempo da escola. Assim se configuram as paisagens do encontro, que são também paisagens da colaboração, como uma reafirmação da vida, da brincadeira e do diálogo.

### 4.3 Estudo de caso 3: Escola Classe (EC) Café sem Troco

Conforme foi discutido no capítulo metodológico, a escolha de fazer realizar mais de um estudo de caso tem a ver com o objetivo proposto para a tese de conhecer a realidade vivenciada por crianças de diferentes contextos socioeconômicos e territoriais. Os dois primeiros estudos de caso foram desenvolvidos no Plano Piloto, região central da capital federal, que concentra a população de classe média e classe média alta. Não foi possível, a partir desse primeiro recorte, acessar a ampla diversidade socioeconômica das crianças do Distrito Federal, nem conhecer a realidade de crianças em contextos não urbanos. Portanto, buscando coerência com o objetivo de conhecer as vivências de crianças em diferentes territórios, optamos por realizar uma das escutas em uma escola pública no contexto rural do DF.

Esta escolha também coincide com o objetivo geral proposto pela pesquisa guarda-chuva **Estudo diagnóstico sobre a realidade vivenciada por crianças, adolescentes e famílias no período de pandemia COVID-19**, mencionada anteriormente, que teve como objetivo acessar a amplitude e a diversidade de experiências vividas pelas crianças de áreas rurais e urbanas não só de Brasília, mas de vários outros estados do país.

Um objetivo levantado para este terceiro estudo de caso foi verificar em que medida a experiência de confinamento social vivido pelas crianças de áreas rurais se deu de maneira diferente àquele das crianças da cidade, levando em consideração os aspectos territoriais. Em seguida, e ainda a partir dessa consideração, foi importante compreender de que maneira a relação das crianças do campo com o seu território implicou em outras vivências e representações sobre o próprio confinamento.

Por fim, outro aspecto que mobilizou o desenvolvimento deste estudo de caso foi tentar entender o papel desempenhado por uma escola pública do campo no contexto da crise de saúde pública e do ensino emergencial remoto. De que maneiras a escola se fez presente na vida das crianças? Como levou em consideração as particularidades do território nessas ações?

Veremos a seguir o desenvolvimento deste estudo de caso e as respostas para estas perguntas. Será mantido o mesmo foco central da tese, que é a consulta e a escuta direta com as crianças, a construção do diálogo e de um ambiente de participação delas na pesquisa, mas aqui, diferentemente dos dois primeiros estudos de caso, há também a

construção de um diálogo com a gestão da escola para compreender a sua atuação e suas próprias representações sobre o lugar da instituição no contexto pandêmico.

#### **4.3.1 Apresentação da escola**

A Escola Classe Café sem Troco é uma escola do campo que fica no Núcleo Rural Café sem Troco, localizado na área rural da Região Administrativa do Paranoá, região administrativa do Distrito Federal. No DF, uma escola do campo é uma instituição de ensino público localizada em áreas rurais, que oferece educação de forma adaptada às necessidades e realidades da comunidade do campo. Essas escolas se afastam da vida urbana, e sua proposta pedagógica integra as vivências culturais, os ciclos de produção agrícola e as condições ambientais da região, buscando um projeto de desenvolvimento sustentável local e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A escola está inscrita na Coordenação Regional de Ensino do Paranoá e funciona desde 1992. Localiza-se às margens da rodovia DF-130, Km 32, estrada que cruza o Núcleo Rural Café sem Troco. Esta comunidade fica a 56 Km de distância do centro de Brasília. O nome diferente desperta a curiosidade de todos e está relacionado à origem da própria comunidade, que surgiu em 1975 em função de um estabelecimento comercial bem simples que servia de apoio para quem passava pela rodovia. Nota-se, pela imagem a seguir, a distância da comunidade de qualquer centro urbano. A escola fica a 54 Km da UnB, localizada na região central de Brasília, o Plano Piloto, lugar de onde eu saía para fazer as minhas incursões em campo.

**Figura 24:** Distância da Escola Classe Café Sem Troco até a Universidade de Brasília.



**Fonte:** Google Maps. Abril de 2025

Uma das dimensões importantes de fazer pesquisa em uma escola é conhecer sua história e trajetória como instituição. Para isso, além de conversar com as pessoas que efetivamente trabalham para o desenvolvimento da escola, há um trabalho de análise dos seus documentos oficiais. Esta análise documental permite conhecer aspectos importantes que devem ser considerados nas observações e na própria construção do trabalho de campo, como alguns dados quantitativos e qualitativos sobre os estudantes e também informações acerca do território em que a escola está inserida.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Café Sem Troco, do ano de 2021, (Escola Café Sem Troco, 2021) caracteriza o Núcleo Rural Café sem Troco como um território marcado por vulnerabilidades sociais e escassez de recursos econômicos, com uma estrutura pública desabastecida, problemas de saneamento básico e segurança pública, com pouca oferta e possibilidades de lazer e comércio. Por isso, frequentemente a população do Café sem Troco tem de se deslocar a localidades vizinhas para suprir necessidades. A própria dificuldade de encontrar dados específicos nos documentos oficiais do GDF, como o Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), indica a invisibilidade do território.

**Figura 25.** Trecho da estrada até o Núcleo Rural Café sem Troco.



**Fonte:** Agência Brasília.

É comum no Distrito Federal que as escolas recebam o nome do território em que estão inseridas. Foi assim com a EC Café Sem Troco, que recebeu o mesmo nome da comunidade rural a que pertence. Segundo o PPP da EC Café Sem Troco, do ano de 2023, (Escola Café Sem Troco, 2023), a escola atende a um total de 330 estudantes em 19 turmas diferentes, sendo a maior parte dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora também atenda crianças da educação infantil. O espaço escolar contém 10 salas de aula e oferece suporte para 100 crianças da educação integral, 50 em cada turno. As crianças brincam no pátio, nos corredores em frente às salas e no parquinho construído na entrada da escola. Além disso, há uma quadra esportiva feita recentemente e um galinheiro nos fundos.

O espaço interno é amplo, os corredores são grandes e espaçosos, com boa circulação de ar. Nas paredes, pinturas feitas pelas professoras da escola e também trabalhos realizados pelas próprias crianças. Há diferentes salas de refeitórios, banheiros, salas próprias para a gestão da escola e outras de trabalho e reunião da equipe pedagógica. Há dois pátios amplos, um dos quais se encontra ilustrado na imagem abaixo. No momento do recreio, o pátio passa a ser um espaço repleto de crianças correndo, inventando brincadeiras. Na hora das refeições, algumas turmas lancham nas salas e outras nos refeitórios.



**Figura 26:** Pátio central da Escola Classe Café sem Troco.



**Fonte:** Agência Brasília.

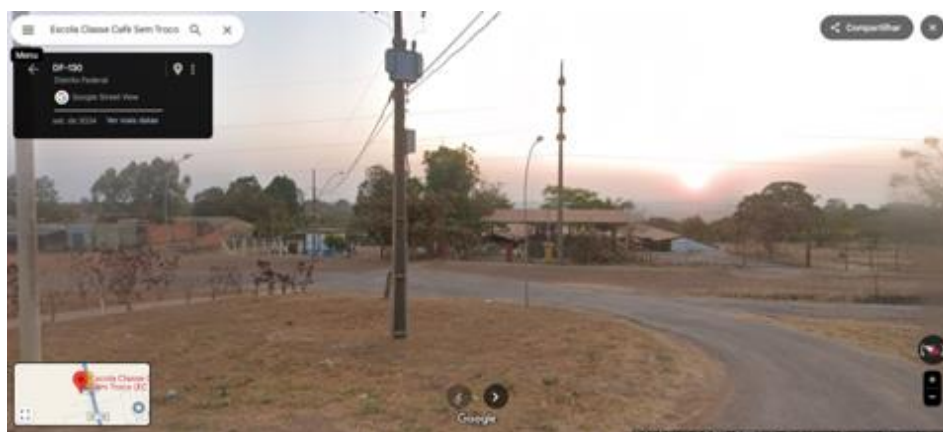
Além do Núcleo Rural Café Sem Troco, a escola atende a crianças das localidades adjacentes, como a Quebrada dos Guimarães e a Quebrada dos Neres. Ainda de acordo com o PPP, há sérios desafios relacionados à alta rotatividade de estudantes na instituição. Por conta do alto nível de desemprego na comunidade, as famílias se mudam frequentemente para outros locais do Distrito Federal em busca de trabalho (Escola Café Sem Troco, 2023). Isto acaba por impactar a qualidade e a continuidade do trabalho pedagógico com os estudantes:

Por dificuldades de acesso, pouca escolaridade e diversos outros agravantes de situação, o acompanhamento dos estudantes realizado pela maioria dos pais/responsáveis legais não é o mais desejável pedagogicamente. Outro fator de grande diferença nos resultados almejados pela Escola é a alta rotatividade dos estudantes que, por fatores econômicos, familiares e sociais mudam constantemente de região. (Escola Café Sem Troco, 2023, p. 13).

Imediatamente ao lado da escola, funciona a Unidade Básica de Saúde (UBS) 7 Café sem Troco. As crianças, assim como os demais membros da comunidade, usam essa UBS quando precisam de algum atendimento médico. A proximidade entre a escola e a UBS acaba por garantir o uso do serviço de saúde por parte dos estudantes. Foi nessa UBS que muitas das crianças tomaram a vacina contra a COVID-19. Ou seja,

nesse contexto de vulnerabilidades sociais e econômicas, fica evidente que a garantia do direito à escola é uma garantia também de outros direitos das crianças, como o direito à saúde, neste caso.

**Figura 27:** Fachada da escola ao fundo.



**Fonte:** Google Street View.

Por outro lado, no contexto da pandemia, a escola também serviu de apoio para ações da Unidade Básica de Saúde nº 07 (UBS) e outras iniciativas do Governo do Distrito Federal na promoção da saúde, como uma campanha de caráter educativo, realizada de junho de 2021, que teve como objetivo sensibilizar a comunidade em relação ao distanciamento social. Nessa mesma oportunidade foram doados Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) como máscaras e álcool em gel, itens importantes na prevenção contra o vírus da COVID-19. Esta campanha foi realizada pela Secretaria de Estado de Atendimento à Comunidade (SEAC/GDF) em conjunto com associações de trabalhadores do Café Sem Troco e lideranças da comunidade dentro do espaço da escola.

Em julho de 2021, a EC Café Sem Troco cedeu seu espaço para um mutirão de vacinação realizado pela Secretaria de Saúde do Distrito Federal. O mutirão disponibilizou 700 doses para toda a comunidade rural do Café Sem Troco<sup>18</sup> em pleno

<sup>18</sup> Mais detalhes dessa ação podem ser vistos na matéria a seguir. Entre outros aspectos, a notícia destaca a grande vulnerabilidade social da comunidade do Café Sem Troco e a importância de levar as vacinas até lá. Caso contrário, os moradores teriam de se deslocar até 8 Km a outras UBSs mais próximas para se vacinar.

<https://www.saude.df.gov.br/web/guest/w/moradores-da-area-rural-cafe-sem-troco-no-paranoa-sao-vacinados-contr-covid-19>

contexto de crise de COVID-19. Muitas das famílias da comunidade tiveram acesso às políticas públicas de saúde a partir destas ações. Dentre estas, famílias da própria escola usufruíram da campanha.

**Figura 28.** Campanha de vacinação na EC Café Sem Troco: junho de 2021.



**Fonte:** Agência Saúde – DF.

Portanto, fica claro que a escola cumpre um papel importante na assistência a diferentes tipos de serviços públicos para a comunidade rural em que está inserida. A gestão da escola entende este papel central e busca cultivar tais vínculos com o território e com a comunidade, como veremos no desenvolvimento do estudo de caso a seguir.

#### **4.3.2 Primeira incursão em campo: conhecendo a escola e a comunidade rural**

Moro a poucos minutos da Universidade de Brasília, situada na região da Asa Norte, no Plano Piloto do Distrito Federal. A figura acima mostra o percurso que realizei diversas vezes, saindo dessa região central de Brasília em direção à zona rural do DF. A imagem a seguir mostra um recorte da paisagem constante no caminho até chegar à escola, que se encontra na beira da estrada. Boa parte do território dessa zona



rural é tomado pelo agronegócio e poucas são as terras de pequenos produtores. A maior parte das famílias dos alunos da escola trabalha em fazendas e chácaras da região.

**Figura 29:** Vista aérea da Escola Classe Café sem Troco (destacada pelo ponto verde).



**Fonte:** <https://www.ide.df.gov.br/geoportal/> Geoportal do GDF. 2025.

A paisagem, nesse momento do meu trajeto, evidencia a forte presença do agronegócio e da monocultura na região. A estrada segue e a vista permanece assim por um bom tempo. Minha primeira impressão sobre o território fica tomada por essa perspectiva, mas mais tarde veremos que, a partir das falas das crianças, as paisagens que elas narram oferecem um contraponto a esse suposto vazio, falam de uma existência relacional rica no que diz respeito à relação com a natureza no território.

**Figura 30:** Paisagem no trajeto até chegar à escola, situada na beira da estrada.



**Fonte:** Google Street View. Abril de 2025.

O primeiro contato com a direção escolar foi feito em 2023, via *e-mail*. Depois de um primeiro diálogo, acordamos que eu seria recebido para apresentar o projeto de pesquisa. Combinei de encontrar a diretora da escola no local. Ela me receberia para conhecer a pesquisa e os detalhes da proposta de entrada em sala com as crianças.

Por conta de um contratempo, a diretora não pôde estar nesse dia. Fui informado pela vice-diretora, que me convidou a passar aquela manhã na escola para não perder a viagem que havia feito até lá. É, de fato, uma viagem, ou pelo menos eu senti assim, durante o trajeto de mais de uma hora que fiz para chegar à escola, vendo a paisagem se transformar, chegando a um território novo, antes desconhecido por mim.

Estas incursões aparentemente sem êxito, como ir à escola e não conseguir conversar com a direção, também são fundamentais para o trabalho de campo, elas fazem parte do processo de investigação, de inserção no lugar de pesquisa. Há algumas aproximações que só acontecem quando as coisas saem como menos esperamos. Parte relevante da pesquisa depende dessa tentativa de fazer relações com as pessoas da escola, os professores, a equipe de gestão, as crianças. Isto tem a ver com a busca pelo diálogo.

Saber chegar é saber, de alguma forma, somar. Cada espaço escolar é um mundo complexo, cabe a nós entender como nos inserimos no cotidiano pulsante da escola,

feito de relações. É disso que a escola é feita, de relações. A escola fez falta na pandemia porque as relações fizeram falta. Se levo um aprendizado desta experiência de pesquisa, é que as crianças reconhecem a escola como um lugar do coletivo, da relação, seja com seus amigos, com o conhecimento e com o território.

O percurso da pesquisa é constituído por idas e vindas, novidades. Um dia supostamente frustrante e inútil para a pesquisa, por fim, me possibilitou conhecer outras dinâmicas da escola, inserir-me de outra forma naquele meio, conhecer outras pessoas e relações importantes.

Aproveitei para circular pelo espaço escolar e conhecer a estrutura, as salas de aula, a quadra esportiva, o pátio. Pude conversar com a vice-diretora, apresentei brevemente o meu projeto e ouvi falar sobre outras pesquisas realizadas na escola. Por conta disso, soube que era comum a EC Café Sem Troco receber pesquisadores, o que me deixou animado em relação à viabilidade da entrada em sala e de realização da escuta com as crianças.

Uma experiência marcou muito durante as minhas primeiras incursões em campo na Escola Café Sem Troco. Gostaria de fazer esse relato aqui, portanto, abro um curto parêntese para compartilhar uma experiência inesperada que se relaciona com o tema geral da tese e logo retomarei o foco central deste estudo de caso.

Enquanto continuava minha exploração, me chamou a atenção o fato de ver algumas crianças indígenas com o uniforme da escola entrando e saindo de uma sala de aula. Voltei a falar com a direção, que me contou que as crianças pertenciam a uma comunidade indígena da etnia Warao, da Venezuela, e haviam sido matriculadas na escola durante o contexto da pandemia. Prontamente, a direção me convidou a entrar para conhecer a professora e as crianças da turma Warao.<sup>19</sup>

Fui apresentado à professora da turma, Maria Janerrandra Fogaça, que foi muito atenta e me perguntou se eu gostaria de ficar um pouco em sala e conhecer as crianças. Aceitei o convite e me apresentei para a turma em espanhol. Elas me responderam, algumas em espanhol, outras em português, e também em idioma Warao. Nas paredes

---

<sup>19</sup> É fundamental dizer de antemão que seria necessário dedicar uma pesquisa inteira e conduzir uma escuta cuidadosa com as crianças Warao e suas famílias para conhecer melhor as histórias e particularidades dos efeitos da pandemia para esta comunidade indígena. Estes parágrafos não dão conta disso, é verdade. Porém, diante da invisibilidade vivida por estas crianças, faço este registro da presença das crianças e jovens Warao na escola Café Sem Troco, inclusive para entender melhor como se deu a inserção destas crianças no sistema escolar e como a escola deve se adaptar para acolhê-las em suas identidades, culturas e vivências territoriais particulares.

da sala havia cartazes escritos nas três línguas. A professora disse que as crianças estavam aprendendo português e ela estava aprendendo Warao. Além disso, fala espanhol fluentemente. Em primeiro lugar, me chamou a atenção a diversidade de idades em sala: a turma é composta por mais de 20 crianças e adolescentes de idades entre 4 e 18 anos, todos em processo inicial de alfabetização.

Além da professora, a turma contava com um educador social voluntário, que apoia a professora nas diferentes demandas da turma. Esse educador é também o Cacique da comunidade Warao, Miguel Antonio Quijada. De acordo com a professora, as famílias Warao chegaram a Brasília antes da pandemia e moraram por meses na Rodoferroviária da capital federal, ainda em 2019 e durante boa parte de 2020, vivendo em acampamentos improvisados. Os primeiros meses da crise pandêmica foram vividos assim, em situação de rua. Passaram os primeiros meses da pandemia sem nenhum tipo de assistência e proteção, expostos aos riscos de contaminação e à falta de recursos, habitação, higiene e alimentação.

Depois de longos meses abrigados de forma precária, as 46 famílias Warao passaram a contar com o apoio do GDF e ganharam abrigo em uma chácara na Região Administrativa do Paranoá, a mesma RA em que fica o Núcleo Rural Café Sem Troco. A inserção das crianças e jovens no sistema escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal também lhes permitiu acessar os serviços de saúde da UBS ao lado da escola e, entre outras ações, receberam as vacinas contra COVID-19. A matrícula na escola também representou uma possibilidade de garantia de seus direitos em termos de segurança alimentar, educação, socialização e brincadeiras. As crianças ganharam documentos, uniformes e materiais escolares e transporte diário da localidade destinada à comunidade pelo GDF até a EC Café Sem Troco.

O tema das infâncias migrantes ou infâncias refugiadas tem sido crescente dentro do campo dos estudos da infância. No contexto da pandemia de COVID-19, a temática da migração de crianças apareceu na literatura, conforme foi destacado previamente na seção do inventário bibliográfico desta tese. Voltarelli, Pavez Soto e Dervy (2020) citam distintos trabalhos que abordam a questão da pandemia a partir do recorte da migração e do refúgio, e observam que a conjuntura pandêmica exacerbou a pobreza extrema no contexto latino-americano. O argumento central dos autores é que a condição migrante das crianças impôs maiores instabilidades, vulnerabilidades e perdas

de direitos, considerando carências diversas de saúde, alimentação, higiene e escolarização.

Fiquei impactado ao conhecer a experiência destas crianças e jovens. De fato, a trajetória das crianças Warao ilustram a radicalidade destas diferenças e escancaram as condições enfrentadas por infâncias vulneráveis. A própria literatura aponta que crianças mais vulneráveis são as que menos tiveram a oportunidade de serem ouvidas. Gostaria de ter feito a escuta com este grupo de crianças, mas teria de fazê-lo em outra oportunidade, no contexto de outra pesquisa, considerando outros tantos fatores, complexidades e aspectos sócio-históricos que configuram a trajetória desta comunidade desde a Venezuela até a capital brasileira.

Portanto, termino este breve relato com um apelo para a urgência de mais pesquisas sobre o assunto e destaco a importância da formulação de políticas de proteção e garantia de direitos para as infâncias mais vulneráveis, mais à margem das políticas sociais, como é o caso das infâncias indígenas, refugiadas e migrantes.

Naquele primeiro dia de trabalho de campo, a Diretora não estava presente. Caso ela estivesse, eu teria deixado de vivenciar algo importante, que me levou a fazer vínculos e estabelecer relações com aquele lugar. Fazer pesquisa em escolas é adentrar seus universos complexos, repletos de gente, adultos e crianças, gente solidária e aberta a falar de si, dos desafios e maravilhas que configuram a vida naquele determinado contexto escolar. Entrar na escola para fazer pesquisa supõe uma abertura do pesquisador, que se vê diante da possibilidade de conhecer jeitos próprios de educar e de fazer educação. Ao entrarmos nas escolas como pesquisadores, somos, antes de mais nada, aprendizes.

#### **4.3.3 A perspectiva da gestão escolar: sobre a relevância da escola para a manutenção dos vínculos sociais e afetivos das crianças durante a pandemia**

Dias depois da primeira visita ao Café Sem Troco, voltei a fazer um novo contato com a diretora, que se dispôs a me receber na semana seguinte. Voltei à escola para encontrá-la e apresentar a proposta de pesquisa, etapas e objetivos. Naquele momento, em novembro de 2023, o tema da pandemia ainda estava em grande evidência, e os desdobramentos eram muito concretos. As escolas, de forma geral, estavam lidando com as lacunas de aprendizagem das crianças por conta do ensino



remoto. O atraso nos conteúdos era uma grande preocupação, mas também havia questões relativas a sofrimento psíquico dos alunos e outros aspectos associados a comportamento em sala. Já se apresentava naquele momento o desafio de formular respostas e estratégias para mitigar tais perdas. Esse cenário favoreceu a minha inserção em campo. Estava claro que a direção tinha interesse no tema da pesquisa, pois a gestão da escola estava debruçada sobre tais assuntos, muito evidentes à época.

Passados alguns minutos de nossa conversa, a Diretora recebeu uma ligação de um produtor da região falando que tinha umas mudas que a escola havia pedido. Ela interrompeu a reunião e disse que teria de ir buscar esse material, pois se tratava de um projeto com as crianças na escola, mas disse que poderíamos seguir conversando no caminho. Fomos com mais um funcionário a uma propriedade a poucos minutos da escola carregar o carro com as mudas e trazê-las de volta. Durante o caminho, escutei a Diretora falar de relação com a comunidade e mais sobre os impactos da pandemia, as lacunas de aprendizagem, a tentativa de estar perto das crianças mesmo com a escola fechada.

Nessa primeira troca, a Direção se mostrou muito aberta ao diálogo. Percebi que havia ali também uma possibilidade de escuta. Claro que meu foco seria escutar as crianças, mas havia um desejo da gestora de relatar, contar sua perspectiva, os impasses vividos durante o período de ensino remoto e os procedimentos adotados para dar conta das questões que se apresentaram.

E foi isso que fiz, passei a perguntar também sobre o processo, sobre como se deu a condução do plano de enfrentamento da crise. A Direção se interessou por isso, queria me relatar os desafios durante a pandemia, sobre o cuidado da gestão e das professoras da equipe de não deixar as crianças sem aulas por muito tempo. Esse diálogo era não uma mera formalidade para conseguir a autorização de entrada em sala e conduzir a pesquisa com as crianças, mas uma oportunidade de dar visibilidade a esses esforços da gestão escolar, de valorizar a resposta da escola à crise.

Soube, então, que a escola conseguiu se organizar para o ensino remoto com rapidez, e ouvi a diretora falar com orgulho sobre como conseguiu estruturar uma maneira de levar atividades impressas até as casas das crianças, que muitas vezes não tinham como acessar as atividades *online*. Mais adiante, durante o processo de escuta da turma, elas mesmas falaram sobre a alegria de receber atividades de suas professoras, portanto é possível afirmar com tranquilidade que tal estratégia teve bons resultados e

alcançou crianças que, não fosse esse planejamento, teriam ficado sem acesso aos conteúdos e às atividades de caráter pedagógico.

De fato, a questão da exclusão digital, ou *brecha digital*, como aparece na literatura, se destaca como um dos problemas seriamente agravados pela pandemia, sobretudo para os estudantes provenientes de famílias de baixa renda, como é o caso dos alunos do Café Sem Troco. No Brasil e no mundo, faltaram políticas que dessem conta dessas lacunas e marcas da desigualdade no acesso à Educação. No Distrito Federal, não foi diferente. O Mapa das Desigualdades (2023), um relatório do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) aponta:

(...) um quarto do total de estudantes não teve acesso regular à internet. Isso significa que, em regime de ensino remoto, não tiveram acesso às aulas. As desigualdades se ampliaram durante a pandemia de Covid-19: as cidades onde estudantes tiveram menos acesso à internet também são cidades com menores índices de escolarização. Os efeitos da desigualdade no acesso à internet durante a pandemia serão sentidos ainda por muito tempo, o que aumenta a emergência de políticas públicas e atuação concentrada de enfrentamento às desigualdades (Inesc, 2023. p. 52).

Segundo o mesmo documento, um problema central da educação do DF é que a maior parte das crianças de escolas públicas as frequentam distantes de suas casas, em outras Regiões Administrativas. Esse também é um parâmetro e uma marca das desigualdades educacionais: os percursos e deslocamentos extremamente longos da casa à escola geram um desgaste emocional e físico e, com isso, acabam por comprometer o tempo dos estudantes, seja para brincar, estudar, estabelecer relações entre seus pares, dedicar tempo às tarefas etc.

No caso da EC Café Sem Troco, tal deslocamento excessivo não é parte da rotina dos estudantes, considerando que a maior parte das crianças mora na própria comunidade homônima. Por conta dessa proximidade, foi possível adotar a estratégia de entrega domiciliar das atividades. Esta não foi só uma maneira de garantir que as crianças tivessem acesso às tarefas, mas, sobretudo, de manutenção de uma continuidade do pertencimento, do encontro, de um vínculo que resiste, mesmo ameaçado pelo vírus e seus desdobramentos. Mais tarde, no diálogo com as crianças, esta estratégia se confirmou como um aspecto positivo.

A pessoa indicada pela gestão da escola para me receber em sala de aula foi a professora do 4º ano Matutino, R. A. Tivemos um diálogo inicial em que apresentei a pesquisa, falei dos instrumentos, das rodas de conversa, das dinâmicas, dos mapas

vivenciais. Deixei claro que não se tratava de forma alguma de avaliar seu trabalho, que a ideia não era essa. Busquei conquistar a sua confiança, construir a entrada em sala com cuidado, valorizar seu trabalho como professora diante desse retorno das crianças à escola após os longos meses de ausência de atividades presenciais.

Senti uma grande abertura por parte da professora. Ela me levou para conhecer a escola. Quando lhe falei sobre a metodologia dos mapas vivenciais, ela me mostrou um armário da sala em que guarda os materiais e os trabalhos das crianças. Ficamos conversando um tempo sobre os desenhos, atividades que ela havia feito com o grupo durante o ano. Nesse momento passei a conhecer a turma pelo olhar da professora, que trouxe uma perspectiva de valorização de seus alunos, suas capacidades e potenciais, dos interesses da turma pelas aulas e pela experiência escolar de forma geral. Além disso, contou-me dos desafios vividos em sala, as dificuldades de comportamento, destacando problemas de aprendizagem, defasagens, compartilhando um pouco sobre os dramas do cotidiano e fazendo-me conhecer um pouco sobre cada uma delas.

Foi primordial construir esse diálogo com a professora da turma, isso me permitiu conversar sobre as atividades programadas para a pesquisa. A professora também é um participante da pesquisa em qualquer sala de aula, pois é ela quem conhece as crianças e que recebe o pesquisador em seu espaço de trabalho. O desenvolvimento da pesquisa depende da construção de uma relação de confiança com a professora, primeiramente como um cuidado e princípio ético da pesquisa, mas também como um recurso de inserção no contexto social da sala. A partir de seu entendimento e envolvimento nas atividades que eu tinha a oferecer, foi possível a construção do diálogo com as crianças e pude avançar na proposição de debates e dinâmicas com o grupo.

A professora me contou, contente e orgulhosa, que estudou na Escola Café sem Troco quando criança, e que seu filho também havia sido aluno ali. Falamos sobre o fato dela ter estudado na escola, suas memórias e brincadeiras nesse espaço. Ao me apresentar as salas e o pátio, indicou-me os lugares que ainda não existiam em sua época.

Nesse momento de caminhada, ela passou a falar sobre a turma do 4º ano, comentando sobre os desafios encontrados para a realização do trabalho pedagógico ao longo do ano apontando, particularmente, um conjunto de dificuldades de aprendizagem em função das lacunas deixadas pela pandemia. A Matemática e o Português, em

especial, foram as disciplinas em que ela mais encontrou tais dificuldades. Associava isso à falta de um acompanhamento mais próximo dos processos individuais das crianças durante os meses de ensino remoto. A professora estava sendo generosa ao trazer uma abertura para o meu tema de pesquisa e para a minha entrada em sala.

Comentei com a professora sobre os TCLEs. Ela preferiu que ela mesma enviasse para as famílias e que as crianças não assinassem nada. Conforme foi colocado na seção da metodologia, eu havia feito dois TCLEs, um para as famílias e outro para as crianças, uma versão mais simbólica, um recurso para significar a sua agência na pesquisa. Porém, a professora considerou que isso poderia gerar um certo incômodo, pois sabia que nem todas as crianças teriam permissão dos responsáveis para participar da pesquisa. Respeitei sua decisão e deixei com ela os documentos. Quando entrei em sala uma semana depois ela já tinha os TCLEs assinados.

#### **4.3.4 Sala de aula como campo relacional: sobre amizades e intimidades**

Uma semana depois de ter sido recebido pela professora regente da turma, tive minha primeira oportunidade de trabalho em sala de aula com as crianças do 4º ano do turno matutino da EC Café Sem Troco. O grupo era composto por 15 crianças de 9 e 10 anos, quase todas habitantes do Núcleo Rural Café sem Troco, e a maioria delas estudava na escola durante a pandemia. A sala tinha uma disposição tradicional, com as carteiras organizadas em fileiras, uma lousa na frente e um armário ao fundo da sala, onde eram guardados os materiais de artes.

Desde o nosso primeiro contato, fui surpreendido pela postura da turma, que já estava sabendo do meu propósito ali na sala de aula, graças a uma conversa anterior que tiveram com a professora. As crianças me receberam com curiosidade, os olhos atentos cheios de perguntas, interessadas em saber mais sobre o que eu estava fazendo ali, onde eu morava, o que é ser pesquisador, porque havia escolhido aquela escola, entre outros questionamentos. Senti que todas essas perguntas eram um convite à minha participação em sala, e um desejo das próprias crianças de participar.

Começamos a nos apresentar, cada uma falou seu nome, um pouco de si, onde morava. O diálogo fluiu com facilidade. Elas não só apresentavam a si, mas aos colegas também. A primeira coisa que constatei foi a intimidade entre as crianças, como elas se sentem um grupo e falam umas das outras. De fato, uma sala de aula é um lugar de

intimidade, o convívio entre todos é intenso, é diário, acontecem muitas coisas. Elas se conhecem, sabem o que gostam do outro e o que não gostam.

Quando uma criança começava a se apresentar, vinha um colega e complementava a sua fala, destacando outras qualidades ou aspectos de sua personalidade que não haviam sido mencionados. Também faziam brincadeiras, trazendo características como “esse é o que mais dá trabalho para a professora”.

Tudo isso em um tom de brincadeira, sem agressividade, mas intimidade. Havia um acordo sobre poder falar sobre o outro sem que isso se tornasse uma fonte de conflitos ou discussão. Minha presença em sala e esse contexto de apresentação da turma permitiu que elas trouxessem exatamente esse tipo de informação: quem é quem, como se comportam, que posições ocupam em sala, quem eles acham que desenha melhor, quem é bom em esportes, aquela que mais gosta de fazer tarefas de casa. Cada uma das falas era seguida de risadas do grupo, evidenciando um clima relacional de amizade, horizontalidade e proximidade.

Mesmo quando alguém destacava algum aspecto supostamente negativo, isso era feito com bom humor, sem a intenção de diminuir: “tio, o R. é o mais bagunceiro daqui, toma cuidado que ele apronta muito”. Nisso o próprio R. confirmava a fala, com um sorriso de quem se sente visto, reconhecido. Curiosamente foi dessa criança, reconhecida pelo grupo nessa posição de “a mais bagunceira”, de quem me aproximei primeiro, e a própria turma percebeu isso. A sua vontade de participar era enorme e eu continuava voltando a ouvi-lo, até que as crianças comentaram: “nossa, parece que o tio gostou do R.”.

O objetivo para aquele momento estava cumprido. Senti que fui acolhido pela turma e que o sentido da minha presença havia sido elaborado. Não foi necessário fazer nenhuma brincadeira inicial para “quebrar o gelo”, pois senti que o diálogo havia tomado corpo, portanto abri mão, inicialmente, de usar o instrumento chamado **“Isso me Lembra”**, descrito nos casos anteriores.

Posteriormente, em outro dia de trabalho de campo optei por utilizar essa dinâmica em sala, mas a brincadeira não ecoou tanto como nas demais experiências de campo, pelo menos não no nível da produção da informação referente ao tema da pesquisa. Optei por deixar as crianças se apropriarem do jogo trazendo conteúdos paralelos à questão da pandemia, por não querer insistir em evidenciar o tema, uma vez que percebi que naquele dia as crianças não queriam falar a respeito.

Mesmo assim, o jogo cumpriu um papel importante para a manutenção de vínculo e para o estabelecimento do diálogo com a turma.

Portanto, cabe refletir que os instrumentos metodológicos na pesquisa com crianças nem sempre irão proporcionar novos dados ou informações, mas poderão proporcionar contribuições que dizem respeito a outros propósitos, como a manutenção do engajamento das crianças na pesquisa.

Seguimos conversando, elas me contaram o que estavam aprendendo naquele ano, suas matérias favoritas, falaram de como a professora era afetuosa com a turma. Aproveitei a oportunidade e busquei introduzir o tema da pandemia, especificamente da falta da escola e a falta de aulas presenciais. No caso deles, não havia muitos momentos síncronos da turma, por conta da dificuldade de acesso das crianças aos equipamentos adequados, como computadores, celulares e *tablets*. Nem todas as crianças da sala tinham esses recursos em casa e, portanto, sua conexão com a escola se limitou às atividades remotas enviadas pela equipe pedagógica.

A vida na escola é a de de proximidade, relação, intimidade com os colegas, afeto com os professores. É um processo contínuo de reconhecer o outro e de ser reconhecido pelo outro. Uma sala de aula é um espaço de desenvolvimento do coletivo, de busca pelo encontro. O grupo, por mais que seja constituído por indivíduos com trajetórias distintas, se torna o lugar do comum, da partilha: na sala de aula, as crianças crescem juntas, aprendem umas com as outras, se conhecem e se respeitam, pois sabem dos desafios alheios, mas também de suas potências. A inviabilidade do encontro comprometeu o processo educativo das crianças à medida que a pandemia impôs a perda destas dinâmicas coletivas em sala de aula, tão importantes para os processos de aprendizagem.

Os elementos revelados neste primeiro dia de campo permitem evidenciar a dimensão social da escola. Esta foi uma das questões centrais apresentadas pelas crianças em função do cancelamento das aulas presenciais: a perda da convivência, da perspectiva relacional da escola como fonte de vínculos, trocas, brincadeiras, contato e contiguidade. Ao serem privadas dessa socialização, elas sofreram com o distanciamento social e com a falta de trocas e interações. A suspensão das aulas presenciais impossibilitou o desenvolvimento de laços sócio-afetivos que marcam os processos de aprendizagem em sala de aula.

O destaque, então, não é o prejuízo para o aprendizado formal como algo em si mesmo, mas para a falta desse ambiente estimulante e a riqueza relacional em sala de aula, a partir da qual se desenvolve um sentido de proximidade entre o grupo, de fortalecimento dos vínculos, de pertencimento. Essa proximidade, porém, é uma construção diária, em que as contradições e conflitos entre as crianças também aparecem. Aliás, são fundamentais para o processo. As questões cotidianas que emergem, e sobretudo, a forma como se lida com elas, marcam o desenvolvimento das relações e das vivências em sala.

Esta intimidade entre o grupo faz surgir uma solidariedade nas dinâmicas da sala, não como uma expressão individual das crianças, mas como parte do clima relacional da sala, da configuração do grupo. Ou seja, a solidariedade não como uma ação única, mas um conjunto de práticas realizadas e construídas no coletivo. Assim, como aprendemos com Vigotski, tais práticas não emergem apenas no plano individual, mas sempre como expressão do social. A dialética indivíduo e meio se apresenta

Ao anunciar que tinha de ir embora, ainda nesse primeiro dia de campo em sala, as crianças me convidaram a almoçar na escola. Olhei para a professora, que confirmou o convite, então decidi ficar para o almoço com a turma. Antes de irmos para o refeitório, elas me levaram para conhecer seus lugares preferidos na escola, falaram de suas brincadeiras, enquanto cumprimentavam outras pessoas da equipe e professoras de quem que já tinham sido alunas.

Essa é a melhor maneira, aliás, de conhecer os espaços da escola, a partir do olhar das crianças. Almoçamos na sala, me senti parte do grupo, como se já estivesse lá há muito tempo. Enquanto isso, elas queriam saber mais sobre a escola em que eu trabalhava, perguntavam sobre as aulas e sobre as crianças que estudavam lá. Falei que as crianças da Vivendo e Aprendendo também queriam muito conhecê-las e eu pensaria alguma maneira de fazer elas se comunicarem.

Conversamos de outros assuntos que não a pandemia, ouvi falar da história de porque o Café sem Troco se chama assim, as crianças sempre interessadas em me contar mais sobre seu lugar de origem, e eu escutava, feliz, já pensando no retorno à escola na semana subsequente. Antes de voltar para Brasília, combinamos um outro encontro com a turma na semana seguinte. Agradei à professora e me despedi da turma.

#### 4.3.6. Sobre mangas e outros sabores: biofilia, espacialidades e vivências no Café Sem Troco

Na semana seguinte, retornei à escola para mais uma etapa do trabalho de campo. Desta vez, meu planejamento incluía abordar mais concretamente questões a respeito de como havia sido a vida das crianças durante o período da pandemia. Fui bem recebido pela professora e pela turma. Fizemos uma roda de conversa, comecei perguntando a elas sobre a semana, o que tinham estudado, ouvi um pouco sobre as atividades daquela semana e em seguida perguntei se elas lembravam sobre o tema da pesquisa. Disseram que sim, que tinham muito para falar sobre a pandemia, mas que também achavam ruim ter que lembrar dessa época, porque não tinha sido fácil enfrentar a falta da escola e a saudade dos amigos e familiares.

A partir disso, trouxe uma pergunta com o objetivo de estimular a expressão das crianças e começamos a entrar no tema central da pesquisa ao abordar suas vivências durante o período de fechamento da escola. A minha pergunta levou a uma série de relatos negativos:

- O que foi mais marcante da pandemia para vocês?
- *Foi muito ruim ficar sem vir pra escola.*
- *Eu não gostei de não poder ver meus amigos.*
- *Não tinha muito com quem brincar*

Contaram-me que foi muito ruim ficar sem escola, principalmente não poder ver os amigos e suas famílias, em especial os mais velhos, os avós. Muitas das crianças disseram ter famílias em outras Regiões Administrativas do Distrito Federal. Entre as memórias resgatadas, destacaram essa sensação de confinamento, de perda da circulação e mobilidade. Relataram, por exemplo, ficar um bom tempo sem ir a Brasília, sem ver seus primos em Ceilândia, Santa Maria, Samambaia, sem frequentar as festas e datas importantes da família.

Logo, assim como nos demais estudos de caso, a perspectiva da solidão se consolida como uma marca central da vivência pandêmica das crianças também no Café Sem Troco. Elas sentiram uma perda no convívio social e na manutenção de seus vínculos afetivos. No entanto, como veremos a seguir no desenvolvimento do estudo de



caso, a vivência do confinamento neste contexto rural foi diferente daquela relatada pelas crianças nos contextos urbanos, habitantes de apartamentos, submetidas a uma restrição espacial ainda maior. “*Aqui no Café*”, como as crianças carinhosamente chamam seu território, houve uma maior manutenção das relações, de encontros com vizinhos, de tardes passadas ao ar livre com brincadeiras e outras atividades associadas ao cotidiano particular do campo. Desta forma, há uma diferença nas *paisagens do confinamento* experimentado pelas crianças da cidade e pelas do campo.

Falar da pandemia foi uma maneira de convidar as crianças a me falarem de suas geografias, de suas vivências no território. Como é viver no Café sem Troco? Como são suas casas? Como foi lidar com a falta de escola? Elas destacaram não o confinamento, mas seu cotidiano no cuidado com os animais como cachorros, gatos, galinhas, das mangueiras do quintal e sua variedade de tamanhos, texturas e características. Na manifestação da morte como ameaça, as crianças respondem se apegando à vida, às relações com os elementos vivos e os seres vivos do meio, ao chão, à terra, aos animais, às sombras gostosas das mangueiras. Seguem as respostas das crianças para as perguntas feitas no início deste parágrafo:

- *Lá na minha casa tem um monte de pé de árvore.*
- *Lá na minha casa tem dois cachorros: o nome deles é Valente e Pipoca.*
- *Esse aí, tio, ele tem pássaros, porquinho da Índia, tudo quanto é bicho.*
- *Eu tenho galinha, coelho, pintinho, boi, cavalo, e tenho lobo também.*
- *Meus passarinhos têm nomes engraçados: eles se chamam pérola, bolinha, pitutinho (todas as crianças dão risadas dos nomes)).*
- *Eu tenho uma cachorra chamada Lilica.*
- *Na pandemia eu brinquei muito na mangueira do meu quintal, subia nela todo dia.*
- *Toda vez que a gente ia brincar de pique esconde, a minha irmã se escondia no pé de manga.*
- *Na minha casa tem cinco tipos de mangueira diferente.*
- *Comer manga do mercado é muito ruim, né tio?*

Todas elas querem falar, levantam a mão, querem ser vistas, garantir que sua voz seja ouvida. É precisamente disso que se trata esta pesquisa, de garantir que as crianças sejam ouvidas. Não supor que o mantra acadêmico “as crianças têm voz” se sustenta por

si só. A voz, a fala das crianças, a oportunidade de falar e de serem escutadas carece de construção, de uma metodologia de diálogo. Aventurar-se pela complexidade de uma sala de aula requer um certo planejamento, atenção, tempo de diálogo. É necessário nos organizarmos, sentarmos em roda, respirar um pouco, para assim retomarmos a conversa. Tento acalmar os ânimos, garanto que todas terão sua vez, que quero escutar o que todas têm a contribuir. Em seguida, faço uma pergunta:

- E qual foi a melhor de morar no Café sem Troco durante a pandemia?
- *Foi brincar na terra, na areia.*
- *Uma vez eu estava andando perto da minha casa e um monte de vacas começaram a me perseguir.*
- *Eu brincava de correr dos bichos.*
- *Já levei muita carreira de vaca também.*
- *Não é só dar um grito que elas param?*
- *Não, aí é que elas correm mesmo.*
- *E eu levei cabeçada de bode!*

As crianças continuam a narrar a riqueza relacional que vivenciam em seu território. Suas narrativas retratam uma paisagem afluyente em sentidos, cores, sabores das frutas, das mangueiras que oferecem sombras e esconderijos para as suas brincadeiras. Estas são paisagens de partilhas das crianças com outras formas de vida e relações. As árvores e os quintais são parte de sua existência, existem nas crianças, e as crianças existem nelas.

Neste momento, me dei conta de que as crianças estavam fazendo um mapa de seus territórios, uma espécie de cartografia narrada. Os mapas aqui não apareciam registrados no papel, mas em suas expressões e falas. Aos poucos, elas iam desenhando as paisagens vivenciadas no território. Considerei que este era um momento oportuno para introduzir a prática dos mapas vivenciais, uma vez que percebi a abertura das crianças para narrar suas espacialidades.

Da mesma forma que fiz nos primeiros dois estudos de caso, procurei estimulá-las a pensar a produção de mapas. Mostrei alguns mapas políticos do Distrito Federal, identificamos a Região Administrativa do Paranoá, onde se localiza o Café Sem Troco. Introduzi a proposta dos mapas vivenciais, afirmei a perspectiva de que as crianças

também são criadoras de mapas, pois conhecem seus lugares de vida de maneira própria.

Em seguida, convidei a turma a fazer seus próprios mapas sobre o Café Sem Troco. Perguntei: como podemos representar o lugar onde moramos? Propus que elas fizessem desenhos de suas casas, dos lugares em que mais passaram tempo na pandemia. Novamente, o que apareceu não foi o espaço interior das casas, mas o das vivências na terra, as brincadeiras

**Figura 31:** Desenho feito por R. (9 anos). Crianças brincando no quintal de casa no Café Sem Troco.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa. Novembro de 2023.

*- Aqui sou eu e meus irmãos brincando juntos.*

Estas paisagens expressam os meios em que elas vivem e crescem. Assim, podemos compreender o papel criador da criança ao fazer do mundo a sua casa e da sua

casa um mundo rico e cheio de relações e vivências. As falas e os desenhos não são apenas relatos, mas a expressão de uma posição, de um lugar no mundo. E mais, nesse contexto não urbano, tais posições assumem uma dimensão relacional que não diz respeito apenas às trocas entre pessoas, mas às trocas com o meio de uma maneira mais ampla, não apenas um meio social, mas um meio em que natureza e cultura se atravessam. Esta possibilidade é vivida pelas crianças da área rural de uma maneira diferente das urbanas. Vemos nos relatos das crianças da EC Café Sem Troco uma vida desamparada, em contraponto aos relatos das da cidade, cuja vida é bem mais marcada por esse isolamento em relação à natureza. Seja em suas casas ou nas escolas, a maior parte dos ambientes frequentados pelas crianças nas cidades é caracterizado por essa lacuna:

A biofilia move as crianças na direção dos seres vivos e dos elementos naturais do ambiente, mas hoje os ambientes de desenvolvimento humano são cada vez mais emparedados e desprovidos de natureza (Tiriba e Profice, 2018, p. 24).

Por outro lado, no Café Sem Troco, as vivências neste território integram existências humanas e não humanas. A vida neste meio é marcada por relações e solidariedades entre diferentes seres vivos. As crianças estabelecem relações biofílicas, como nos lembra Tiriba (2019). Elas participam de um todo complexo que não é apenas social e cultural, mas também biológico, ecológico. O vírus, por mais que afete essas relações, não é capaz de desfazê-las, pelo contrário: as torna mais evidentes. A ameaça da morte evidencia a vida.

O papo com as crianças continuou, a animação era enorme, eu desejava ter mais ouvidos para escutar o que todas queriam falar. De novo, voltamos a nos organizar, busquei trazer a atenção do grupo para o tema central antes que elas perdessem o foco. Respiramos e voltamos a tratar do assunto da pandemia.

Algumas falas também revelam como as dinâmicas familiares foram afetadas pelas implicações da pandemia. Temos discutido durante toda a tese uma proposição central: a crise pandêmica repercutiu na mobilidade e circulação das crianças pelo espaço da cidade, de seus bairros e territórios. Isso se observa de diferentes formas: em primeiro lugar, na impossibilidade de sair, descer e brincar no térreo e nos espaços públicos perto de suas moradias, sobretudo para as crianças em contextos urbanos. Por outro lado, elas relataram a solidão de não poder ir encontrar os amigos queridos em

suas casas e de não poder receber visitas. Os outros dois estudos de caso também mostram como as crianças perceberam essa restrição.

- *Minha família mora em Taguatinga e Ceilândia. Ficou muito difícil ir visitar minha avó, eu senti muita saudade dela.*
- *Os meus pais se separaram durante a pandemia. Eu não morava no Café sem Troco, eu vim morar aqui depois da pandemia porque meus pais se separaram. Só depois disso que eu vim estudar nessa escola.*
- *Eu saía pouco aqui do Café (Sem Troco), ficava por aqui mesmo. Eu fiquei preocupada de como ia ser o natal, de não poder ver minha família. Como eu ia ganhar presente da minha vó.*

Estes trechos mostram que as crianças também reconhecem como perderam aspectos importantes da vida social durante a pandemia. A ameaça do vírus se fez presente nas suas espacialidades, então configuradas pela impossibilidade de circular, de estar com as famílias em datas importantes, de viver as relações que as nutrem afetivamente. Pensar sobre a vida social das crianças implica necessariamente em pensar nas suas espacialidades, e nesse sentido, podemos sim afirmar que houve um confinamento das crianças do Café Sem Troco, por mais que elas não tenham se dedicado tanto a falar sobre isso nesta escuta.

De fato, elas escolheram falar sobre outros aspectos como a sua relação com o território, mas também revelaram, mesmo que com menos intensidade, as vivências marcadas pela falta, pela perda, pelos medos e os efeitos negativos da configuração espacial no contexto da disseminação do vírus. Esses temores se mostram presentes em suas produções, por exemplo, quando desenharam o espaço da casa durante a pandemia, como mostra uma criança ao desenhar seu quarto na imagem a seguir:

**Figura 32:** Desenho feito por L. (9 anos). A ameaça do vírus dentro de casa.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2023.

*- Teve uma vez que minha mãe pegou Covid, a gente tinha que ficar separado.*

O desenho expressa uma contradição: o espaço da casa é lugar de refúgio e segurança, mas também representa, ao mesmo tempo, o lugar do confinamento. Por exemplo, quando uma pessoa da família ficava doente, tinha de estar em um quarto fechado, sem poder se encontrar com os demais membros da família. Aquele quarto, portanto, estava agora maculado e apresentava um risco para a saúde de todos os demais. Não é só a pessoa que se contamina, mas também o espaço. Esta foi uma questão central da pandemia e, por isso, é tão interessante pensar o contexto pandêmico desde o ponto de vista da espacialidade. Não apenas pessoas se contaminam com o vírus, mas os espaços também. Dessa forma, há uma intromissão do vírus no espaço, ele interfere no meio reconfigurando as relações e as dinâmicas da casa ao se estabelecer como risco concreto.

Uma contradição similar aparece no contexto de volta às aulas presenciais na escola, como será tratado mais adiante. Por mais que as crianças estivessem felizes com o retorno, elas estranharam a quantidade de medidas impostas para fins de prevenção. O espaço escolar não era o mesmo que elas conheciam, as relações não podiam se dar da mesma maneira, pois havia uma ameaça em curso, a ameaça da contaminação. As cadeiras passaram a estar afastadas, as crianças não podiam se abraçar, o espaço se reconfigurou pela intimidação do vírus e isso alterou as dinâmicas e relações na escola. Seguimos a conversa:

- Alguém mais aqui teve Covid ou conhece alguém que teve?
- *Eu peguei Covid 2 vezes.*
- *Corona vírus é muito ruim.*
- *Meu tio pegou e quase morreu.*
- *Tio, meu irmão também teve suspeita de Covid, ele ficou doente, mas não era.*
- E então o que vocês faziam em casa quando não podia ir para a escola?
- *Eu fiquei lá fora brincando.*
- *Eu senti muita falta de ver meus amigos na escola.*
- *Era muito ruim não poder vir pra escola.*
- *Eu senti falta até de ter tarefa.*

Na semana seguinte, peguei de novo a estrada até o Núcleo Rural Café Sem Troco. Ao chegar à escola, encontrei a turma fazendo uma atividade no pátio. Andavam com pranchetas entrevistando professores e funcionários, pegando medidas como o peso, altura, idade, e registravam esses dados na prancheta. Depois fariam uma discussão a partir dos registros. Conversei com o professor de Educação Física, que conduzia a atividade. Falamos sobre a dificuldade que os professores enfrentaram durante a pandemia. Ele comentou que ajudou os demais educadores da equipe a pensar como enviar atividades que pudessem contemplar a dimensão do corpo.

Fez uma reflexão crítica sobre como as escolas insistiram, durante o período de ensino remoto, em atividades e tarefas que exploravam muito mais a dimensão cognitiva do que a dimensão corporal/sensível como forma de aprendizado. Falou que esperava que esse pós-pandemia fosse um momento de repensar as atividades nas escolas, de integrar outras formas de aprender e as relações complexas que as crianças

estabelecem com o espaço. Concordei com o professor e seguimos caminhando pela escola enquanto as crianças faziam seus registros.

De volta à sala, retomei o diálogo com as crianças. Fiz perguntas indagando como elas lidaram com as aulas *online* na pandemia, então passamos a conversar sobre o período em que tiveram aulas remotas. A turma se dividiu, algumas comentaram que haviam gostado das atividades, outras se queixaram das tarefas que eram enviadas, alegando que não tinham muito sentido.

- *Sim. Eu não gostava não.*

- *Mas a gente recebia um monte de atividade legal.*

- *A gente recebia atividade tipo fazer suco, fazer pão, coisas legais pra fazer em casa, cuidar das plantas.*

- *Quando era Educação Física, tio, a gente pegava garrafa pet e outras coisas pra fazer atividades e brincadeiras com o corpo.*

- *Isso, tinha educação física em casa.*

- *Eu fazia essas atividades com o meu cachorro.*

- *Algumas atividades chegavam pelo telefone.*

- *A gente recebia em casa algumas atividades também.*

As crianças da turma, em sua maioria, disseram não ter computador em casa, então tinham de usar os aparelhos celulares de seus familiares para ter contato com as atividades. Por conta dessa questão de dificuldade de acesso a equipamentos, as crianças não podiam acompanhar aulas *online* síncronas. A maior parte das atividades era assíncrona, atividades enviadas pela escola para serem realizadas em casa. O objetivo das tarefas era, mais que nada, manter o vínculo das crianças com a escola e seus professores. Elas se sentiram muito felizes de receber essas atividades, que muitas vezes incluíam algum exercício corporal, algo que poderia ser realizado no espaço externo, e não uma quantidade enorme de tarefas sem sentido. A escola buscou desenvolver coisas associadas ao brincar, mas também houve momentos em que não despertaram o interesse do grupo. Além disso, fica evidente que a figura da professora é um vínculo basilar, que representa para elas uma fonte de apoio para a aprendizagem e que se sensibiliza com suas demandas e necessidades enquanto alunos.



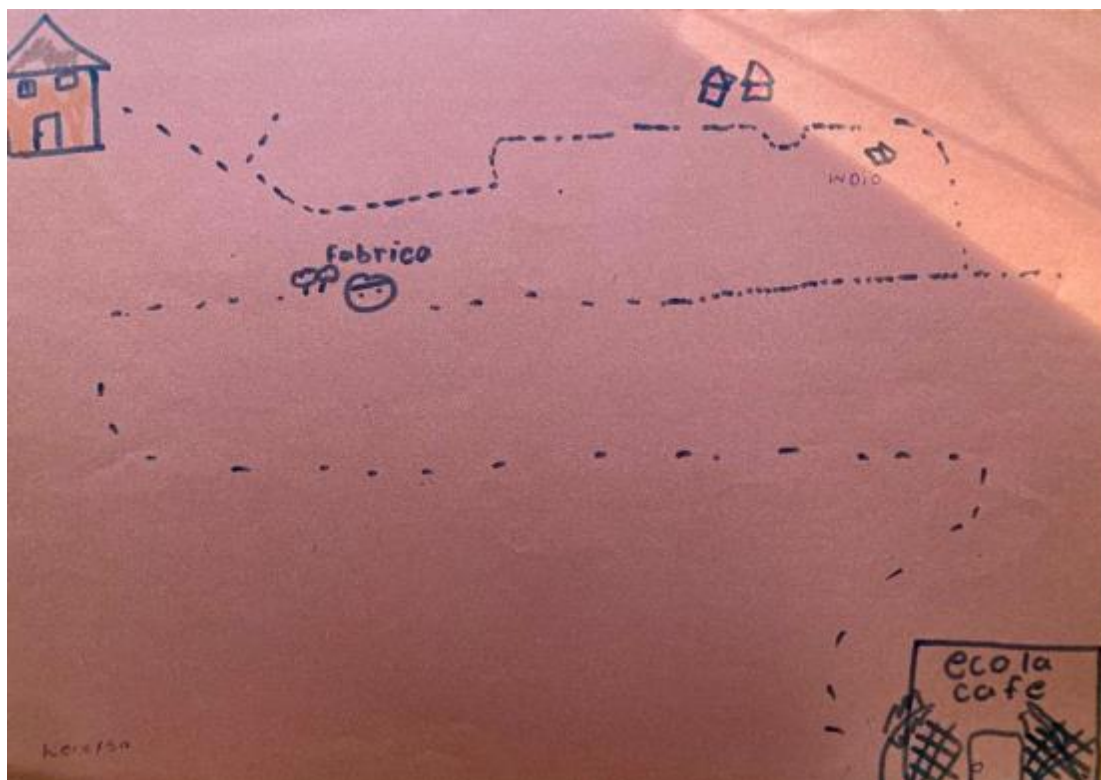
- *Teve uma vez que a gente teve que fazer uma atividade, mas essa atividade não era legal, era só pra copiar 3 páginas de texto no caderno. E eu só fui terminar de noite!*
- *Mas a nossa professora deixava a gente fazer do nosso jeito as coisas, ela era muito legal.*
- Quando a gente começou a conversar sobre a pandemia vocês falaram que o assunto de ter aulas remotas foi muito chato, mas agora vocês estão falando de coisas que foram legais.
- *Mas é porque a aula remota não é a mesma coisa que estar na escola. Eu prefiro a aula na escola mesmo.*
- E como foi voltar à escola, encontrar os amigos, as professoras?
- *Eu tava com saudades da professora.*
- *Nessa época o chato não era só ter que usar máscara. A gente não podia pegar o material de ninguém, não podia pegar lápis emprestado, tinha que ficar sempre longe das pessoas.*
- *O que eu mais gostei de voltar foi poder pegar o ônibus pra escola com os amigos de novo.*

Particularmente, a fala sobre o ônibus me chamou a atenção e passamos a conversar mais sobre essa questão dos deslocamentos diários entre a casa e a escola. Outras crianças também comentaram como tinham um grande apreço por esse momento de deslocamento entre a sua casa e a escola, exatamente por ser um momento de estar com os amigos. Elas disseram se sentir felizes e seguras ao estar acompanhadas dos colegas de classe para realizar esse trajeto diariamente.

Propus para as crianças que elas fizessem desenhos desses trajetos. Na imagem a seguir, vemos uma representação que contrasta com a riqueza contada pelas crianças sobre o território em que vivem, repleto de sombras, árvores, animais, espaços para brincar. No caminho para a escola, apenas a estrada, algumas casas, e a unidade de processamento de grãos em que trabalha o próprio pai da criança que elaborou o mapa e onde outros pais e mães das crianças da escola também trabalham. Esse lugar aparece com o nome de fábrica. Novamente, o núcleo familiar se faz presente nas narrativas, desta vez como elemento que integra a representação espacial do trajeto da casa até a escola. Um primeiro olhar para esta produção revela aparentemente um trajeto com poucos elementos interessantes para as crianças, mas o relato aponta para outra direção.

Ao falar sobre o mapa, ela fala como gosta do seu lugar de moradia, do trajeto do ônibus, e fala do Café Sem Troco com carinho e afeto.

**Figura 33:** Desenho feito por D. (9 anos). Mapa do trajeto entre a casa e a escola feito por estudante da EC Café Sem Troco.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2023.

*- Eu fiz o caminho da minha casa até a escola. O ônibus passa pelo lugar que meu pai trabalha. Eu adoro ir pra minha escola.*

No desenho de outra criança, podemos ver como o caminho desde a casa até a escola inclui as diferentes paradas que o ônibus faz. Em cada uma delas, um novo amigo sobe e se junta ao coletivo em direção à escola. A imagem a seguir representa esse momento. É interessante perceber que não há muitos elementos representados ao longo do caminho. Não aparecem os animais e as árvores que elas tanto comentaram anteriormente na sua descrição oral do território. O destaque aqui é dado às plaquinhas que representam as paradas que o transporte faz para buscar outras crianças. No desenho, a pequena estrada de terra que passa pelo interior da comunidade conduz até a

rodovia DF-130, à margem da qual fica a Escola Classe Café Sem Troco. Segundo as crianças, é uma rodovia em que os carros passam muito rápido e há muitos caminhões.

**Figura 34:** Desenho feito por Y. (9 anos). Mapa do trajeto entre a casa e a escola feito por estudante da EC Café Sem Troco.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2023.

A melhor parte do caminho, então, é a companhia dos amigos, e a perspectiva de passar o dia com os seus pares na escola em meio a brincadeiras e aulas com os professores que são queridos pela turma. Apesar de estarem acostumadas a essa paisagem, não é um lugar muito acolhedor para as crianças. Por isso, elas não costumam sair do terreno e fazer passeios pelos arredores da escola, uma vez que ela se encontra muito próxima a uma rodovia movimentada.

- *Eu fiz um mapa do caminho da minha casa até a escola. Eu gosto que tem muitos amigos que vão no ônibus comigo.*
- *Todos os dias a gente faz esse mesmo caminho pra chegar na escola.*

Importante notar que na EC Café Sem Troco o instrumento dos mapas vivenciais gerou alguma controvérsia entre as crianças. Algumas delas se sentiram desconfortáveis com a proposta de desenhar, talvez se sentiram inseguras para se expressar dessa forma. Depois de 15 anos trabalhando em sala de aula com crianças, entendo que o momento de expressão artística pode gerar incômodos, sentimentos de comparação e alguns bloqueios das crianças para se lançar a fazer desenhos e demais criações. Respeitei isso, afirmei que não era obrigatório fazer os mapas. De qualquer forma, penso que é importante registrar esta percepção, inclusive como forma de reconhecer os limites que a proposta metodológica pode eventualmente apresentar, e reafirmar que o mais importante será sempre o cuidado e o respeito com a participação das crianças na pesquisa.

Concluída a atividade com os mapas vivenciais, voltamos a nos dedicar às dinâmicas conversacionais, estas sim, com uma aceitação maior por parte do grupo. Os desenhos que mostravam o caminho até a escola evidenciaram o lugar fundamental que a escola tem na vida das crianças. Passamos, então, a falar da possibilidade desta volta à escola após os meses de aulas remotas.

O retorno à escola para as aulas presenciais significou uma retomada dos vínculos e dos encontros, a volta da coletividade. Isto foi o que mais as marcou durante o período de confinamento: estar longe de seus pares, perder o contato com os amigos, professores, e as aventuras diárias da vida dentro da escola. Por outro lado, voltar ao espaço escolar também significou ter que se adaptar a uma série de regras novas e a questão do distanciamento social se manteve. Todas as escolas tiveram de estabelecer protocolos de segurança e novas regras para reduzir a disseminação do vírus. Isso implicou em adotar diferentes medidas, que passavam desde a reorganização do espaço da sala até a configuração das brincadeiras e outros espaços de socialização na rotina escolar.

- Mudaram algumas coisas na escola, né?
- *Era tudo separado as cadeiras, ficava uma longe da outra.*

- *Pra mim era muito ruim, eu não conseguia prestar atenção no quadro porque quando eu tava de máscara embaçava meu óculos.*
- *A gente tinha que botar a mão assim (estica a mão) pra dar distância.*
- *Não podia brincar de pega pega, só podia brincar de coisa sozinhos.*
- *A hora do recreio era uma tristeza, né?*
- *Nossa! Do que podia brincar então?*
- *Tinha que trocar a máscara toda hora.*
- *Tinha que trazer 3 máscaras.*
- *A gente só tirava a máscara na hora do lanche.*
- *Muitas coisas mudaram na sala, era um calor enorme, mas a gente não podia ligar o ar, porque tinha que ficar com a janela aberta.*
- *Foi horrível.*
- *E o que vocês acharam de ter que usar máscaras?*
- *Era muito chato!*
- *Eu não sei porque a Yasmim ainda usa máscara se nem tem mais covid.*
- *Talvez seja assim que ela se sente segura, cada um faz o que pode para se sentir mais seguro.*
- *É gostoso usar máscara né, Yasmim?*

Essa última fala foi da professora. Foi muito interessante ver esta intervenção cuidadosa, ela sabia que uma das meninas da turma tinha o hábito de usar a máscara todos os dias, portanto deu um jeito de contornar a situação para que a criança não se sentisse incomodada com os apontamentos do grupo em relação ao seu uso. As falas do grupo apontavam um estranhamento em relação ao uso da máscara, mas a professora foi sensível em acolher uma das crianças que tinha a necessidade de se proteger com a máscara, pois se sentia mais segura assim.

O que me chamou a atenção foi a sensibilidade dessa ação. A professora conhece as crianças da turma muito melhor do que eu, portanto, interveio quando sentiu que algum dos temas propostos poderia gerar algum tipo de incômodo à criança. Nós, como pesquisadores, não convivemos com as crianças, não conhecemos suas histórias, nem sabemos das dimensões que tais feridas podem ter em suas vidas. Considerei essa uma intervenção delicada e sutil da professora, que foi muito cuidadosa ao acolher uma criança da sala quando emergiu o tema do uso de máscaras.

Isto aconteceu no segundo semestre de 2023, ou seja, após o momento de maior crise e disseminação do vírus, mas ainda havia uma criança muito ferida e mexida. Não tive a oportunidade de entender melhor se havia acontecido algo em particular que pudesse ter deixado essa marca e que fizesse perdurar o uso da máscara, mas certamente era algum processo que teve origem na pandemia, um medo ainda não superado da contaminação.

O retorno à escola não representou imediatamente um retorno à normalidade, mas uma possibilidade de retomada da vida coletiva, compartilhada. Para as crianças, foi reencontro com seus colegas, amigos e pares, com os professores, o cotidiano recuperado, mesmo que ainda marcado por medos e normas de distanciamento.

#### **4.3.7 Bilhetes e trocas entre as crianças participantes da pesquisa**

Dando continuidade ao nosso diálogo, aproveitei para comentar com a turma que ela não seria a única a participar daquela pesquisa, que eu havia me encontrado com outras crianças em outras escolas. Usei essa estratégia no começo das diferentes iniciativas de trabalho de campo, como maneira de evidenciar uma dimensão coletiva para a pesquisa, despertar um sentido de participação das crianças em uma proposta maior, e também de trazer uma certa segurança da participação como algo compartilhado, parte de um processo de escuta de várias crianças, de diferentes partes do Distrito Federal.

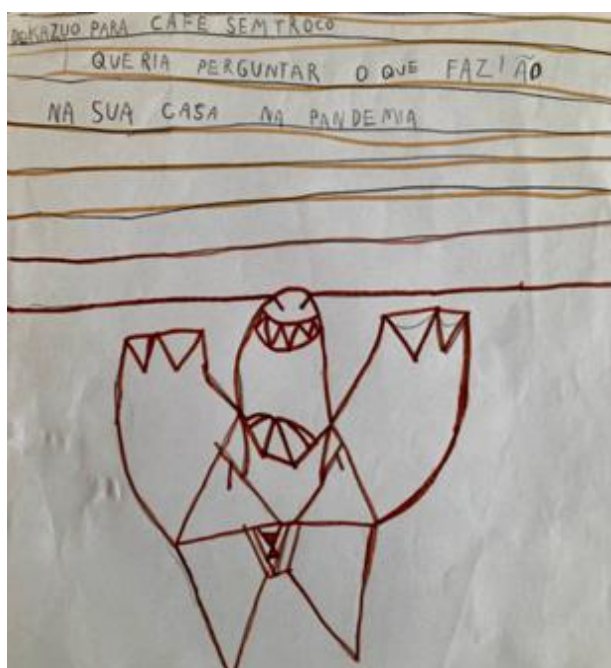
Assim como na escola Vivendo e Aprendendo, tal iniciativa se mostrou bem-sucedida, pois observei que as crianças ficaram muito curiosas em saber quem eram essas outras crianças, de onde vinham e como tinha sido para elas a pandemia. Onde estudam? Como é essa escola? Percebi esta curiosidade por parte dos alunos de ambas as escolas, o que me leva a considerar que as crianças, de maneira geral, têm um interesse de imaginar e de se interrogar a respeito de outros contextos em que elas não estão inseridas, que vivem em lugares que elas não conhecem, que podem ter vidas muito diferentes, mas que talvez também tenham coisas em comum, façam as mesmas brincadeiras, assistam aos mesmos desenhos, falem de temas similares.

A realização do trabalho de campo para os dois últimos estudos de caso desenvolvidos na tese aconteceu de forma concomitante. Ao mesmo tempo que fazia o trabalho de campo na Vivendo e Aprendendo para o caso número dois, fazia minhas

incursões empíricas no Café Sem Troco. Sempre que ia a uma das escolas, comentava com as crianças sobre o trabalho na outra escola. Isto gerou um interesse mútuo entre elas.

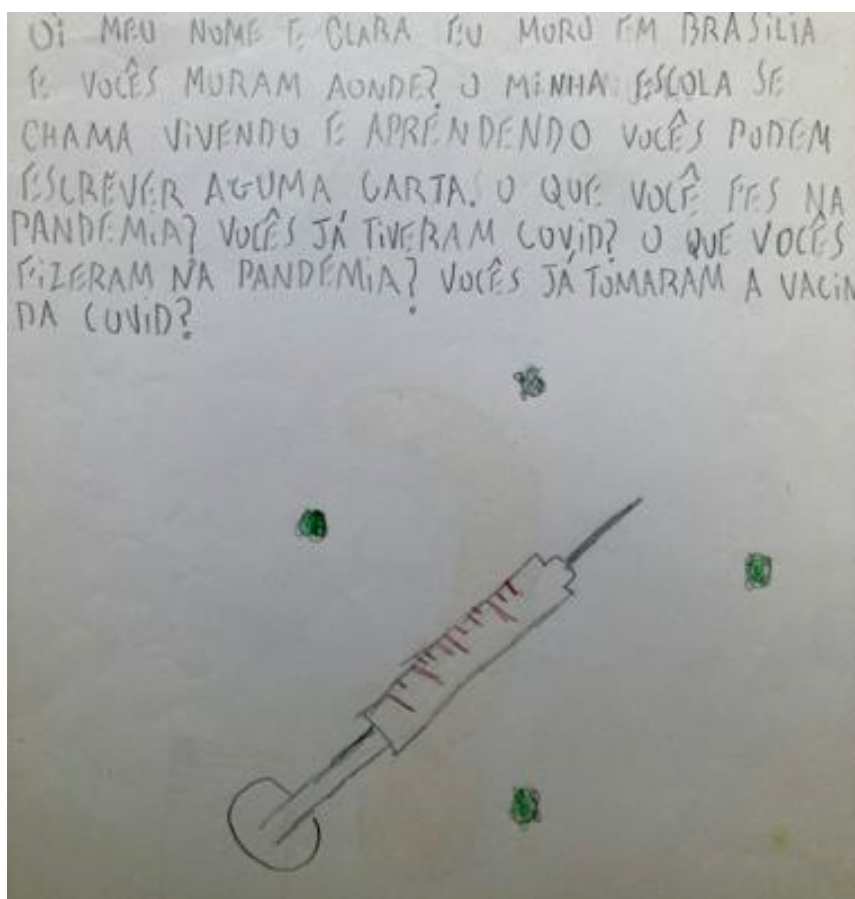
Em determinado momento da pesquisa, as crianças da Vivendo e Aprendendo manifestaram seu interesse de conhecer mais sobre as da Escola Classe Café Sem Troco. Deste interesse, surgiu um instrumento que desenvolvi no decorrer do trabalho: considerei que seria interessante que as crianças de diferentes escolas pudessem se comunicar por meio de cartas e trocar relatos. Elas gostaram dessa ideia e passaram a escrever bilhetes umas para as outras. A seguir ilustro alguns desses bilhetes. As crianças autorizaram que eu usasse os bilhetes na parte escrita do trabalho.

**Figura 35:** Carta feita por A.K. (8 anos). “O Monstro da COVID”. Bilhete enviado por uma criança da Escola Vivendo e Aprendendo para as crianças do Café Sem Troco.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2023

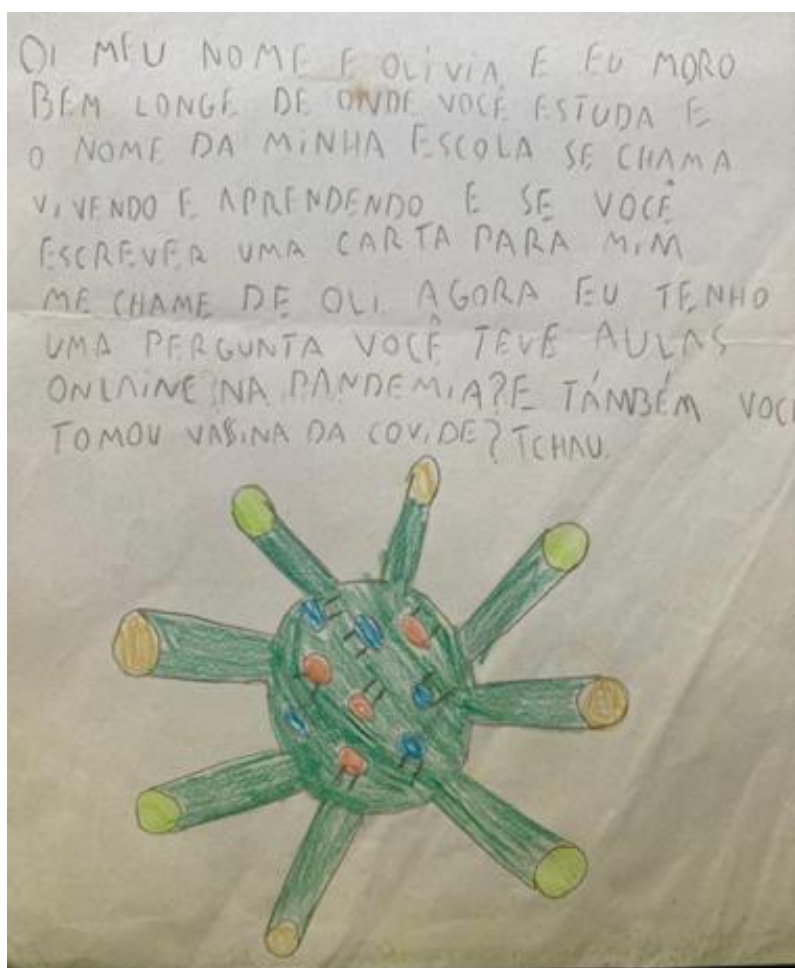
**Figura 36:** Carta feita por C. (8 anos) Bilhete enviado por uma criança da Escola Vivendo e Aprendendo para as crianças do Café Sem Troco.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2023.

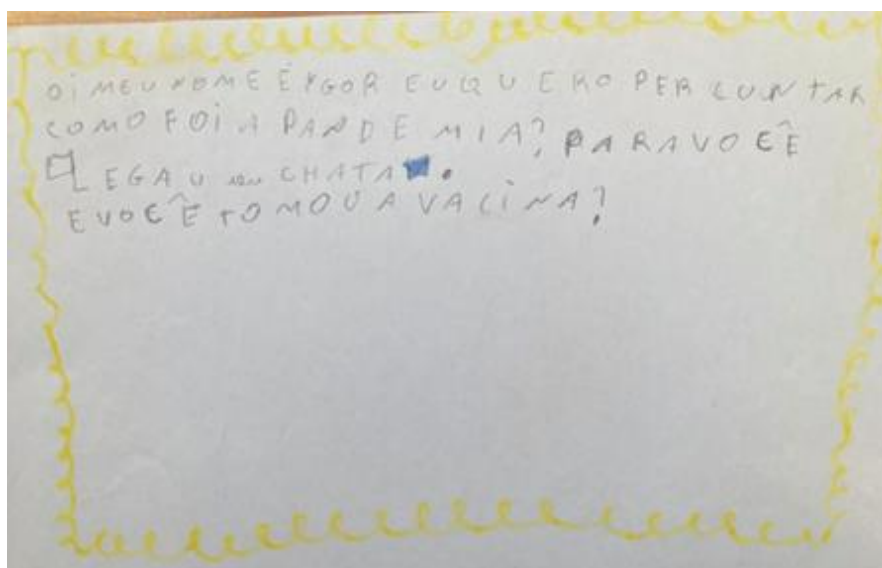
**Figura 37:** Carta feita por O. (8 anos). Bilhete enviado por uma criança da Escola Vivendo e Aprendendo para as crianças do Café Sem Troco.





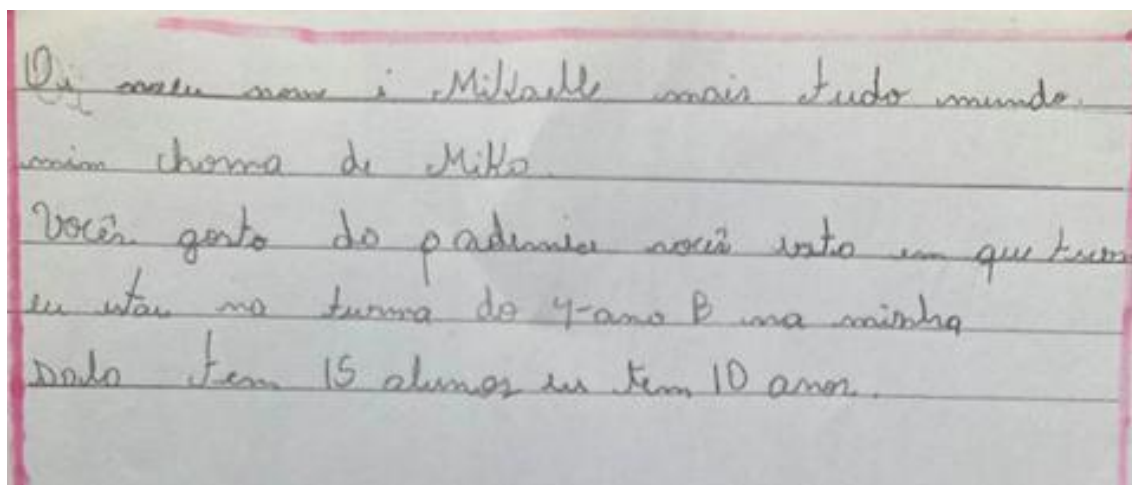
**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2023.

**Figura 38:** Carta feita por Y. (9 anos). Bilhete enviado por uma criança do Café Sem Troco para as crianças da Escola Vivendo e Aprendendo.



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2023.

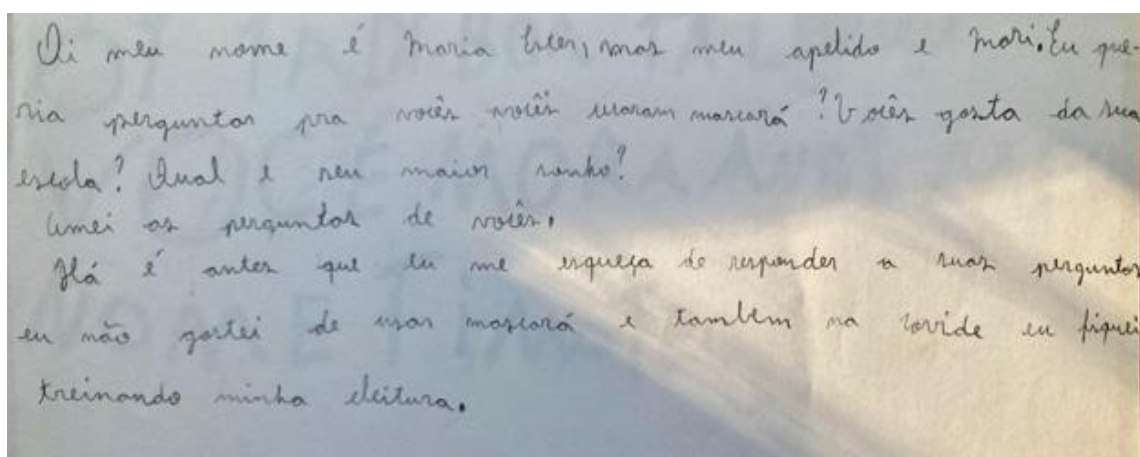
**Figura 39:** Carta feita por M. (8 anos). Bilhete enviado por uma criança do Café Sem Troco para as crianças da Escola Vivendo e Aprendendo.



Oi meu nome é Mikaelle mais tudo mundo me chama de Mika.  
 Você gosta do padrinho você está em que turma  
 eu estou na turma do 4-ano B na minha  
 sala tem 15 alunos eu tem 10 anos.

**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2023.

**Figura 40:** Carta feita por M.E. (8 anos) Bilhete enviado por uma criança do Café Sem Troco para as crianças da Escola Vivendo e Aprendendo.



Oi meu nome é Maria Elena, mas meu apelido é Mari. Eu queria perguntar pra vocês vocês usam máscara? Você gosta da sua escola? Qual é seu maior sonho?  
 Amei as perguntas de vocês.  
 Já é antes que eu me esqueça de responder a suas perguntas eu não gostei de usar máscara e também na verdade eu fiquei treinando minha leitura.

**Fonte:** Acervo da pesquisa. Novembro de 2023.

Esta iniciativa resultou em uma troca interessante, e representou também uma possibilidade de deslocar a centralidade do pesquisador, do adulto que decide quais perguntas fazer, como perguntar, para proporcionar uma troca original entre as crianças, com questionamentos próprios e formas distintas de questionar, muitas vezes mais diretas do que eu faria. Foi interessante perceber que, com o andamento dessa troca, elas passaram a fazer questionamentos sobre o próprio tema da pesquisa.

As crianças de uma escola tinham muita curiosidade em saber como tinha sido a pandemia para as da outra escola, queriam saber se elas ainda usavam máscaras, se na escola delas também tinham que se sentar distantes umas das outras, se alguém das suas famílias havia sido contaminado com o vírus, se foram vacinadas, entre outras questões. Também se questionavam sobre o espaço escolar, como era, do que brincavam. As crianças da Vivendo, por exemplo, ficaram interessadas ao descobrir que as crianças do Café Sem Troco almoçavam na escola, queriam saber o que tinha nessa refeição, e questionaram por que em sua escola não havia o mesmo.

Como comentei anteriormente, no início do desenvolvimento do primeiro estudo de caso, há uma dimensão aqui a ser destacada: as crianças se interessam por conhecer a diversidade de infâncias. Elas se sentem estimuladas ao imaginar as vidas de outras crianças, suas rotinas, brincadeiras, fazeres, e até seus sentimentos. Quando chegava para fazer o trabalho de campo em uma das escolas, chegava com os bilhetes, e elas os liam, felizes, me mostravam. Pudemos, inclusive, começar alguns dos diálogos em função dessa troca.

*“Elas também ficaram tristes durante a pandemia?”*

Esta foi uma das perguntas feitas por uma das crianças, buscando um vínculo, uma relação, tentando encontrar o sentido do comum com uma vivência alheia à dela, distante, mas ao mesmo tempo próxima. Elas partilham algo entre elas que nós, adultos, não partilhamos, que é a infância. Infância como um tempo, como uma posição na vida. Elas pertencem a esse tempo, a essa posição. Por mais que sejam vidas distintas, elas estão mais preocupadas em encontrar as similaridades do que as diferenças, querem encontrar o comum.

#### **4.3.8 Síntese das análises do Estudo de Caso na Escola Classe Café Sem Troco**

Ao falar da pandemia, as crianças têm a oportunidade de contar algo a mais do que sofreram ou do que lhes faltou nesse tempo de crise. Falam sobre suas vidas. A metodologia favorece isso, pois o fio condutor da escuta é a vivência no espaço, a espacialidade. Ensina-me a prestar atenção não apenas no que falam, mas, sobretudo,

a entender de onde falam, de que lugar. As crianças habitam essas paisagens e tais paisagens habitam as crianças.

Falar do espaço é uma forma de contar a vivência espacial, de refletir sobre seus próprios movimentos, suas curiosidades, brincadeiras, formas de viver a vida. E não são falas apenas individuais, são relatos compartilhados que emergem de um lugar comum. Há uma identificação com o território. Ao falar do território, falam de si, de suas infâncias. A espacialidade das crianças se mostra nas brincadeiras, nos movimentos, nesse pisar no chão. Lopes *et al* (2021) trazem um entendimento do conceito de espacialidades infantis que aponta para a trajetória e para a presença das crianças no espaço, ao mesmo tempo que se refere à presença do espaço nas crianças (Lopes *et al*, 2021). Espacialidade como o processo de levar trazer o mundo em si. É a ideia dialética do espaço que nasce do humano, mas também nasce no humano, é fonte de pertencimento, de história, daquilo que o autor chama de *liar*, a existência como uma costura de vivências.

Mesmo sem usar papel, caneta ou lápis de cor, as crianças elaboraram mapas. Mapas falados, espaços narrados, “cartografias vivenciais” (Lopes *et al*, 2021, p. 87). Ao serem perguntadas sobre como é viver no Café sem Troco, as crianças me falam de suas Geografias, dos espaços vividos e imaginados. O grupo é generoso, me convida a conhecer estas novas paisagens ao enunciá-las. Há também uma curiosidade da turma em querer saber de onde eu venho, o que faço ali na escola. Porém, ao escutar com cuidado, nota-se que as crianças também têm muito interesse de contar de onde elas vêm. Uma forma de contar não só sobre si, ou sobre o mundo externo à pessoa, mas uma forma de contar a vivência, a unidade com o meio.

Os mapas feitos pelas crianças mostram essa coexistência. Para Santos (2005), o *acontecer solidário* é baseado na coexistência, na presença. O que as crianças do Café (como elas mesmas chamam esse território) mostram é que tal coexistência é *mais do que humana*. Trata-se de uma coexistência ecológica, partilhada com os animais, com as árvores, com outras formas de vida que não só a vida social das pessoas.

Tudo isso faz parte das dinâmicas espaciais destas crianças, são espacialidades constituídas por uma ecologia. O território não é habitado ou constituído apenas por humanos e suas ações, mas por redes e relações que ocorrem entre espécies, entre distintas formas de vida, das quais o vírus, naquele momento, fez parte. De acordo com

uma criança da turma, o bom foi ter estado mais perto dos animais de sua chácara, cuidar de seus machucados e alimentá-los.

De fato, a pandemia ampliou o desafio de “desemparedar” (Tiriba; Profice, 2019) a vida e a educação. Todos pensamos, naquele momento, que o fim do confinamento nos permitiria reorganizar formas de estar juntos, mas não foi exatamente isso o que aconteceu. Pelo contrário, voltar à escola trouxe outros obstáculos em um contexto em que os protocolos de segurança impediam que as crianças estivessem próximas umas das outras. O desemparedamento continua sendo uma meta e, talvez, escutar mais as crianças seja uma forma de repensar a educação, reinventar a instituição escolar e valorizar novas formas de aprender.

É muito importante notar, porém, que a perspectiva do desemparedamento não deve nos fazer relativizar a importância da escola, pelo contrário, trata-se de uma afirmação da escola como território, e inclusive da integração da instituição escolar dos territórios vividos por crianças que habitam longe dos centros urbanos, como é o caso das crianças de comunidades rurais, tais como o Café Sem Troco. A ideia de desemparedar não deve apontar para a desmaterialização da escola (Farias; Cazetta; Lima, 2022), mas para a ideia de que os muros da escola não devem se fechar para as realidades culturais e históricas particulares vividas pelas distintas infâncias em suas vivências em seus territórios de origem.

A escuta vai muito além do sofrimento e do medo. As crianças, pelo menos nessa ocasião, não queriam falar daquilo que eu imaginei que iria ouvir. Cheguei a campo com uma ideia do que seriam as narrativas e vivências sobre as perdas da pandemia, mas a escuta apontou para outros cenários. Talvez elas estivessem desinteressadas em retomar os aspectos negativos do confinamento.

Pode ser que a pandemia tivesse ficado para trás no tempo e o desejo de vida fosse maior. Talvez, elas de fato experimentaram outra perspectiva de confinamento, ou melhor, não sentiram que estavam confinadas. Nas produções das crianças da cidade, o que mais aparece são seus quartos, o confinamento representado em distintas dimensões, inclusive a partir do corpo. De modo distinto, no Café Sem Troco, elas se referem ao seu território a partir de outros elementos e relações que foram possíveis.

É também uma paisagem do encontro, o território narrado não apenas a partir da perda, mas a partir de um espaço rico em relações. Porém, as perdas também aparecem. O sofrimento de estar longe de amigos e familiares foi uma constante nas falas das

crianças nos dois estudos de caso. A pandemia impôs esse sentimento, de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, seja para crianças da cidade ou para as do campo.

Mesmo em meio vulnerabilidades socioeconômicas, elas falam não só de rupturas, mas de invenção, das brincadeiras com os animais, dos passeios pelas roças, do sabor das frutas que colheram. Isto diz muito sobre como elas reagem às mudanças em suas vidas, em seus meios, como se conectam ao território. Elas reagem com um movimento de reconciliação entre cultura e natureza, o espaço e o território como lugar de relação com os seres vivos.

Ao fim dos encontros com a turma do 4º ano A da Escola Classe Café Sem Troco, assisti a uma apresentação de final de ano para toda a escola e despedi-me do grupo. Fizemos uma roda final, agradei pela abertura do grupo e pela sua participação. Elas queriam continuar com os encontros, tinham outras coisas a falar, não sobre a pandemia, mas sobre outros aspectos de suas vidas. Sinto muita gratidão por esta oportunidade e espero poder voltar à escola para novos diálogos, novas escutas, respeitando esse ímpeto e essa generosidade das crianças para participar, relatar e compartilhar suas vivências.

#### **4.4 Articulações entre os três estudos de caso: para onde aponta a tese**

Esta tese não é apenas sobre os efeitos da pandemia nas vidas das crianças, mas, sobretudo, em relação àquilo que as crianças fizeram em função disso, como colocam Silva, Fernandes e Carrano (2024) em seu artigo. As experiências de escuta mostram que as crianças são capazes de falar da vida não como imposição, como mero acontecimento, mas a vida como algo que fazem acontecer. A vivência é a marca dessa produção, de uma vida não determinada, mas em movimento. Significa, portanto, afirmar a perspectiva dialética da vivência humana como relação, mesmo no contexto de confinamento.

A multiplicidade de vozes e relatos das crianças informam não apenas sobre a pandemia, mas sobre todos os aspectos de suas vidas, suas relações familiares, seus vínculos com a escola, seus posicionamentos diante das políticas que afetam não só suas vidas, mas a sociedade como um todo. Suas preocupações com a saúde de amigos e parentes, sentimentos e emoções que mostram relações complexas com o mundo desde um lugar próprio, um processo histórico em movimento. Interessa, sobretudo, entender

que a criança não vive sozinha, mas em relação. O olhar relacional permite apontar a criança como participante concreta deste mundo, dos espaços e tempos partilhados, dos processos vividos em coletividade. (Lopes e Fernandes, 2018; Aitken, 2014, 2019).

Outro aspecto fundamental evidenciado pelas crianças nos três estudos de caso é o papel da escola nas suas vidas. Por um lado, elas afirmam que o período de confinamento em casa não foi a ausência total de relações, pois o próprio núcleo familiar representou uma fonte de segurança, vínculo e afeto. Mas a retomada da vida escolar presencial constituiu muito mais do que a retomada das aulas, da rotina de estudos e tarefas. Voltar à escola significou o resgate dos encontros, da brincadeira, da vida como (re)existência coletiva. De fato, esta tese não é apenas sobre a pandemia. Ela se torna, a partir do que as crianças expressaram, uma tese sobre a escola como lugar de vida, de respiro de um ar compartilhado.

A volta das crianças ao espaço escolar após a pandemia deve ser interpretada como um **retorno da escola** no mesmo sentido que Santos (2005) dá a seu conceito de **retorno do território**. Santos pensa a ideia de retorno a partir de uma perspectiva dialética, uma espécie de “revanche” do território, uma resistência das relações estabelecidas em nível local, a existência do que ele chama de **espaço do acontecer solidário** (Santos, 2005). A ideia de retorno ganha uma conotação política, pois é a expressão do território em movimento, ou melhor, a expressão das relações em movimento no território, e indica o fortalecimento dos vínculos, das relações de contiguidade e proximidade, o desenvolvimento da vida como horizontalidade, da reinvenção do comum. O território é, portanto, o lugar do avizinhar, aproximar. Seria possível fazer um paralelo com tal entendimento e considerar este, também, o lugar da escola.

Ao analisar a volta das crianças à escola depois do longo período pandêmico, torna possível reafirmar, da mesma forma que Santos faz com a dialética do território como espaço do acontecer solidário, o retorno da escola como lócus do desenvolvimento da solidariedade e da produção coletiva da vida das crianças, de encontro entre pares, da vivência e convivência cotidiana, da troca e do fortalecimento do campo relacional que a vida na escola proporciona. A pandemia evidenciou posição da escola e escancarou a necessidade de defendermos as políticas que colocam a educação no centro da atenção à infância, no centro da proteção, do cuidado e respeito às culturas infantis, do desenvolvimento de vínculos e de exercício de uma vida inscrita

no social. A tese confirmou que o território escolar é um lugar de fortalecimento dos vínculos sociais, das relações de proximidade com o outro. O valor da escola se observa como lócus de solidariedade e da produção coletiva.

Podemos falar, então, de uma **revanche da escola**, no sentido de uma resistência da escola, instituição que se encontra sob ataque no mundo contemporâneo e particularmente durante o contexto pandêmico (Tondin *et al*, 2024). Esse ataque diz respeito ao avanço das filosofias neoliberais e racionalidades individualistas (Laval, 2019) que se atualizam constantemente e que produzem discursos que chegam invariavelmente ao campo da educação. O mundo caminha a passos largos em direção à concepção da vida como uma empresa. Nesse cenário, o aprender é entendido como um empreendimento individual que independe de processos coletivos e dispensa a relação e o vínculo como fontes do desenvolvimento.

Aprendemos, com esta pesquisa sobre a pandemia, que a escola que as crianças sentiram falta é a que materializa os encontros, em que o aprendizado é uma produção que se realiza sempre no coletivo, nunca em um plano puramente individual. A resistência terá de ser enorme, mas seguiremos sustentando o sonho dessa revanche, desse retorno da escola que permite o encontro, o novo, a multiplicidade.

Apresento, a seguir, um quadro em que aparecem as categorias formuladas no âmbito dos três estudos de caso a partir das expressões das crianças. Trata-se de uma maneira de organizar o conteúdo que emergiu no momento empírico do trabalho e as categorias desenvolvidas a partir do processo de interpretação relativo ao conteúdo e expressões das crianças. O quadro cumpre o papel de oferecer uma síntese e ajuda o leitor a visualizar a produção analítica e os resultados do trabalho de campo.

**Tabela 2 – Quadro síntese das categorias de análise que emergem das narrativas das crianças**

Medo e Solidão no confinamento	Questionamentos sobre os Direitos das crianças	Ambiguidade da casa	Território e biofilia	Esvaziamento da função social da escola	Retomada dos encontros: o contexto da escola depois do confinamento
--------------------------------	--	---------------------	-----------------------	---	---



Define pensamentos das crianças acerca de impressões trazidas pela pandemia de COVID-19	Define sentidos dados pelas crianças acerca dos seus direitos, particularmente no que diz respeito ao acesso delas às políticas de vacinação	Concepções do espaço privado e os lugares simbólicos e ambivalentes da casa: proteção/confinamento Paisagens do confinamento/Paisagens do encontro	Indica os vínculos e relações produzidas pelas crianças nos seus espaços de convivência	Define as perdas das crianças em relação às vivências educativas para além do conteúdo formal propriamente dito.	Define a importância da escola como núcleo da convivência social das crianças
Conceitos teóricos:  <b>Vivência Vivência espacial Reelaboração criadora</b>	Conceitos teóricos:  <b>Agência das crianças Participação infantil</b>	Conceitos teóricos:  <b>Vivência Vivência espacial Reelaboração criadora</b>	Conceitos teóricos:  Biofilia Desemparedamento	Conceitos teóricos:  <b>Espaço do acontecer solidário</b>	Conceitos teóricos:  <b>Vivência Vivência espacial Reelaboração criadora</b>

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo analisar as vivências de crianças do Distrito Federal durante a crise da pandemia de COVID-19 no contexto do confinamento e do posterior retorno às aulas presenciais. As análises destacaram o papel criador das crianças na elaboração das suas vivências pandêmicas em diferentes aspectos tais como a ausência do espaço da escola, das atividades, dos professores e, sobretudo, dos colegas. A sensação de perda do cotidiano, das relações, do afeto próprio da vida na escola, tudo, foi intenso. Durante a ausência, o amor pela escola, pelos amigos e professores se faz evidente, se faz sentir.

A tese se sintetiza na ideia de revanche da escola, na promessa deste local como espaço de resistência dos encontros, de um projeto ético e relacional orientado para a produção e reinvenção coletiva da vida. Trata-se da resistência da coletividade, da cooperação, dos valores democráticos do diálogo, do respeito, das relações horizontais, da brincadeira como política da vida. Apesar da suspensão das aulas presenciais, a escola continuou sendo um ponto de referência central na vida das crianças. Isso denota a ideia. Uma escola em debate, em disputa, em construção, mas que se mostra como uma âncora para as crianças na garantia de seus direitos, uma fundamental para as políticas de educação como processo emancipador e para a proteção das populações infantis no Brasil.

Pudemos conhecer, de forma mais profunda e sensível, o impacto da pandemia nas vidas cotidianas de crianças de dois territórios distintos do DF, seus sentimentos, medos, bem como os reflexos em seus corpos e suas relações sociais e isto contribuiu para a compreensão dos efeitos do confinamento neste contexto. A pesquisa promoveu não apenas o resgate das vivências durante o período de confinamento, trazendo à tona memórias e relatos dos aspectos difíceis (muitas vezes negados ou silenciados) da vida naquele momento, como também desencadeou reações sobre como responder às propostas com novas perguntas.

Especificamente, a pesquisa revelou as representações das crianças sobre a pandemia e o vírus e evidenciou que crianças pequenas se organizam frente a questões de seu cotidiano e elaboram suas vivências de forma a confirmar a unidade individual-social no processo de desenvolvimento, fazendo leituras complexas e críticas de seus

meios e se posicionando diante de problemas que dizem respeito não apenas a elas, mas à sociedade como um todo.

O vírus foi entendido como força capaz de reconfigurar as dinâmicas espaciais da casa e da escola. Um organismo não humano que intervém e impacta as relações humanas, que força adaptações e impõe mudanças. Por outro lado, a resposta humana não se reduz a uma submissão ao vírus, mas à formulação de novos recursos e práticas que buscam reinventar dinâmicas, normas e formas de estar em coletivo.

Foi argumentado nos estudos de caso que o corpo assumiu um papel central na configuração das paisagens do confinamento, mas é também esse mesmo corpo que atuou como ponto de partida para a retomada da cooperação, da configuração das paisagens de encontro. No contexto da volta à escola, a retomada da vida social das crianças é uma reafirmação das brincadeiras, as mesmas brincadeiras, os mesmos repertórios, mas agora com mudanças, novas regras, novas formas de cooperação.

Isto fica claro a partir do exemplo das crianças que mudam e ajustam as regras das brincadeiras já que não podem encostar umas nas outras. O *pique folha* surge como alternativa ao *pique pega*, agora inviável. Ou seja, as crianças sofrem os desdobramentos do vírus, mas não se submetem a ele nem se tornam suas reféns, no entanto, reconfiguram suas práticas espaciais para preservar a possibilidade de brincar, de estar juntos, de manter suas coletividades e o andamento da vida.

De mesma forma, no Café Sem Troco, as crianças falam de um território constituído por relações mais que humanas. Trata-se de uma experiência de coexistência ecológica, na qual se entrelaçam animais, árvores e diversas formas de vida superando os limites da dimensão estritamente social dos seres humanos. Essas interações integram as dinâmicas espaciais vivenciadas pelas crianças, configurando espacialidades constituídas por uma ecologia ampliada.

O território, portanto, não se define unicamente pela presença humana e por suas ações, mas pela complexa rede de relações estabelecidas entre diferentes espécies e formas de vida – incluindo, naquele contexto, a presença do vírus. Conforme relatado por uma criança da turma, um dos aspectos positivos desse período foi a proximidade com os animais da chácara, expressa no cuidado com os ferimentos deles e na responsabilidade de alimentá-los.

As crianças não se mantêm passivas diante das imposições do vírus, pelo contrário, elas assumem uma posição propositiva. O encontro das crianças com o vírus e

com a ameaça que ele representa gera um curso dialético de encontro com a vida, uma vida em movimento, em constante reelaboração. Se o vírus é um agente potente capaz de reconfigurar o meio, as crianças também são capazes do mesmo. Elas não só reagem, mas também agem, criam, formulam recursos para driblar o vírus e suas imposições, como os protocolos de segurança que marcaram o retorno às aulas presenciais na escola. Isto não é se submeter, mas criar formas de existir, de reelaborar a vida.

O sentido desta pesquisa se constituiu pela ampliação dos diálogos que podemos construir com as crianças, agir no sentido de uma aproximação. Desse modo não podemos conceber a escuta apenas como parte de uma metodologia científica, mas uma possibilidade de repensar e reformular espaços de participação das crianças na sociedade.

Garantir a voz das crianças não se trata simplesmente deixá-las falar, mas criar espaços, métodos e relações que viabilizem a expressão autêntica de seus sentimentos e perspectivas de mundo. A escuta atenta e responsável demanda mediação, respeito e interesse, o que implica em repensar a lógica adultocêntrica que invalida aquilo que as crianças dizem ao considerá-las imaturas, desinformadas e alheias às grandes questões da humanidade.

As crianças têm muito a falar, mas suas vozes encontram a resistência do adultocentrismo, que frequentemente as exclui de dimensões públicas dos debates que impactam as suas próprias condições de saúde, educação e moradia, por exemplo. Esta tese busca afirmar que será sempre relevante conhecer como as crianças vivenciam singularmente os processos sócio-históricos que as afetam. Temos que nos esforçar para construir espaços e oportunidades de participação das crianças. Elas nos mostram que os sentidos e os afetos estão em movimento e emergem na fala, nas brincadeiras, nas vivências partilhadas.

Enfatizamos o valor metodológico dos mapas vivenciais como instrumento capaz de estimular a produção das crianças não apenas sobre suas práticas espaciais, mas também sobre os processos emocionais e afetivos vividos durante a pandemia. Falar do espaço é falar de si, de sua história, de seus sentimentos, de como se percebem no mundo, mesmo em um mundo ameaçado pelo vírus. Os mapas vivenciais constituem um recurso potente para mobilizar a expressão das crianças e as ajudam a elaborar e registrar suas vivências. Trata-se de um instrumento que complementa a fala, e é complementado por ela.

Os mapas permitem, de forma cuidadosa, a expressão criativa das crianças, o uso de representações sobre o espaço para dizer algo sobre si e sobre o mundo. Para fins da pesquisa, os mapas constituem um grande avanço para o processo analítico, uma vez que enriquecem simbolicamente o conteúdo trazido pelas crianças. As cenas narradas e representadas permitem uma maior possibilidade de compreensão e análise do problema de pesquisa.

Além disso, e talvez o mais importante, cabe afirmar que os mapas são uma ferramenta de invenção. Mais do que o mero registro de uma representação já concebida, a dinâmica dos mapas vivenciais constitui uma possibilidade de reelaboração das vivências, ou seja, permite que a criança elabore novos sentido sobre algo que vivenciou. Os desenhos nunca representam a experiência em si, mas uma produção sobre a experiência.

Também é fundamental destacar o valor das dinâmicas conversacionais como estratégia de desenvolvimento do diálogo e do processo relacional vivenciado entre pesquisador e participantes da pesquisa. O diálogo é um campo proporcionado por espaços-tempos criados para que as crianças possam partilhar seus relatos e elaborações sobre a pandemia: os sofrimentos, inseguranças, preocupações e medos, mas também as brincadeiras inventadas, as suas formas de resistir ao confinamento, o sentimento de segurança de estar com seus pais em casa, saudáveis, e mesmo em meio à crise, terem vivências positivas.

A proposta metodológica cumpriu uma função importante não só para a produção de dados e informações relevantes para os resultados, mas também para a manutenção dos vínculos de pesquisa e do envolvimento das crianças no decorrer do processo de investigação. O diálogo, mencionado acima como parte fundamental do trabalho, nem sempre teve como foco central o tema da pandemia. Claro, o objetivo era chegar a esse assunto, apontar a questão da pandemia. Porém, e isto vale sobretudo para a pesquisa com crianças, é necessário ter a sensibilidade de respeitar o fluxo do diálogo mesmo quando ele não ocorre necessariamente dentro do esperado para a pesquisa.

Isto implica em uma consideração ética que deve orientar o trabalho de pesquisa com crianças, sobretudo quando se quer afirmar uma metodologia participativa: a agenda da pesquisa não coincide sempre com o que as crianças querem expressar, falar, colocar na roda. Por mais que se tenha construído seu envolvimento no assunto da investigação acadêmica, pode ser que em determinada oportunidade não se sintam à

vontade para compartilhar nada sobre o tema específico que o pesquisador está querendo evidenciar.

Esta tese surgiu e se desenvolveu a partir de uma proposta de compromisso com a infância e com as vidas das crianças, muitas delas marcadas por profundas injustiças sociais. As políticas voltadas para a infância são essenciais para a redução das desigualdades sociais, a promoção da inclusão social e a garantia do bem-estar de todas as crianças, com especial atenção àquelas em situação de maior vulnerabilidade. Para enfrentar as lacunas na inclusão educacional, configuradas por elementos estruturais das desigualdades sociais – como gênero, condição socioeconômica, origem étnico-racial e localização territorial –, torna-se imprescindível integrar a educação a outras áreas das políticas públicas. O avanço nesse sentido requer a articulação de esforços multissetoriais e interinstitucionais, além do investimento contínuo em políticas que assegurem os direitos das crianças e favoreçam seu pleno desenvolvimento.

A pandemia marcou uma série de perdas e rupturas que mudaram e impactaram as vidas das crianças. Sobretudo para as crianças mais vulneráveis, a pandemia marcou um acirramento destas vulnerabilidades. Os efeitos foram muitos: perda de direitos, mobilidade, sua circulação pelo espaço, suas rotinas. Muitas lacunas que só podem ser entendidas a partir da produção das crianças sobre como essa falta se faz presente.

A tese aponta para o caráter criador das crianças, para a sua capacidade se serem propositivas e fundadoras de uma existência em relação. Ao falar da pandemia, as crianças falam não apenas dos medos, dos riscos e ameaças, mas da multiplicidade da vida. Falar da pandemia é falar da continuidade da vida é enunciar o ato de viver como resistência: a revanche da vida.

## 6. REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. *Préface*. FERNANDES, M.L.B.; LOPES, J.J.M.; TEBET, G.G.C. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias: temas, fronteiras e conexões**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.
- AITKEN, Stuart. Global crises of childhood: rights, justice and the unchildlike child. *Area*, **33** (2), p. 119-127, 2001.
- AITKEN, Stuart. Do Apagamento à Revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 675-698, set. 2014.
- AITKEN, Stuart C. **Jovens, direitos e território: apagamento política neoliberal e ética pós infância**. Brasília: Editora UnB, 2019.
- ALANEN, Leena. A relational challenge to post-corona childhood studies. *Childhood*, v. 27, n. 4, p. 431-434, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568220945544>.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, n. 91, p. 419-442, Aug. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>
- BARBOSA, Alexandre L. DE A.; ANJOS, Ana B. L. DOS.; AZONI, Cíntia A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **CoDAS**, v. **34**, (4), 2022.
- BARON, Jason; GOLDSTEIN, Ezra G; WALLACE, Cullen T. Suffering in silence: How COVID-19 school closures inhibit the reporting of child maltreatment, **Journal of Public Economics**, Volume 190, 2020.
- BERNARD, Harvey R; WUTICH, Amber; RYAN, Gery W. **Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches**. SAGE Publications, 2016.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei n. 13.257 de 08 de março de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em 31 de agosto de 2020.
- CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, 39(1), 13-37. 1996. DOI: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>.

CARVALHO, L. D.; GOUVÊA, M. C. S. DE .; FERNANDES, N.. Crianças, infâncias e pandemia. **Cadernos CEDES**, v. 42, n. 118, p. 228–231, set. 2022.

CASTRO, Rosana. Vacinas contra a Covid-19: o fim da pandemia? *Physis. Revista De Saúde Coletiva (Online)*, v. 31, p. e310100-e310100, 2021.

CASTRO, L. R. DE; GRISOLIA, F. S. Subjetivação pública ou socialização política? Sobre as articulações entre o “político” e a infância. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 971–988, out. 2016.

CHRISTENSEN. Pia H. Children’s Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. **Children & Society Volume** 18, 2004. pp. 165–176.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Panorama Social de América Latina**. 2019.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19**. 2020.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina **Panorama Social da América Latina e do Caribe: desafios da proteção social não contributiva para avançar rumo ao desenvolvimento social inclusivo**. 2024

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, p.113-134. Porto, 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443–464, maio 2005.

CUEVAS-PARRA, Patricio. Co-researching with children in the time of COVID-19: shifting the narrative on methodologies to generate knowledge. **International Journal of Qualitative Methods**, Jan. 2020. DOI: [https:// doi.org/10.1177/1609406920982135](https://doi.org/10.1177/1609406920982135).

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CRETU, M.D. HO, Y.S. The Impact of COVID-19 on Educational Research: A Bibliometric Analysis. **Sustainability**, 15(6):5219. 2023.

DA CONCEIÇÃO DE LIMA, Carla; NEVES RAMOS, Maria Elizabete; REGIS DE OLIVEIRA, André Luiz. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais. **Educar em Revista**, [S.l.], abr. 2022.

ESCOLA CLASSE CAFÉ SEM TROCO. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, Escola Classe Café Sem Troco, 2021.



ESCOLA CLASSE CAFÉ SEM TROCO. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, Escola Classe Café Sem Troco, 2023.

EUGÊNIO, Fernanda. De olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (org.). **Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

EVANGELISTA, Nislândia S.; MARCHI, Rita de C. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e241891, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248241891. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/199880>. Acesso em: 6 fev. 2023,

FARIAS, Bruno Da M.; CAZETTA, Valéria; LIMA, Ana L. G. The dematerialization of school in the yet to come education: an analysis of contemporary discourses. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982022000100124&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982022000100124&lng=pt&nrm=iso).

FERNANDES, M.L.B.; LOPES, J.J.M.; TEBET, G.G.C. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias: temas, fronteiras e conexões**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

FERNANDES, Maria Lidia B. Pensar a Cidade e a escola na sociedade contemporânea: um olhar do campo de conhecimento da Geografia. In: FUHR, Ingrid Lilian (org.). **Na escola e na vida cotidiana**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

FERNANDES, Maria L. B.; DIAZ, Diego A. B. Aproximações à situação de crianças durante a pandemia de Covid-19 no Distrito Federal brasileiro. **Instrumento - Revista de estudo e pesquisa em educação**, v. 1, p. 560-576, 2022.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, Sept. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A década perdida da educação brasileira. In: BENJAMIN, César; ELIAS, Luiz Antonio (org.). **Brasil: crise e destino: entrevistas com pensadores contemporâneos**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

GAITÁN MUÑOZ, Lourdes. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, 43 (1), 2006.

GAITÁN MUÑOZ, Lourdes. Los Derechos Humanos De Los Niños: Ciudadanía Más Allá De Las Tres 'p.' **Sociedad e Infancias** 2.0, 2018.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29–41, set. 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª edição, Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GOBBI, Marcia. Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n.79, p. 199-221, 2013.

GOBBI, Marcia A; PITO, Juliana D. (orgs). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos**: na pandemia, do *podcast* ao livro. São Paulo: FEUSP, 2021.

GOBBI, Marcia. “Nóis” é ponte e atravessa qualquer rio: notas sobre mulheres, crianças, coletivos periféricos e o comum (ou, quando a pandemia é apenas mais um elemento). **Cadernos CEDES** [online]. 2022, v. 42, n. 118

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os processos de construção da informação. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ, M. P.; PATIÑO, K. N. Perspectivas de la educación formal con infancias ante el covid-19: el contexto de chiapas. **Cadernos CEDES**, v. 42, n. 118, p. 309–321, set. 2022.

GREENHOW, Christine; LEWIN, Cathy e WILLET, K. Bret S. The educational response to Covid-19 across two countries: a critical examination of initial digital pedagogy adoption. **Technology, Pedagogy and Education**, 30:1, 7-25, 2021.

HARTMANN, Luciana. Como fazer pesquisa com crianças em tempos de pandemia? Perguntemos a elas. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 29-52, 2020. DOI: 10.5965/23580925242020029.

HOLT, Louise. The “Voices” of children: de-centring empowering research relations». **Children’s Geographies**, 2 (1), p. 13-27. 2004.

INESC. **Mapa das Desigualdades do DF**. Inesc 2023.

JAMES, Allison. Ethnography in the study of children and Childhood. In: ATKINSON, Paul *et al.* (ed.). **Handbook of Ethnography**. London: Sage, 2007a.

JAMES, Allison. Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. **American Anthropologist**, V. 109, Issue2, p 261-272. June, 2007. 2007b.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2016212, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara.; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Escolas fechadas, e agora??: situação-limite, inédito viável e utopia freiriana em tempos de pandemia. **Revista docencia do ensino superior**, v. 11, p. 1-17, 2021.

LEMES, Luciana. S. O.; MADEIRA-COELHO, Cristina M.; FARIAS, Rhaisa. M. P.; VELHO, Carolina H. M.; MARROQUIM, Moara V. A. Subjetividade e formação docente em um sistema municipal de educação infantil: desafios em tempos de pandemia. **Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia**, v. 15, p. 55, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Democracia e Educação: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, A. E. O; SANTOS, H.; PAIVA, R. Políticas públicas para infância: um estudo da condição da criança no brasil e na espanha durante a pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 12, n. 36, p. 125–146, 2022.

LOPES, Jader J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 65–82, 2013a.

LOPES, Jader J. M. A natureza geográfica do desenvolvimento Humano: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. In: TUNES, Elizabeth (org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UniCEUB, 2013b.

LOPES, Jader J. e MELLO, M. Geografia de la infancia: contribución al estudio de la infancia y la participación de los niños en sus contextos socio-espacial. **Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina**. CLACSO, 2015.

LOPES, Jader J. M.; DE MELO, Marisol B. CARTOGRAFIA COM CRIANÇAS: lógicas e autorias infantis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 67–78, 2017.

LOPES, Jader J. M.; FERNANDES, MLB. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação** 41 (2), 202-211. 2018.

LOPES, Jader J. M., MELLO, Marisol B. de e BEZERRA, Amélia C. A. Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades Fractal: **Revista de Psicologia** [online]. 2015, v. 27, n. 1, pp. 28-32.

LOPES, Jader J. M.; MARTIN, Maria R. P. Os espaços do brincar em uma escola sem brinquedos: o que nos falam as crianças? **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 69, p. 625-649, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i69.4620. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4620>. Acesso em: 14 maio 2023.

LOPES, Jader J. M.; VALENTIM, Silvia H.; BOGOSSIAN, Thi. Entre paredes, jardins, solários e salas de atividades: há bebês e crianças por aqui! a espacialização e

institucionalização do viver na educação infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 240–261, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p240-261.

MARCHI, Rita de C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, v. 43, n. Educ. Real., 2018 43(2), abr. 2018.

MARTÍNEZ LÓPEZ, Olga. Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. **Sociedad e Infancias**, v. 4, p. 267–270, 30 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5209/soci.69629>.

MARTINEZ MUÑOZ, Marta; RODRIGUEZ PASCUAL, Iván; VELÁSQUEZ CRESPO, Gabriela. Infancia confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes? **Infancia Confinada y Enclave de Evaluación**. Madrid, 2020.

MARTINEZ MUÑOZ, Marta; RODRIGUEZ PASCUAL, Iván; VELÁSQUEZ CRESPO, Gabriela. Hacia una Sociología de Urgencia: por qué escuchar a las niñas, niños y adolescentes confinados. **Documentación social**. N. 6. 2020.

MASSEY, Doreen; KEYNES, Milton. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia, Niterói**, v. 6, n. 12, p. 7-23, 2004.

MASSEY, Doreen B. **Pelo Espaço: Uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEDINA, Patrícia. (org.). Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en latinoamerica – **Actores de la educación: del ser al quehacer docente**. 1ed. Bogotá: Areandina, v. 4, p. 15-47. 2018.

MELGAREJO, P. M. La escuela de manuela”. Infancias y memoria. Zonas de experiencia y cronotopos en contextos de movilización social. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 677–704, 2018. DOI: 10.34019/2447-5246.2018.v23.20097. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20097>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MELGAREJO, Patricia M. e LINARES, Roberto S. **Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MELLO, R. C. de A., & MOLL, J.. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, 38(2), 2020.  
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65196>

MELLO, C. A.; MOLL,. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 1–21, 2020.

DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e65196. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65196>.  
 Acesso em: 5 fev. 2023.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil; DO NASCIMENTO, Cecília Vieira; OLIVEIRA, Kassiane dos Santos; SANTOS, Maressa de Castro; CAMILO, Rubia da Conceição. Crianças e escolas no contexto do isolamento social: aprendizagens e sociabilidades entremeadas. In: SILVA, Isabel de Oliveira *et al* (orgs). **Infância e pandemia [recurso eletrônico]: escuta da experiência das crianças**. Belo Horizonte: Incipit, 2022.

MEREDITH, Robbie. Covid-19: o impacto subestimado da pandemia na saúde mental de jovens e crianças. **BBC News**. Agosto/21. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58331221>

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, 2001.

MORAIS, A. C.; MIRANDA, J. O. F. Repercussões da pandemia na saúde das crianças brasileiras para além da Covid-19. **Physis**, Rio de Janeiro n. 31(1), 2021.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. Educ. Soc., 2014, 35(128), jul. 2014.

MÜLLER, F; DUTRA, C.P.R. Percursos urbanos: (im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis. **Educ. Foco**. Juiz de Fora, vol.23, n.3, p.799-718 set. / dez. 2018

NASCIMENTO, M.L.B.P; VOLTARELLI, M.A. Estudos da infância: diálogos, fronteiras e tensões. In: FERNANDES, M.L.B.; LOPES, J.J.M.; TEBET, G.G.C. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias: temas, fronteiras e conexões**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre o Direito das Crianças**. Nova Iorque, 1989. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 31 de agosto de 2020.

PAIVA ALVES DE OLIVEIRA, L. Racionalidade tecnológica e a educação dos corpos infantis em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e36330, 2021.

DOI: 10.26512/lc.v26.2020.36330. Disponível em:  
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36330>. Acesso em: 12 abr. 2023

PIRES, F. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 137-157, dez. 2010.

PIRES, F.; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. O propósito crítico: entrevista com Allison James. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul./set., 2014.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista Antropológica**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, jun. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012007000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 31/07/2018.

PIRES, F.; CARNEIRO, R. G.; SARAIVA, M. R. DE O.. Covid-19, escolas e infâncias no Brasil: controvérsias científicas, políticas e emocionais em cena. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. Rev. Bras. Educ., 2022 27, 2022.

PRATES S. J.; FRAGA, L. S; MIGNAC, L. F.; MELLO, C P.. De qué niño(s) e ninã(s) nos hablan? Análisis de los memes difundidos en Brasil en el período de la pandemia del coronavirus. **Sociedad e Infancias**, v.4, p.225-228, 30. Jun, 2020.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil—repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2010. 295 f.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.916. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Acesso em: 14 maio. 2023.

PRIYA, Arya. Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application. **Sociological Bulletin**, 70(1), 94-110, 2020. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631- 644, Aug. 2010a.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, 40(141), 777-792, 2010b.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, Apr. 2011.

QVORTRUP, J. Visibilidades de crianças e infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, 9 maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250>

RAMALHO, Bárbara B. M. A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti) colonial. UFMG, 2019.

RAO, Nirmala. FISHER, Philip. The impact of the COVID-19 pandemic on child and adolescent development around the world. **Child Dev.** Sep;92(5):e738-e748, 2022. Doi: 10.1111/cdev.13653

RATUSNIAK, C; SILVA, V. P. da. “Deus abençoe o nosso Brasil” – recomendações para o retorno às aulas presenciais das crianças: a travessia da biopolítica à necropolítica. **Educação**, 47(1), e21/ 1–29, 2022. <https://doi.org/10.5902/1984644467915>

RIBEIRO, K. B. et al. Social inequalities and COVID-19 mortality in the city of São Paulo, Brazil. **International Journal of Epidemiology**, v. 50, n. 3, p. 732–742, 2021.

RODRÍGUEZ-PASCUAL et al. Cuarenta tareas para la cuarentena: infancia y tareas escolares durante el confinamiento. **Cadernos Cedes**, V. 42, N. Cad. Cedes, 2022 42(118), Set. 2022.

SANTANA, J. P.; LORDELO, L. R.; FERRIZ, A. F. P. Quanto tempo o tempo tem? O cotidiano das crianças durante a pandemia da covid-19. **Cadernos Cedes**, v. 42, p. 336-346, 2022.

SANTOS, Milton. O retorno do território. En: OSAL: Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005- ). Buenos Aires: CLACSO, 2005. ISSN: 1515-3282.

SANTOS, W. L.; FERRETE, A. A. S. S.; ALVES, M. M. S. Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus: relatos das experiências docentes. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e62/ 1–27, 2021. DOI: 10.5902/1984644444201. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/44201>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005.

SARMENTO, Manuel J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEGATA, J. SCHUCH, P. DAMO, A. S., VICTORIA.C. *Apresentação*. A Covid-19 e suas múltiplas pandemias. **Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, ano 27, n. 59, p. 7-25, jan./abr. 2021.

SILVA, Isabel O.; LUZ, Iza R.; CARVALHO, Levindo D. **Infância e pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises**. Belo Horizonte. UFMG/FaE/NEPEI, 2021. Disponível em: <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/publicacoes/>.

SILVA, I. DE O. E. et al. A escola na ausência da escola: reflexões das crianças durante a pandemia. **Cadernos CEDES**, v. 42, n. Cad. CEDES, 2022 42(118), set. 2022.

SILVA, V. P. da; COSTA, L. G. da; RATUSNIAK, C.; BERNI, C. P.; & SALVA, S. Infâncias, diferenças e pandemia: a exacerbação das violências sobre a vida das crianças. **Educação**, 47(1), e20/ 1–8, 2022.

SILVA, I. D. O. E.; FERNANDES, M. L. B.; CARRANO, P. C. R. O que crianças e adolescentes fizeram daquilo que a pandemia fez com eles e elas? **Educação em Revista**, v. 40, p. e45378, 2024.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUSA, E. L. DE. Etnografia com crianças em tempos de pandemia: uma reflexão ético-metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, n. Cad. Pesqui., 2022 52, 2022.

SOARES GOUVÊA, M. C.; CARVALHO, L. D.; DE FREITAS, F. A.; BIZZOTTO, L. M. O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. **Sociedad e Infancias**, v. 3, p. 21–63, 22 ago.2019 <https://doi.org/10.5209/soci.63525>.

TOREN, Christina. Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind. **Man**, New Series, vol. 28, n. 3, pp. 461-478, Sep. 1993.

TIRIBA, L; PROFICE, C.C. Crianças tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, p. 28–47, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.30926. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/30926>.

TIRIBA, L., & PROFICE, C. C.. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, 44(2), 2019.

TONDIN, C. F. et al.Educação básica na pandemia de Covid-19: críticas ao ensino remoto. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e264928, 2024.

UNESCO. Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. **La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030**. Chile, 2022.

VIEIRA, Ricardo. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 109-123, ago. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.) **7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 1935/2018b.



VIGOTSKI, L.S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: Escritos de L. S. Vigostki. PRESTES, Zóia.; TUNES, Elisabeth. (org.). 1ª edição Expressão Popular, São Paulo, 2021.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; PAVEZ SOTO, Iskra; DERBY, Joanna. Niñez migrante y pandemia: la crisis desde Latinoamérica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e36298, jan. 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-04312020000100508&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312020000100508&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 12 abr. 2023. Epub 28-Abr-2021. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36298>.

VOLTARELLI, M. A. Protagonismo infantil em cenários latino-americanos: diálogos limiares com os estudos da infância. **Childhood & Philosophy**, v. 18, p. 1-28, 2022.

WHO. Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020.

<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

YIN, Robert. **Estudo de Caso, Planejamento e Método**. 2ª edição, Porto Alegre, Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você e seu/sua filho/filha estão sendo convidados a participar como voluntários da pesquisa **Infância, Pandemia e Educação: vivências e espacialidades de crianças em meio à crise**, de responsabilidade de Diego Andres Barrios Diaz, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é conhecer os impactos da pandemia na vida de crianças do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A criança somente poderá contribuir com este estudo com a sua autorização. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos de seu/sua filho/a e os seus como participantes e é elaborado em duas vias, de modo que uma delas deverá ficar com você, e a outra com a/o pesquisadora/or. Por favor, leia o documento com atenção. Caso haja dúvidas, ou perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o/a pesquisador/a responsável pela realização da pesquisa na escola.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como desenhos, e fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de diálogos sobre o contexto da pandemia e o uso do desenho. É para estes procedimentos que seu filho/ sua filha está sendo convidado/a a participar. A participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: incômodo de falar sobre o contexto da pandemia, memórias desagradáveis. Estes riscos serão minimizados com a atenção do pesquisador, o diálogo, e a constante construção de um ambiente seguro em que a participação não é obrigatória.

Espera-se com esta pesquisa dar destaque à participação das crianças na vida social e evidenciar, apesar das rupturas e impactos em suas vidas, sua criatividade para inventar estratégias e recursos lidar com as questões que surgiram em suas vidas no contexto pandêmico.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. A criança é livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 992950777 ou pelo e-mail [barriosdiazda@gmail.com](mailto:barriosdiazda@gmail.com).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107

1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

\_\_\_\_\_

Assinatura do/da participante Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ cep\_chs\_modelo\_tcle

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS

Olá! Meu nome é Diego Andres Barrios Diaz. Eu estudo na Universidade de Brasília e estou fazendo uma pesquisa para entender como foi que as crianças sentiram os efeitos e impactos da pandemia da COVID-19, o vírus, as vacinas, o isolamento em casa, a falta da escola.

É muito importante ouvir o que as crianças têm a dizer sobre a pandemia. Por isso, eu combinei com a professora da turma e a diretora da escola de participar em algumas atividades em sala de aula, duas vezes por semana durante os meses de outubro e novembro. A ideia é fazer conversas e algumas brincadeiras que farão lembrar da pandemia, dos sentimentos, das dificuldades, mas também das coisas que foram boas.

Este é um convite para você participar de algumas rodas de conversa, brincadeiras e de desenhos, ou melhor, mapas. Vamos fazer mapas para tentar contar um pouco de como foi a nossa vida na pandemia, onde estávamos e o que fizemos. Tudo o que for registrado durante a pesquisa será anônimo, o que significa que seu nome não será exposto, e nem o que você falou e desenhou nas rodas de conversa ou durante as brincadeiras.

É importante você saber que pode desistir de participar a qualquer momento. Se não quiser, não há problema nisso. Suas famílias, também receberam uma carta parecida com esta. Conversem com eles para decidir se querem participar ou não.

Sempre que você tiver perguntas, pode entrar em contato comigo na escola mesmo, pelo telefone **(61) 99295077** ou pelo e-mail [barriosdiazda@gmail.com](mailto:barriosdiazda@gmail.com). Também pode sempre falar as suas dúvidas para a professora da turma, que vai estar na sala enquanto estivermos fazendo atividades da pesquisa. Fiz duas cópias deste convite. Uma para mim e outra para você, que ficará na guarda de seu responsável. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: **(61) 3107 1592**.

\_\_\_\_\_  
Nome/assinatura da  
criança ou assentimento

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_. Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE C – CARTA DE REVISÃO ÉTICA

16 de agosto de 2023.

Prezados membros do CEP/CHS,

Os riscos que a pesquisa apresenta para seus participantes dizem respeito a questões emocionais que possam emergir durante os momentos de diálogo e conversa que constituem instrumentos de produção de dados da pesquisa. Isso ocorre em função da delicadeza do assunto. Algumas crianças podem não querer falar a respeito de seus sentimentos e isso será absolutamente respeitado. Mesmo que uma criança esteja de acordo com a participação, o seu envolvimento nunca será um pressuposto, mas uma construção. Ou seja, é papel meu, do pesquisador, estar atento a demonstrações das crianças, sejam verbais ou não, que apontem o seu não desejo de se manifestar ou se expressar no âmbito das atividades e dinâmicas propostas por mim durante o curso da pesquisa.

Ou seja, essa postura cuidadosa e ética constitui, antes de mais nada, uma das formas de minimizar constrangimentos e situações indesejadas, mas não apenas isso. Será igualmente importante manter um diálogo constante com a professora da turma (e outras profissionais da escola) onde realizarei a pesquisa, por ser uma profissional que conhece as crianças com maior profundidade e é capaz de antecipar e advertir sobre determinados pontos que possam ser mais delicados e gerar questões ao ser abordados com o grupo.

Uma vez que se trata de uma investigação sobre como as crianças viveram o isolamento social e o confinamento durante a pandemia, é necessário considerar que este tema possa causar certos incômodos, tais como a emergência de memórias negativas, relatos sobre perdas familiares ou outras vivências que remetem à tristeza e ao sofrimento nesse período particular da vida. Por isso, tanto o diálogo como o contato com as crianças devem ter um caráter de acolhimento e ser conduzidos a partir do reconhecimento de que tais processos emocionais podem, de fato, surgir, e que cabe à criança decidir se ela quer ou não se colocar.

Por outro lado, as próprias situações de diálogo e troca podem configurar não apenas riscos, mas até benefícios para as crianças. Ou seja, a construção de um cenário

de diálogo pode estimular a configuração de espaços de acolhimento e fala acerca desses mesmos incômodos, como possibilidade de elaboração a respeito daquilo que foi vivido, que não necessariamente se limita a vivências negativas, como apontam outras pesquisas e consultas que estão sendo feitas de forma similar ao que eu proponho. Portanto, a pesquisa se torna uma importante possibilidade de escuta para as crianças, em que suas vivências, sentimentos e vozes estão no centro do processo e são valorizadas em sua complexidade.

Diego Andres Barrios Diaz