

Isabel de Oliveira e Silva
Iza Rodrigues da Luz
Levindo Diniz Carvalho
Maria Cristina Soares de Gouvêa
Organizadores

Incipit | Educação

Infância e pandemia

Escuta da experiência
das crianças





Infância e pandemia

Escuta da experiência das crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
REITORA Sandra Regina Goulart Almeida
VICE-REITOR Alessandro Fernandes Moreira

EDITORA UFMG
DIRETOR Flavio de Lemos Carsalade
VICE-DIRETORA Camila Figueiredo

CONSELHO EDITORIAL
Flavio de Lemos Carsalade (PRESIDENTE)
Ana Carina Utsch Terra
Antônio de Pinho Marques Júnior
Antônio Luiz Pinho Ribeiro
Bernardo Jefferson de Oliveira
Camila Figueiredo
Carla Viana Coscarelli
Cássio Eduardo Viana Hissa
César Geraldo Guimarães
Eduardo da Motta e Albuquerque
Élder Antônio Sousa e Paiva
Helena Lopes da Silva
João André Alves Lança
João Antônio de Paula
José Luiz Borges Horta
Lira Córdova
Maria de Fátima Cardoso Gomes
Renato Alves Ribeiro Neto
Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi
Rodrigo Patto Sá Motta
Sergio Alcides Pereira do Amaral
Sônia Micussi Simões

ISABEL DE OLIVEIRA E SILVA
IZA RODRIGUES DA LUZ
LEVINDO DINIZ CARVALHO
MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVÊA
Organizadores

Infância e pandemia

Escuta da experiência das crianças

ncipit

© 2022, Editora UFMG
© 2022, Os organizadores

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

I43 Infância e pandemia [recurso eletrônico]: escuta da experiência das crianças / Isabel de Oliveira e Silva... [et al.] organizadores. – Belo Horizonte: Incipit, 2022.

1 recurso online (185 p.: il.): pdf

Outros organizadores: Iza Rodrigues da Luz, Levindo Diniz Carvalho, Maria Cristina Soares de Gouvêa.

ISBN: 978-65-88592-09-0

1. Educação de crianças. 2. Psicologia infantil. 3. Epidemias – Aspectos educacionais. 4. Direitos das crianças. I. Silva, Isabel de Oliveira e, 1965-. II. Luz, Iza Rodrigues da, 1976-. III. Carvalho, Levindo Diniz, 1978-. IV. Gouvêa, Maria Cristina Soares de, 1961-.

CDD: 372

CDU: 37

Ficha catalográfica elaborada por Vilma Carvalho de Souza – Bibliotecária – CRB-6/1390

COMITÊ CIENTÍFICO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG Bernardo Jefferson de Oliveira; Maria Alice Nogueira; Maria de Fátima Cardoso Gomes

COORDENAÇÃO EDITORIAL Jerônimo Coelho

DIREITOS AUTORAIS Anne Caroline Silva

ASSISTÊNCIA EDITORIAL Eliane Sousa

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO Raquel Rossini

IMAGEM DE CAPA Mariana Cabral

PROJETO GRÁFICO Fernando Freitas

PROJETO GRÁFICO DE CAPA Alessandra Magalhães

FORMATAÇÃO Giovanni Barbosa

PRODUÇÃO GRÁFICA Warren Marilac

EDITORA UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 – CAD II / Bloco III

Campus Pampulha – 31270-901 – Belo Horizonte/MG

Tel: + 55 31 3409-4650 – www.editoraufmg.com.br – editora@ufmg.br

Sumário

Infância e pandemia: exercícios de escuta	9
Maria Cristina Soares de Gouvêa	

1. Escutar as crianças em um contexto de crise: percurso metodológico e perfil dos participantes da pesquisa	25
Isabel de Oliveira e Silva, Iza Rodrigues da Luz, Levindo Diniz Carvalho, Luciana Maciel Bizzotto, Rubia da Conceição Camilo	

2. Crianças e escolas no contexto do isolamento social: aprendizagens e sociabilidades entremeadas	61
Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo, Cecília Vieira do Nascimento, Kassiane dos Santos Oliveira, Maressa de Castro Santos, Rubia da Conceição Camilo	

3. O brincar, as relações sociais e tarefas domésticas realizadas pelas crianças durante o isolamento social	89
Camila Trigo Matos, Joelma Andreão de Cerqueira, Laís Caroline Andrade Bitencourt, Lucas Ramos Martins, Maria Cristina Soares de Gouvêa	

4. Emoções e sentimentos das crianças em tempos de pandemia	117
Fernanda Pedrosa Coutinho Marques, Julia Ribeiro Tamietti, Luciana Maciel Bizzotto, Maria Cristina Soares de Gouvêa	

5. O que temos a dizer após a escuta das crianças?	155
Isabel de Oliveira e Silva, Iza Rodrigues da Luz, Levindo Diniz Carvalho, Maria Cristina Soares de Gouvêa	

Posfácio: As crianças falam uma língua que não se escuta nem se entende – um mundo por vir	171
Anete Abramowicz	

Sobre os autores	183
-------------------------	------------



Família de super-heróis - Menino, 10 anos
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Infância e pandemia: exercícios de escuta

Maria Cristina Soares de Gouvêa

O vírus da Covid-19, nos primórdios de sua circulação, no início de uma nova década, foi identificado, em termos demográficos, como apresentando um recorte socioeconômico geracional. Seria uma doença que atingiria, basicamente, ricos, dada a mobilidade internacional desta população, concentrando no grupo geracional mais idoso os óbitos, devido a uma maior fragilidade imunológica. Na outra ponta, estariam as crianças, supostamente imunes aos sintomas do vírus, ainda que não à sua transmissão.

Em abril de 2021, 14 meses depois, o vírus, com sua potência devastadora, transformou-se em uma pandemia global, cujos efeitos sanitários e sociais estamos longe de dimensionar, mas antevemos sua permanência, ao nomear como década da Covid,¹ o segundo decênio do século XXI. Verifica-se sua virulência, ao atingir as mais diferentes populações nas condições ambientais, possibilidades de trabalho e renda, qualidade de vida, escolarização, saúde mental, acesso a direitos e exercício da cidadania. Aprendemos, tristemente, que a pandemia penaliza, de maneira dramática, as populações mais pobres em todo o mundo, entrecruzando-se as desigualdades sociais às étnico-raciais e de gênero. No contexto histórico de uma economia globalizada, caracterizada por inéditos níveis de concentração de renda e desigualdade nas condições de vida, a pandemia potencializa a exclusão.

Paradoxalmente, embora em termos demográficos, as crianças sejam o grupo geracional diretamente menos atingido pelos efeitos diretos do vírus (ainda que com número crescente de infecção e óbito), constitui um dos mais afetados pelas medidas de distanciamento social. Tais medidas impactaram radicalmente o cotidiano infantil, deslocando as referências de mundo, os tempos e espaços do cotidiano, as relações socioafetivas.

Ainda que tais efeitos tenham sido globais, as condições sociais de vivência da pandemia incidiram distinta e desigualmente sobre meninos e meninas, crianças negras, brancas, asiáticas e indígenas, crianças de países do chamado Hemisfério Norte e do Sul global, de famílias pobres e ricas, reforçando as exclusões presentes. Se muitos dos efeitos a curto e médio prazo já são evidentes, o grau de desigualdade nas condições sociais da infância e imprevisibilidade da evolução da doença indicam que estamos longe de dimensionar as consequências da pandemia para o futuro das novas gerações.

O conhecimento sobre o tema se mostra ainda provisório e pouco aprofundado. Recine *et al.* (2020) indicam que, embora esta faixa etária constitua $\frac{1}{4}$ da população mundial, apenas 8% de pesquisas publicadas as contempla. Em um site com levantamento da produção sobre Infância e Covid: *Children and Covid research library*,² a Unicef disponibiliza 1.651 artigos (os números são atualizados diariamente), que cobrem áreas diversas, de saúde física a pobreza infantil, condições de bem-estar, etc. Trata-se de artigos caracterizados, em sua grande maioria, pela extensão de 5 a

¹ <https://www.thebritishacademy.ac.uk/publications/covid-decade-understanding-the-long-term-societal-impacts-of-covid-19/>.

² <https://www.unicef-irc.org/covid-children-library>.

10 páginas, que apresentam investigações empíricas sobre o impacto da Covid-19 na infância. Mais recentemente, começam a se fazer presentes estudos avaliativos das políticas de proteção à criança implementadas nacional ou regionalmente e dos efeitos das medidas de isolamento, após o retorno à “normalidade”. Em um ainda breve estudo sobre tal produção, foi possível destacar algumas características:

1. Temáticas: a maior parte dos artigos contempla os efeitos das medidas de isolamento ou *lockdown* na vida escolar e familiar, focando a avaliação da saúde psíquica da criança e os prejuízos a sua escolarização. Destacam-se os possíveis prejuízos à saúde mental, o confinamento aos espaços domésticos. Salienta-se o efeito da pandemia no aumento das desigualdades, especialmente educacionais, relacionadas às condições de acesso às mídias,³ tornado requisito para o exercício das práticas educativas.
2. Amplitude: além dos estudos apresentarem variedade geográfica e amplitude do universo analisado, observa-se, na análise dos efeitos do isolamento, variações definidas pelas políticas sanitárias locais. Assim, alguns estudos contemplaram o confinamento da criança, em países que optaram por um fechamento radical, impedindo as crianças de saírem às ruas,⁴ ou o fazerem por um período limitado. Outros estudos analisaram o impacto de políticas de distanciamento, num contexto em que a mobilidade foi mantida.⁵

³ Vide: LOADES, M. E. *et al.* “Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19.” **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, n. 11, v. 59, 2020, p. 1218-1239.e3. doi:10.1016/j.jaac.2020.05.009; SINGHA, S. *et al.* Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescent: a narrative review and recommendation. **Psychiatric research**, n. 293, 2020.

⁴ MUNOZ, M.; RODRIGUES, I. **Infancia confinada**. Como viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes? Madrid: Enclave de Evaluación, 2020; WANG, G., *et al.* Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. **The Lancet**, v. 395, issue 10228, 2020, p. 945– 947.

⁵ MILLION, A. ‘No one listens to us ...’ COVID-19 and its socio- spatial impact on children and young people in Germany. **Children’s Geographies**, 2021. DOI: 10.1080/14733285.2021.1908520; CAMPOS, M. M.; VIEIRA, L. COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children’s well-being, education and care. **European Early Childhood Education Research Journal**, 2021, p. 16.

Outros ainda contemplaram o efeito de *lockdowns* sucessivos na vida das crianças.⁶

O mesmo se refere à análise dos processos de escolarização, em que alguns estudos investigaram o ensino remoto em que este foi estendido a toda população escolar. Outros contemplam contextos em que ocorreu tanto a interrupção da vida escolar, quanto sua continuidade através de ensino remoto. Registram-se, também, estudos que contemplaram países em que a escolarização foi interrompida para toda população escolar.⁷ Finalmente, investigações procuraram analisar o efeito da pandemia na paralização da escolarização associada ao aumento do trabalho infantil.⁸

3. Sujeitos: a grande maioria das pesquisas que buscaram apreender os efeitos da pandemia na infância, ao escutar os sujeitos, dirigem-se aos adultos que fornecem informações sobre as crianças, destacadamente os pais (e, mais exatamente, as mães), profissionais da saúde, assistência e educação. Contempla-se as consequências do isolamento social para a vida psíquica, condições de aprendizagem, saúde física (com grande número de trabalhos avaliando o aumento da obesidade e sedentarismo), uso das mídias, dentre outros.

Em menor medida, algumas investigações contemplam a escuta das próprias crianças ou jovens. Neste caso, são priorizadas as faixas etárias entre 7 e 18 anos, sendo pouco presentes as investigações com crianças menores. Observa-se a centralidade dos marcadores de gênero e classe social nas análises. Alguns estudos se voltam para populações específicas, como indígenas, migrantes, crianças com deficiência.⁹

⁶ CO-SPACE STUDY. Covid 19: supporting parents, adolescents and children during epidemia. Disponível em: <https://cospaceoxford.org>.

⁷ VINER, R. M. *et al.* School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. **Lancet Child & Adolescent Health**, n. 4, 2020, p. 397-404. DOI: <https://doi.org/10.1016/S2352->

⁸ IMRAN, N., ZESHAN, M., PERVAIZ, Z. Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 pandemic. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, v. 36, S67-S72.

⁹ BERASATEGI, N. *et al.* **Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19**. Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitaipen Zerbitzua = Servicio Editorial, 2020; LOMAX *et al.* Where am I, where are the people like me?' Children's everyday lives and

4. Metodologia: a maioria dos estudos concentram-se em *surveys* de amplitude variada, desenvolvidos tanto a nível nacional quanto local. São episódicos os artigos que apresentam uma análise transnacional.¹⁰

Tais *surveys* são realizadas à distância, lançando mão, majoritariamente, de questionários. Em menor medida, são realizadas entrevistas *on-line*, recorrendo-se, também, a metodologias visuais e mídias, que contemplem as linguagens infantis, como vídeo, fotografia, desenho e aplicativos.

Observa-se que, se o campo de estudos da infância discute a importância da participação das crianças na elaboração da pesquisa, esta perspectiva se mostrou pouco presente. Cabe, no entanto, destacar que vários programas de pesquisa investiram na produção de sites dialógicos dirigidos às crianças, com caráter informativo e terapêutico.

5. Resultados: em termos gerais, observa-se uma concordância quanto aos efeitos da pandemia na população infantil. A imensa maioria dos estudos descrevem e destacam o profundo impacto das medidas de isolamento, em que as referências socioespaciais das crianças foram deslocadas. Observa-se como a ausência da escola reduziu ou inviabilizou o exercício da sociabilidade infantil e comprometeu a aprendizagem. Indica-se, também, a potencialização das desigualdades existentes, especialmente no recurso às mídias digitais e comprometimentos do processo de escolarização de larga parcela da população mundial. Contempla-se, também, o significativo aumento da violência contra a criança no espaço doméstico. Por outro, destacam-se a ampliação das interações familiares em torno de atividades de lazer, acentuando a valorização da família como espaço de convivência e afeto e a centralidade que esta assumiu na vida das crianças.
6. Indicações: os estudos apontam a necessidade de desenvolvimento de investigações longitudinais, que acompanhem não apenas os efeitos imediatos, mas, de longo prazo, da pandemia na saúde

educational experiences during the coronavirus pandemic. 2020. Disponível em: <http://blogs.hud.ac.uk/media/assets/document/edspace,3>.

¹⁰ CORNIA, G.A.; JOLLY, R.; Stewart, F. COVID-19 and children, in the North and in the South. 2020. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/DP-2020-02%20CL.pdf>.

física e mental, nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Salienta-se a importância de que tais investigações subsidiem políticas de proteção às novas gerações.

Observa-se a pouca presença de estudos brasileiros sobre o impacto da Covid na vida das crianças. Uma importante publicação é dossiê especial: Educação infantil em tempos de Pandemia,¹¹ publicado na Revista Zero a Seis que traz os primeiros estudos sobre o tema. Em língua inglesa, dos 1651 artigos, apenas 16 referem-se ao Brasil,¹² o que demonstra a necessidade de investimento no tema. Cabe destacar que, sendo um dos países mais afetados pela pandemia, faz-se necessário apreender suas consequências para as diferentes infâncias brasileiras.

Pandemia e infância: a tragédia brasileira

O Brasil é atualmente o segundo país mais atingido no número de óbitos, sendo, também, um dos que a pandemia mais impactou as condições de vida da população. A já brutal concentração de renda (no sétimo país mais desigual do mundo) foi ampliada, em que a ausência de políticas efetivas de suporte e apoio redundou em uma rápida e significativa piora na qualidade de vida, no acesso a direitos e no exercício da cidadania da maior parte da população. Ao longo de 2020, as medidas de distribuição de recursos emergenciais amorteceram o desmonte de políticas sociais. A partir de 2021, com aumento vertiginoso da circulação do vírus, interrupção do pagamento do auxílio e sua posterior redução a um quarto do valor anterior, restrito a dois meses de duração, observa-se a derrocada das condições sociais da maioria da população.

Tal deterioração é atravessada pelos marcadores de gênero, etnia/raça, território, geração, que demandam serem avaliados em suas especificidades e no seu entrecruzamento. Bem como analisada como consequência

¹¹ <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3163>.

¹² Destacam-se: CAMPOS, M. M; VIEIRA, L. COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care. **European Early Childhood Education Research Journal**, 2021, p. 16; SÁ, C; POMBO, A. et al. COVID-19 social isolation in Brazil: effects on the physical activity routine of families with children. **Revista Paulista de Pediatria**, 2020, p. 8; CHRISTOFFEL M. M. et. al Children's (in)visibility in social vulnerability and the impact of the novel coronavirus (COVID-19). **Rev. Bras. Enferm.**, v. 73, 2020, (Suppl 2): e20200302. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0302>.

da gestão da crise por um governo de extrema direita, neoliberal e autoritário. Não é uma afirmação retórica nomeá-la como um experimento de necropolítica. A morte de sujeitos pertencentes a determinados grupos sociais é aceita e naturalizada, sendo-lhes intencionalmente negados recursos, através de um processo de desumanização, segundo definição de Mbembe (2016). A necropolítica contemporânea no Brasil tem raça/etnia, gênero, idade.

A condução do combate à pandemia pelo governo federal, avaliada como a pior do mundo, tem consequências não apenas nos alarmantes índices de óbito, mas em todos os indicadores sociais. Neste sentido, pode-se afirmar que a pandemia penalizou sobremaneira a população infantil, diante do desmonte de políticas nacionais de proteção.

Em termos de educação, a interrupção da escola presencial ampliou o fosso entre os processos de escolarização de crianças de escolas públicas e privadas, em que uma parte significativa da população escolar teve seu processo de escolarização interrompido. Outra parte desta população ficou restrita ao ensino *on-line*, que reduz a escola a um ambiente de aprendizagem, deixando de exercer sua fundamental função de espaço de socialização e interação entre os pares.

Neste contexto, destaca-se o absoluto descompromisso do governo federal com uma política nacional de educação que fizesse frente a este quadro. Muito ao contrário, a educação básica apresentou, em 2020, o menor orçamento e a menor execução orçamentária da década. Em termos comparativos, houve a redução de 10, 2% do valor orçamentário em 2020, em relação a 2019.¹³ Como sintetiza o relatório do Movimento Todos pela Educação (2020):

O MEC se mostrou ausente e incapaz de exercer sua função de apoio técnico e financeiro, detectando-se a ausência de política nacional, ausência de políticas de apoio à educação à distância, ausência de apoio a professores, desinvestimento no ensino médio, não utilização dos recursos para programas dirigidos à primeira infância, não execução de programas estruturantes.¹⁴ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

¹³ <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/02/4907686-2020-foi-o-ano-com-menor-gasto-do-mec-com-educacao-basica-desde-2010.html>.

¹⁴ <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/relatorio-do-todos-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica-tem-ido-alem-do-fechamento-de-escolas/>.

Ainda que a educação básica no país seja majoritariamente de responsabilidade de estados e municípios, a ausência de uma coordenação nacional fez com que os demais entes federativos definissem políticas regionais ou locais, que lançaram mão de procedimentos distintos. Em regiões mais ricas, ou com gestores mais comprometidos com a população, foram construídas alternativas locais, ainda que precárias, enquanto, em outros, as crianças e suas famílias foram deixadas à própria sorte para garantirem a continuidade da escolarização dos filhos.¹⁵

Tais famílias recorreram aos mais diversos procedimentos, de acordo com suas condições socioeconômicas, quer para garantir a continuidade da escolarização dos filhos, quer para ter acesso a um espaço de guarda que possibilitasse a busca ou continuidade de trabalho dos pais. Educação à distância, em suas diversas modalidades e suportes, professores particulares, empregadas domésticas, redes de vizinhança, espaços informais de guarda, permanência nas ruas, trabalho infantil são algumas das resultantes da desigualdade de recursos, diante da ausência do Estado, em arranjos com impactos distintos nas diferentes infâncias.

Para além da escola, o cotidiano das crianças reduzido ao espaço doméstico demandou políticas de acompanhamento das famílias – especialmente, na avaliação da violência doméstica, questão que vem recebendo, por parte de grande parte dos países, atenção especial na pandemia.

No Brasil, o Ministério de Direitos Humanos, à semelhança do Ministério da Educação, fez-se ausente, apenas dando continuidade ao serviço de denúncia por telefone. Tal serviço, no entanto, vem sendo objeto de desmonte, tanto através da extinção da comissão intersetorial de enfrentamento à violência sexual de crianças e adolescentes, quanto da redução dos recursos.

Os dados estatísticos que quantificam o uso deste serviço não são disponibilizados pelo Ministério, muito menos os encaminhamentos posteriores. Segundo o Jornal G1, as denúncias atingiram, em 2020, 95.247 ligações, totalizando uma média de 260 novas denúncias a cada dia.¹⁶ É importante registrarmos que estes dados, ainda que indiquem um expressivo aumento,

¹⁵ <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86791-coronavirus-saiba-quais-medidas-o-mec-ja-realizou-ou-estao-em-andamento>.

¹⁶ <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2021/04/20/denuncias-de-violencia-contra-a-crianca-e-o-adolescente-atingem-maior-patamar-desde-2013.ghtml>.

não traduzem o número real de agressões. Na ausência da escola e com o trabalho do Conselho Tutelar precarizado, a violência contra a criança no espaço doméstico e invisibilizada, vindo a público através do trágico registro, pela imprensa, de nomes e rostos de crianças, de distintos níveis sociais, que foram agredidas e ou perderam a vida, denunciando a necropolítica do governo dirigida à infância.

Como constata Livi Gerbase em relatório do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESI, 2021):

Na situação de emergência e calamidade que o Brasil se encontrava em 2020, o governo tinha a obrigação de gastar o máximo de recursos disponíveis para proteger a população. Mas o que vimos foi sabotagem, ineficiência e morosidade no financiamento de políticas públicas essenciais para sobreviver à crise (INESI, 2021).

Infância e pandemia: a escuta das crianças

No contexto de um governo comprometido com o desmonte de políticas sociais dirigidas à infância, com a chegada da pandemia ao país, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância da UFMG (Nepei/ UFMG) se mobilizou para compreender seus efeitos na população infantil e em suas famílias, bem como indagar: como estes sujeitos significam tal experiência?

Movidos por tais questões, em março de 2020, Levindo Diniz Carvalho, Isabel Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz elaboraram um projeto de pesquisa voltado para a escuta das crianças. Tinha-se em vista, ao construir uma escuta investigativa e demonstrar que as crianças são atores sociais competentes capazes de elaborar o vivido, fazendo-o através de construção de narrativas. Ao mesmo tempo, visibilizar o impacto das desigualdades brasileiras na experiência dos sujeitos.

Para tal, foram investidos esforços para a construção de estratégias metodológicas de investigação, formação de uma equipe de pesquisadores e de uma infraestrutura de suporte. Tudo isto foi desenvolvido na ausência de encontros presenciais e desprovidos de qualquer financiamento.

Destaca-se, neste sentido, o empenho e o envolvimento dos pesquisadores, em seus diferentes níveis de formação: bolsistas de iniciação científica (Antônio Carlos da Silva Neto, Camila Trigo Matos, Julia Ribeiro Tamietti, Laura Ludgero, Maressa de Castro Santos, Mariana Cabral Soares) mestrandos (Ana Claudia Silva Melo), doutorandos (Fernanda

Marques, Joelma Cerqueira, Kassiane Oliveira, Luciana Bizzotto, Lucas Martins, Rubia da Conceição Camilo), pós-doutorandos (Cecilia Nascimento Laís Bittencourt) e colaboradores (Maria Cristina Soares de Gouvêa, Alexandre Duarte, Edmilson Pereira).

O trabalho foi desenvolvido conjuntamente, constituindo-se como espaço de aprendizado de pesquisa coletiva, em um contexto de crescente dramaticidade. Assim é que, por várias vezes, as reuniões eram interrompidas por notícias de adoecimento, tanto de familiares, quanto de participantes da pesquisa. Acresce-se a dificuldade da equipe em conjugar a realização da investigação com o acúmulo de tarefas impostas pelo ensino à distância, quer na condição de professores, quer de alunos. Ainda que árduo e cansativo, este trabalho nunca deixou de ser instigante e prazeroso, diante de sua relevância, receptividade e adesão por parte das crianças e das suas famílias.

A escuta, presente no título, afirma-se como central na pesquisa, entendendo-se que, ao analisar-se a condição social da infância, é imperativo escutar as crianças. Estes são atores sociais competentes, capazes de, no exercício de sua agência, construir significados e produzir discursos e narrativas sobre o vivido.

Como afirmam Dunker; Thebas (2019), a escuta se conforma como prática social de acolhida do outro, implicando um descentramento de si. No caso da pesquisa com crianças, envolve o constante desafio de enfrentamento do adultocentrismo, na construção de estratégias metodológicas que possibilitem a produção discursiva, oral ou escrita.

Neste sentido, ainda que no espaço restrito de um questionário, ou de uma entrevista *on-line*, mediados por familiares, as crianças se apropriaram desta escuta sensível para produzirem uma narrativa do vivido, como forma de estarem no mundo e entendê-lo (RICOEUR, 1998).

Mesmo que limitada a uma micronarrativa, a produção de um discurso expresso numa linguagem, segundo Sarlo (2005, p. 24): “[...] liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum”.

A partir da escuta das crianças, buscamos interpretar os discursos presentes nos questionários e entrevistas, entrecruzando os dados quantitativos e qualitativos e construindo categorias analíticas no diálogo com a produção bibliográfica sobre os temas emergentes. Buscou-se dar visibilidade tanto a expressão da subjetividade infantil, a partir da análise das

perguntas abertas do questionário e entrevistas, quanto aos dados demográficos, na análise das perguntas fechadas, avaliando-se o impacto das desigualdades sociais, de acordo com os marcadores de raça/ etnia, gênero, idade e território, na vivência da pandemia.

A reflexão sobre o impacto da pandemia na infância constitui objeto desta obra, sendo apresentados os resultados desta investigação. Ao socializar os resultados da pesquisa, buscamos visibilizar os procedimentos metodológicos de escuta infantil no contexto do isolamento social. Trata-se de uma produção coletiva, cuja escrita envolveu todos os pesquisadores participantes, independentemente de seu nível de formação, o que constituiu tanto um aprendizado quanto um desafio.

O capítulo 1, “Escutar as crianças em contexto de crise: percurso metodológico e perfil das crianças participantes da pesquisa”, analisa os procedimentos utilizados para dar visibilidade à maneira como as diferentes infâncias vivem a experiência da pandemia, a partir dos marcadores sociais de gênero, raça/ etnia, idade e território. A definição destes procedimentos foi ancorada no diálogo estabelecido com especialistas em pesquisas demográficas (Profa. Valeria Resende/ UFMG) e relações raciais (Profa. Shirley Miranda/ UFMG).

Os demais capítulos se organizam em torno dos resultados da pesquisa, centrados no impacto da pandemia na relação da criança com diferentes espaços, sujeitos e práticas sociais e na subjetividade infantil.

O capítulo 2, intitulado “Crianças e escolas no contexto do isolamento social: aprendizagens e sociabilidades entremeadas”, objetiva analisar os discursos das crianças (e também adultos) sobre a escola, na relação com a família, os significados que emprestam à vida escolar, as dificuldades impostas pela interrupção das aulas presenciais, o recurso ao uso das mídias.

O capítulo 3, “O brincar, as relações sociais e as tarefas domésticas desenvolvidas pelas crianças na pandemia”, objetiva apresentar o cotidiano da criança no contexto do isolamento, contemplando a diversidade de experiências de vivências concentradas no espaço doméstico, definidas por marcadores sociais.

O capítulo 4, “Emoções e sentimentos das crianças durante a pandemia”, apresenta os afetos expressos pelas crianças ao refletirem sobre os ganhos, perdas, alegrias e tristezas acionadas pela vivência da pandemia. Buscou-se tanto o registro destes sentimentos e emoções, como a interpretação de suas singularidades, definidas pela especificidade da infância.

A riqueza dos dados construídos não se esgota nestes textos. Para além do que está aqui registrado, acumula-se uma série de dados demográficos, narrativas, desenhos, fotografias que não foram ainda contempladas, ou que podem ser analisadas de acordo com outras chaves de interpretação. Esperamos dar continuidade ao trabalho com este material em produções futuras.

A produção da pesquisa não se restringe a esta obra. Visando a socializar os resultados para um público mais amplo, com um texto mais acessível e recurso a linguagem visual, foi produzido o relatório: *Infância e pandemia na região metropolitana de BH: primeiras análises*.

Também foi produzido um site dirigido ao público mais amplo (<https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br>), especialmente às crianças, divulgando os desenhos, vídeos, fotografias por elas enviados, bem como fornecendo indicações de materiais didáticos, atividades, vídeos dirigidos à infância.

Se esta pesquisa contemplou a escuta das crianças, ela atingiu apenas uma fração deste complexo e múltiplo universo da infância brasileira. Neste sentido, a investigação é feita, também, dos silêncios, daquilo que não pode ser contemplado nesta investigação, mas que deve ser objeto de estudos futuros.

O posfácio, de autoria de Anete Abramowicz, “As crianças falam uma língua que não se escuta e nem se entende – um mundo por vir”, provoca-nos a escutar aquelas crianças cujos nomes e rostos acompanhamos pela mídia, em seu sofrimento. A violência contra a criança, tão presente em nossos dias, não emergiu no grupo investigado, mas tem seu registro nesta obra, através do contundente texto de Anete.

Outro tema que não se fez presente nesta obra foi do trabalho infantil. Trata-se de tema que demanda ser visibilizado, de maneira a avaliar o impacto da pandemia, quer no retorno, quer na intensificação do trabalho infantil.

Também demanda novas investigações o desenvolvimento de estudos longitudinais que possibilitem acompanhar as mudanças que as crianças experimentam na vivência da pandemia, considerando que os dados desta investigação foram recolhidos entre junho e outubro de 2020. Os resultados seriam muito diferentes, caso a pesquisa de campo tivesse ocorrido em 2021. Mais que isto, que se possa avaliar os efeitos a médio e longo prazo da pandemia nas condições de vida das crianças.

Por fim, embora presentes nos momentos das entrevistas e na escrita de algumas respostas dos questionários, cabe resgatar a narrativa de como os pais vivem esta experiência diante da precariedade dos mecanismos de apoio e fragilização das condições de vida. Pesquisas internacionais indicam que as pessoas com filhos tiveram um comprometimento e stress significativamente maior do que aquelas sem filhos. Faz-se necessária não apenas a construção de mecanismos de escuta, mas aquela de apoio.

Esperamos que esta obra possa contribuir não apenas para o avanço do conhecimento sobre o tema, mas também para a afirmação da importância da escuta das crianças sobre suas experiências e reflexões sobre a realidade social mais ampla. Que sejamos capazes de ultrapassar o olhar adultocêntrico para dialogar com a alteridade da infância. A escuta das crianças, como projeto epistêmico, político e ético afirma-se, enfim, como sentido maior desta obra.

Referências

DUNKER, C.; THEBAS, A. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta, 2019.

INESC. **Baixa execução financeira e lentidão do governo asfixiaram políticas sociais em 2020, diz estudo** (2021). Disponível em: <https://www.inesc.org.br/baixa-execucao-financeira-e-lentidao-do-governo-asfixiaram-politicas-sociais-em-2020-diz-estudo/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte e ensaios**, n. 2, v. 32, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 05 abr. 2021.

RACINE, N.; KORCZAK, D. J.; MADIGAN, S. Evidence suggests children are being left behind in COVID-19 mental health research. **European Child & Adolescent Psychiatry**. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01672->. Acesso em: 13 abr. 2021.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Coronavírus: A doença que afasta
e aproxima as pessoas



A doença que afasta e aproxima pessoas - Menina, 10 anos
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Escutar as crianças em um contexto de crise: percurso metodológico e perfil dos participantes da pesquisa

1.

Isabel de Oliveira e Silva

Iza Rodrigues da Luz

Levindo Diniz Carvalho

Luciana Maciel Bizzotto

Rubia da Conceição Camilo

Este capítulo discute as questões e decisões teórico-metodológicas da pesquisa “Infância em tempos de pandemia: experiências de crianças da Grande Belo Horizonte” e apresenta o perfil das crianças participantes da investigação. Para tanto, descreve elementos sobre o contexto de realização da pesquisa, o detalhamento dos instrumentos e procedimentos utilizados no trabalho empírico, bem como de parte dos procedimentos de tratamento e análise dos dados da pesquisa.

A Infância na Região Metropolitana de Belo Horizonte e a pandemia: questões para uma investigação

A pesquisa foi realizada entre os meses de junho e novembro de 2020 e teve como participantes crianças de 8 a 12 anos moradoras de Belo Horizonte e de 32 municípios da Região Metropolitana (RMBH).¹ Nesse período, já haviam sido iniciadas, no mês de março de 2020, ações governamentais para a prevenção da Covid-19 em vários estados e municípios do Brasil, dentre as quais a interrupção de atividades consideradas não essenciais como medidas para promover o que vem sendo denominado isolamento social. No caso de Minas Gerais e do município de Belo Horizonte, a partir do dia 18 de março 2020,² foram suspensas aulas nas redes de ensino estadual, municipais e privadas, como também atividades de diferentes setores da sociedade. Embora o conjunto das medidas de isolamento social gere impactos sobre toda a sociedade, a suspensão da frequência às escolas impacta fortemente as crianças, os adolescentes e as suas famílias, dada a centralidade dessas instituições na vida social desse grupo. Consideramos relevante destacar que as medidas de prevenção da doença possuem impactos econômicos importantes para toda a sociedade. No entanto, atingem de forma mais intensa as classes populares, especialmente pela perda de emprego e renda e, também, em decorrência das já precárias condições de vida em contexto de extrema desigualdade social, as quais se agravaram na situação de pandemia (TONUCCI; PATRÍCIO; BASTOS, 2020).

A focalização das consequências do isolamento social sobre as crianças possui relevância social na medida em que as populações infantis são o grupo de maior representação nos indicadores nacionais de desigualdade social e de baixo padrão de vida. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra

¹ A RMBH é constituída de 34 municípios, entretanto, o município de Itatiaiuçu não participou da pesquisa. Os municípios participantes foram: Baldim, Betim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Ibirité, Igarapé, Itaguara, Jaboticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Taquaraçu de Minas e Vespasiano. Ressaltamos nossos agradecimentos às Secretarias Municipais de Educação e Desenvolvimento/ Assistência Social desses municípios no processo de divulgação do questionário da pesquisa.

² Até o mês de abril de 2021 as aulas presenciais ainda não haviam sido retomadas em Belo Horizonte.

de Domicílios - PNAD de 2015 revelam que 18% das crianças e adolescentes de 0 a 14 anos viviam em domicílios com rendimento mensal *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo. É o maior percentual entre os grupos de idade nessa condição. Crianças e adolescentes eram o maior grupo em situação de insegurança alimentar no Brasil, perfazendo 34,1% para pessoas de 0 a 4 anos, e 33,7% para pessoas de 5 a 14 anos, contra 25,8% para a população em geral, conforme dados do Suplemento Segurança Alimentar da PNAD de 2013 (IBGE, 2016). A mesma fonte mostra que, enquanto 74,2% da população brasileira estavam em situação de segurança alimentar em 2013, para a população de 0 a 14 anos o percentual caía para 66,3%.

No que se refere às condições de moradia, dados de 2010 revelam que a Região Metropolitana de Belo Horizonte contava com 160.000 domicílios com pelo menos um serviço básico inadequado; e, em 2015, 90.000 domicílios com ônus excessivo com aluguel e entre 15.000 e 20.000 localizados em ocupações (TONUCCI; PATRÍCIO e BASTOS, 2020). Quando associamos esses dados àqueles que informam a maior participação da população infantil nos indicadores de piores condições de vida, reafirma-se a importância das análises sobre a experiência do isolamento social das crianças que são, justamente, o público que não possui canais institucionalizados de participação política.

Sabemos que, em qualquer crise, as crianças e os mais vulneráveis são levados a um sofrimento muito maior do que os demais grupos sociais. Na crise causada pela pandemia, o fechamento das escolas comprometeu seu círculo de relações, seu espaço de aprendizagens, suas interações com outras crianças, professores e com os diferentes objetos de conhecimento, restringindo sua formação cidadã. Além disso, a não frequência à escola aumentou os riscos de violência³ contra as crianças (FORE, 2020).

Criar canais de expressão para as crianças cumpriu, neste trabalho, o objetivo de conhecer suas experiências a partir do seu ponto de vista e de produzir registros dos mesmos que possam subsidiar estudos futuros e em continuidade aos que se realizam neste momento, bem como políticas públicas voltadas para a infância.

³ As pesquisas revelam que o aumento de casos de violência contra a mulher também incide em maiores riscos de violência com as crianças. Segundo dados do Ligue 180 disponibilizados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, houve um aumento de cerca de 17% no número de ligações com denúncias de violência contra a mulher durante o mês de março, período inicial da recomendação do distanciamento social no país (GALVANI, 2020).

Diante desse quadro, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI), que é um núcleo que congrega pesquisadoras(es), professoras(es) e estudantes de Graduação e de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM), propôs-se a enfrentar o debate sobre as condições da infância na nossa sociedade, agora diante de um quadro de emergência social em que, como diferentes estudos demonstram (ALMEIDA, 2009), tende a atingir, de forma mais forte, as crianças, causando grande sofrimento e agravamento das condições de pobreza. No quadro dos problemas sociais urbanos, é ainda fundamental destacar que a cidade de Belo Horizonte e a região metropolitana são fragmentadas e desiguais, e essa fratura social que se manifesta no território cria condições de vulnerabilidade ainda maiores para as crianças pobres.⁴

A pesquisa, a partir destas reflexões, busca compreender as formas como as crianças vivenciam a pandemia de Covid-19 de modo a conhecer e analisar as relações sociais, as experiências e os sentimentos despertados em crianças de 8 a 12 anos que tiveram suas rotinas alteradas nesse contexto. Pretende-se, também, apreender as condições de vida de crianças, especialmente daquelas que se encontram em condições de maior vulnerabilidade social, para as quais a suspensão da frequência às escolas pode significar queda importante na qualidade de vida e no acesso a direitos, o que inclui a dimensão cultural, a alimentação e a segurança física e emocional, como destacado acima.

A pesquisa procurou, portanto, constituir-se em possibilidade de evidenciar as relações entre as condições de vida infantil e as formas pelas quais as crianças compreendem, sentem e vivenciam a situação de crise sanitária e social.

Dimensões de análise empreendidas

A sociedade, tal como é atravessada por clivagens estruturais de classe social, gênero, identidades étnico-raciais etc., assenta-se também em uma

⁴ Apesar de as cidades apresentarem indicadores de desenvolvimento mais elevados em relação ao campo, as desigualdades são maiores, mais marcantes e mais sofridas pelas crianças.

ordem geracional, em que coexistem adultos e crianças. A proposta de ouvir as crianças se fundamenta nas concepções de infância que a consideram importante em termos econômicos, culturais e sociais (QVORTRUP, 2005).

Ouvir as crianças e compreender suas formas de inserção na cena social em um contexto de pandemia e isolamento social é, portanto, dar visibilidade à infância e legitimar direitos de cidadania e participação. A investigação proposta se fundamentou na compreensão de que a criança não está passivamente submetida a uma estrutura social. Como sujeito ativo, ela exerce uma “agência” (*agency*) nas relações sociais. Essa concepção, sustentada nos estudos sobre a infância, considera que a criança é capaz de construir e apreender o mundo de forma singular e relevante e de exprimir seus pontos de vista de forma genuína e original. A apreensão do ponto de vista das crianças se fundamenta ainda no reconhecimento da alteridade das crianças, da sua consideração como sujeitos de direitos que participam da vida social. Compreender os pontos de vista das crianças permite apreendê-las no enfoque da dignidade humana, o que se apresenta ainda mais necessário em contextos de desastres e tragédias. Vale lembrar que a legislação multilateral da qual o Brasil é signatário, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, ratificada em 1990 (BRASIL, 1990), bem como a legislação nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), reconhecem a criança em sua peculiaridade, em sua dignidade, como detentora de prioridade e do direito à proteção integral e plural.

Considerando que as dimensões interpretativa e estrutural são relevantes para a compreensão das repercussões do contexto da pandemia sobre a população infantil, a pesquisa buscou cotejar a análise interpretativa, que tem como foco as expressões e os artefatos culturais produzidos pelas crianças participantes, com a análise estrutural, sustentada por dados que revelam as condições sociais da infância marcadas pelas questões econômicas, sociais, raciais, territoriais e de gênero.

Nesse sentido, articula-se aqui o binômio de proteção e participação na medida em que a pesquisa propõe tanto uma dimensão de escuta e de participação das crianças, quanto assume um caráter de denúncia, frente a aspectos de uma realidade social de infâncias desiguais.

Por fim, ao dar visibilidade às expressões e produções culturais das infâncias, destacamos que a análise também envolve uma dimensão poética, exemplificada pelos usos das linguagens ou artefatos simbólicos produzidos pelas crianças e pela possibilidade de essa especificidade do olhar infantil ser compreendida e acolhida na construção das políticas públicas a elas destinadas.

Instrumentos e estratégias de pesquisa

Questionário

Como a pesquisa pretendeu compreender as experiências de crianças de 8 a 12 anos na situação de isolamento social, mobilizamos recursos para acessar e ouvir esses sujeitos à distância. A definição da faixa etária (entre 8 e 12 anos) considerou a definição de criança do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). O limite inferior considerou as condições das crianças para responderem a um instrumento que exige leitura e escrita, ainda que em alguns casos fosse necessária a ajuda de um adulto. Embora os sujeitos principais sejam as crianças, a sua consideração como atores capazes não elimina a necessidade de autorização e de mediação dos responsáveis.

Na busca por referências que pudessem auxiliar na construção de estratégias para compreender as repercussões da pandemia sobre as populações infantis, tomamos conhecimento de pesquisas internacionais realizadas com crianças sobre os efeitos do isolamento social. Dentre os trabalhos localizados, encontra-se a pesquisa realizada pela Universidade de Huelva, Espanha.⁵ Assim como nesse estudo, buscamos construir um instrumento em ambiente virtual e que pudesse chegar de forma rápida às crianças e suas famílias, condições necessárias para a viabilidade da pesquisa durante o período de isolamento social.

Foram utilizadas ferramentas de comunicação à distância para a sua divulgação, especialmente telefone celular, redes sociais e aplicativo de mensagens *WhatsApp*, por serem recursos largamente utilizados pela população de diferentes camadas sociais no Brasil. Buscou-se o apoio das Secretarias de Educação e de Assistência/Desenvolvimento Social, de professoras(es) das redes públicas e de lideranças de movimentos sociais que

⁵ Para maiores informações sobre a pesquisa realizada na Espanha e acesso também ao relatório, consultar o site: <https://infanciaconfinada.com/>.

pudessem nos colocar em contato com famílias de Belo Horizonte e de 32 municípios da RMBH.

Não foi possível estabelecer critérios prévios de seleção de amostra estratificada dos participantes devido à não localização de fontes de contatos telefônicos com informações sobre os proprietários das linhas. O contato por meio de telefone, especialmente do aplicativo *WhatsApp* se mostrou o meio mais eficaz de acesso a familiares de crianças da faixa etária focalizada. As famílias e crianças foram localizadas por meio da técnica “bola de neve”, na qual um primeiro grupo de pessoas é identificado e ao qual se solicita a indicação e o envio dos instrumentos de pesquisa⁶ para outras. Solicitamos, a todas as pessoas contatadas inicialmente, que nos auxiliassem com indicações de outras que pudessem nos ajudar na localização e no envio dos questionários para famílias com crianças dos mais diversos contextos sociais e culturais.

Embora crianças de camadas sociais mais altas da sociedade também tenham sido incluídas por meio dessa técnica, procurou-se, tanto quanto possível, privilegiar o envio do questionário a crianças das redes públicas de ensino e àquelas cujas famílias fazem parte do círculo de lideranças comunitárias, buscando acessar prioritariamente aquelas de camadas populares. Considerando o ineditismo da realidade de isolamento social em decorrência da pandemia, a pesquisa assumiu um caráter exploratório, incluindo questões abertas para favorecer a apreensão de aspectos significativos para os sujeitos.

O questionário foi estruturado de modo que a primeira comunicação se dirigisse ao responsável pela criança. A parte inicial do instrumento continha as informações sobre a pesquisa, seu vínculo institucional, objetivos e forma de participação das crianças. O instrumento foi elaborado com linguagem adequada ao entendimento das crianças (e também dos adultos responsáveis) e com atenção aos princípios éticos de respeito e cuidado, buscando, assim, que a comunicação fosse efetivamente uma possibilidade de expressão dos seus pontos de vista, bem como buscando minimizar possíveis riscos do processo de comunicação e da abordagem de temas que pudessem ser delicados. Fizemos o uso inclusive de *emojis* e símbolos que auxiliassem na compreensão das crianças. Tais cuidados visavam a proporcionar uma interação que não provocasse constrangimento, com a explicitação da garantia de privacidade, anonimato e confidencialidade. Na

⁶ Para visualizar o questionário, acesse o site da pesquisa: <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/>.

seqüência, o questionário apresentava informações para esclarecimento das crianças sobre a pesquisa, sendo solicitada explicitamente sua concordância. Igualmente importante é o fato de constar que a participação seria voluntária e haveria a possibilidade de desistência em qualquer momento da pesquisa.

As respostas ao questionário poderiam, a critério do responsável, ser acompanhadas pelo mesmo ou não, conforme a idade e o desejo da criança. Incluímos a possibilidade de realizar entrevistas por telefone, após o preenchimento do questionário, caso as crianças e seus responsáveis concordassem.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, o questionário e o roteiro de entrevista incluíram perguntas sobre as condições de vida das crianças, as atividades que realizavam em seu cotidiano, suas principais preocupações e seus sentimentos em relação à pandemia, às mudanças experimentadas com o fechamento das escolas e as relações sociais estabelecidas em seu contexto de vida. Ao final do questionário, constava a sugestão para a criança, caso desejasse, enviar um áudio, um desenho ou fotografia sobre suas experiências neste período de isolamento social para a equipe de pesquisa. Esta iniciativa buscou possibilitar às crianças nos comunicarem, por outras linguagens que ampliassem as formas de expressão, o que estavam vivenciando. Como este tipo de material requer mais esforço e tempo, sua produção e envio foram propostos ao final do questionário, após a opção “enviar”. A inclusão de outras formas de comunicação se alinha ao que é identificado pela literatura dedicada à pesquisa com crianças, que enfatiza a necessidade de favorecer a expressão por meio de linguagens mais familiares às crianças (CRUZ, 2008; MÜLLER; CARVALHO, 2009).

Para o envio dessas outras produções, também foi solicitado à criança que mostrasse a orientação para um adulto para que houvesse o seu consentimento. A estrutura do questionário foi a seguinte: na primeira tela havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dirigido aos responsáveis das crianças. Nele constavam informações de apresentação da pesquisa e a solicitação do consentimento da participação da criança. Na tela seguinte, constava o Termo de Assentimento dirigido às crianças. Nessa seção, como dito anteriormente, havia um texto adequado para que a criança conseguisse compreender os motivos da pesquisa e se orientasse quanto à forma de preenchimento do questionário, com a seguinte

explicitação: de que ali não havia respostas certas ou erradas; que, caso sentisse algum tipo de constrangimento, procurasse conversar com algum adulto ou com a própria equipe da pesquisa; e que era possível interromper o preenchimento a qualquer momento. Somente após o consentimento do responsável e seu próprio assentimento é que a criança tinha acesso, então, às questões da pesquisa. Para os familiares que não consentiam a participação das crianças, foi criada uma tela com um texto de agradecimento e o pedido de divulgação para outras famílias.

O questionário tinha 21 questões e foi organizado em 3 blocos: 1º bloco - identificação das crianças; 2º bloco - abordagem sobre atividades, preocupações e relações familiares das crianças no contexto de pandemia; e 3º bloco - questões abertas para que as crianças pudessem expressar seus sentimentos e emoções. No final do questionário, solicitamos que a criança avaliasse o instrumento de pesquisa e fizemos a pergunta sobre sua disponibilidade para a entrevista. Na última página, havia um agradecimento à criança e o aviso da possibilidade de nos enviar desenhos, áudios ou outros materiais que ela considerasse interessante compartilhar com a equipe.

O questionário, antes de sua versão final, passou por pré-testes com 10 crianças com idades entre 8 e 12 anos, procurando contemplar diversidade de gênero, raça, idade e classe social. Esta etapa, considerada necessária em questionários para adultos, mostrou-se relevante nesta pesquisa em função do próprio objeto e pelo compromisso de ampliar as formas de participação das crianças na produção de conhecimento, princípio presente nos paradigmas da Sociologia da Infância, como enfatizado por Christensen; James (2005), Alderson (2005) e Soares (2006). Assim como na pesquisa de Becker (2017), escutar as crianças no processo de produção do questionário foi uma etapa na qual a equipe pôde aprender com elas a estabelecer uma mediação mais efetiva, sendo o instrumento final o resultado deste processo. Como as informações obtidas com o questionário podem ser analisadas tanto quantitativamente como qualitativamente, as análises conjugam métodos de análise de conteúdo e métodos estatísticos, com o apoio de ferramentas voltadas para esta finalidade, disponíveis na própria plataforma na qual foi criado o instrumento e softwares específicos (PSPP e NVivo10).

Para a análise de outras produções enviadas pelas crianças, são utilizadas as técnicas indicadas pela literatura da área de pesquisas com crianças

que enfatizam a necessidade de articulação e variação das formas de escuta, buscando uma aproximação com as formas de comunicação desses sujeitos.

O questionário ficou disponível *on-line* de 11 de junho de 2020 a 15 de julho de 2020. Obtivemos o retorno de 2.300 questionários. Depois de uma primeira conferência que verificou as idades das crianças respondentes, as duplicações, o município de residência e os formulários que foram enviados com todas as respostas em branco, foram validados 2.021 questionários para análise. Dentre estes, havia 740 crianças que se disponibilizaram para entrevistas, um número que consideramos alto e que foi interpretado como indicativo tanto da disponibilidade das crianças quanto do desejo de serem ouvidas sobre a temática da Pandemia e as repercussões desta situação em suas vidas. Infelizmente, por não contarmos com recursos e com equipe com número suficiente de pesquisadores, restringimos as entrevistas a 33 crianças. Os critérios de seleção serão apresentados adiante.

Destacamos que esta expressiva participação de crianças e familiares só foi possível devido a uma extensa rede que se formou na divulgação da pesquisa. Contudo, é importante salientarmos que esse tipo de instrumento e metodologia de pesquisa com crianças eram algo com que a equipe ainda não tinha familiaridade. Nossas pesquisas eram realizadas de forma presencial e com uma permanência prolongada em campo para constituição de vínculos com os grupos de crianças. A realização desta pesquisa neste formato à distância tem sido um importante processo de aprendizagem, de construção e validação de outras metodologias e formas de abordagem em pesquisas com crianças. Destacamos também a possibilidade que o recurso de comunicação à distância nos deu de alcançar em curto espaço de tempo, um número grande de crianças ao mesmo tempo, o que não seria possível com metodologias que se desenvolvem com o contato de forma presencial com os ambientes e sujeitos participantes das investigações.

Durante a pesquisa e para auxiliar na sua divulgação, foi criado o site Infância em Tempos de Pandemia,⁷ para que houvesse um local onde o questionário estivesse disponível ao lado de informações para o público em geral, com destaque para as crianças, sobre outros elementos da pesquisa. O site apresenta uma tela que possibilita o recebimento de fotos, desenhos e áudios (*Envie para a gente*). Possui, também, um espaço onde se arquivam as produções que as crianças têm nos enviado (*Enviados por vocês*) e uma aba, que foi construída após as primeiras interações com as crianças nesse ambiente, onde são disponibilizados conteúdos que consideramos que

⁷ Link de acesso: <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/>.

possam ser de interesse para as crianças (*Descubra e brinque*). Na última aba, encontram-se os contatos para falar diretamente com a equipe da pesquisa (*Sobre nós*). Este site, que se constitui em um projeto de extensão, é um primeiro produto da pesquisa, que se efetiva como ação de interlocução e fortalecimento da comunicação entre a equipe da pesquisa e as crianças. Esse conjunto de ações vem sendo desenvolvido como recurso para manter um canal de interação e, especialmente, de expressão por parte das crianças. Entendemos que a pesquisa científica que problematiza as condições da infância pode não apenas reafirmar o direito à participação social das crianças, mas também se constituir como canal de sua expressão. Dessa forma, buscamos agir e expressar nosso compromisso ético e político com as crianças em suas condições de vivência da infância de modo a superar e ampliar os aspectos institucionais da ética na pesquisa, em geral, e, especificamente, com crianças. Além disso, não custa destacar que a equipe tem se dedicado à reflexão sobre os cuidados com as crianças e demais envolvidos no processo da pesquisa. Tais cuidados se expressaram: no planejamento inicial da investigação, com as questões de conteúdo, forma e linguagem dos instrumentos de pesquisa; na disponibilização do questionário; na criação de conteúdos em redes sociais; no processo de realização das entrevistas; e, por fim, na análise dos dados (ainda em processo), na qual a alteridade das crianças e a consideração de seus pertencimentos sociais têm orientado os trabalhos da equipe. Não menos importante, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG, em 10 de junho de 2020, sendo recebido o número de registro CAAE: 31497520.3.0000.5149.

As crianças participantes e o processo de tratamento dos dados

Com 2.021 questionários validados, iniciamos as análises por meio de programas e softwares estatísticos. Foram criadas 49 variáveis que diziam respeito a: características gerais e identidade das crianças, informações sobre habitação, acesso à tecnologia, preocupações diante da pandemia, relações familiares diante da pandemia, frequência de atividades realizadas durante a pandemia, frequência e local do brincar durante a pandemia, opinião sobre atividades escolares à distância, posição diante do afastamento social, sentimentos diante da pandemia e opinião sobre a pesquisa.

A análise foi realizada em dois processos: tratamento das questões fechadas e, posteriormente, tratamento das questões abertas.⁸

Com relação às questões fechadas, fizemos uso do software livre PSPP para a realização de análises estatísticas dos dados, exercício que se deu em dois movimentos. Primeiramente, construímos hipóteses sobre as potenciais correlações simples entre as variáveis da pesquisa, a fim de testar sua validação, o que foi feito com o auxílio de ferramentas de estatística descritiva de cruzamento de tabelas oferecidas pelo programa. Em um segundo movimento, cada variável foi analisada a partir de suas frequências simples. Os resultados obtidos foram compilados em tabelas e gráficos e analisados conjuntamente por toda a equipe, no formato de seminários, a fim de definirmos as frequências e os cruzamentos de variáveis mais relevantes para descrevermos as crianças da pesquisa bem como interpretar, a partir do conjunto de respostas, o que elas estavam dizendo sobre as experiências vivenciadas no período da pandemia. Ainda que a pesquisa não tivesse como objetivo uma amostra representativa em termos de probabilidade estatística, entendemos que o uso dos programas ajudou na compreensão de tendências, diversidades e desigualdades observáveis nos resultados, além de possibilitarem a manipulação de um conjunto amplo de dados.

Cabe ressaltar o trabalho realizado para o tratamento da variável espacial que classifica o local de moradia das crianças. No questionário, além da pergunta sobre a cidade onde a criança morava, havia a seguinte questão aberta: *Pode nos dizer o nome do bairro, vila ou ocupação em que você mora?*

⁸ Ressaltamos aqui nosso agradecimento a todos que colaboraram com o tratamento e análise dos dados produzidos pelos questionários, em especial, a Edmilson Pereira (Gestrado/UFGM), pelo suporte com o programa PSPP e Alexandre Duarte (Gestrado/UFGM), pelo suporte com o programa NVivo10. Agradecemos também ao pesquisador Luiz Otávio Sábato (IBGE) e ao professor Diego Rodrigues Macedo (IGC/UFGM) pelo suporte na construção da variável de vulnerabilidade territorial; à professora Valéria Cristina de Oliveira (FaE/UFGM) pela orientação na análise dos dados quantitativos; e ao Gabriel Borges Vaz de Melo, pela elaboração do mapa. Destacamos, ainda, os agradecimentos aos demais colegas que contribuíram com a realização da pesquisa: as professoras Ana Maria Saraiva (FaE/UFGM), Livia Maria Fraga Vieira (FaE/UFGM), Mônica Correia Baptista (FaE/UFGM), Shirley Miranda (FaE/UFGM) e Vanessa Ferraz Almeida Neves (FaE/UFGM) e o doutorando Rogério Augusto dos Santos (FaE/UFGM).

Conforme já mencionado, dentre os objetivos da pesquisa, encontra-se a tentativa de apreender-se como a dimensão territorial também informa a diferença e a desigualdade das condições sociais que atravessam as experiências das crianças. Compreendemos, ainda, que as informações obtidas pelo questionário sobre a localização de moradia da criança constituíam, em alguma medida, indicadores de vulnerabilidade social, considerando estudos sobre o tema que apontam para essa correlação (IPEA, 2015; SARAIVA; OLIVEIRA, 2015). Assim sendo, em especial pelo fato de não termos informações sobre a renda das famílias, foi feito um esforço de caracterização dessa variável espacial.

Primeiramente, os locais informados passaram por uma leitura criteriosa pela equipe de trabalho, a fim de corrigir possíveis erros de digitação e definir de maneira mais acertada os locais a que as crianças se referiam, pois algumas vezes faziam uso de nomes que não coincidiam com os oficiais. Para essa conferência, foram consultados arquivos e documentos oficiais, quando disponíveis nos sites das Prefeituras, bem como informações do *Google Maps*. Para os locais informados que não foi possível fazer tal averiguação, o local de moradia foi classificado como “Indefinido”.

A partir desse primeiro tratamento, foi realizado um mapeamento das crianças participantes. Isso se deu com base no georreferenciamento de cada localidade informada, que foi possível com o uso dos recursos disponibilizados pela API (*Application Programming Interface* ou Interface de Programação de Aplicativos) do *Google Maps* e pelas informações do *OpenStreetMap* (OSM). Ambas as ferramentas permitiram obter as coordenadas geográficas aproximadas de cada localidade informada. Novamente, os pontos classificados como “Indefinidos” não foram georreferenciados. O mapa abaixo apresenta, portanto, a distribuição das crianças participantes na RMBH. Pode-se observar uma maior concentração de respostas na capital e nos municípios mais próximos. Já no mapa de Belo Horizonte, é possível vermos uma distribuição equitativa no território entre as nove regionais da cidade, sendo que aqueles espaços vazios no mapa se referem a locais inabitáveis, como a Lagoa da Pampulha (Regional Pampulha) e a Serra do Curral (Regional Barreiro, Oeste e Centro-Sul).

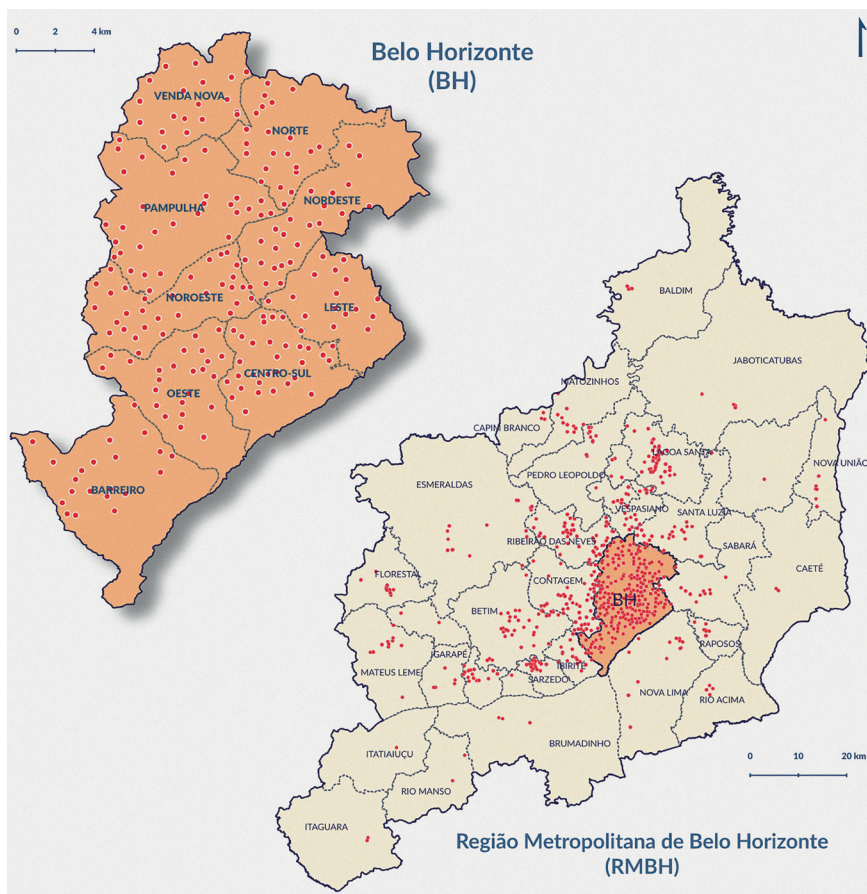


Figura 1 - Mapa de espacialização das respostas dos questionários obtidas na RMBH
Fonte: Dados da pesquisa Infância em Tempos de Pandemia. Malha municipal da RMBH (IBGE, 2020). Regiões Administrativas de Belo Horizonte (PBH/Prodabel, 2020).

A etapa seguinte do trabalho consistiu na construção de uma nova variável denominada Tipologia de Moradia, com dez tipos de classificação, a saber: “Bairro”,⁹ “Vila, favela e aglomerado subnormal”, “Distrito e

⁹ Faz referência à localização de moradia de crianças que moram em bairros cujos nomes oficiais foram identificados em arquivos e documentos oficiais, quando disponíveis nos sites das Prefeituras, bem como informações do *Google Maps*.

povoado",¹⁰ "Ocupação urbana",¹¹ "Condomínio", "Zona rural", "Conjunto habitacional",¹² "Comunidade Quilombola",¹³ "Assentamento"¹⁴ e "Indefinido".¹⁵ Destacamos aqui que a construção da tipologia Vila, favela e aglomerado subnormal, que gerou maior necessidade de tratamento, partiu da base de Vilas e Favelas elaborada e disponibilizada pela Prefeitura de Belo Horizonte (BH Map)¹⁶ e da base lançada em 2019 pelo IBGE de Aglomerados Subnormais.¹⁷ Ressaltamos que, ao atribuir a resposta das crianças em

¹⁰ Faz referência à localização de moradia de crianças que moram em outros municípios da Região Metropolitana que não Belo Horizonte e cujo local informado corresponde à informação oficial de distritos ou povoados do município. Para tanto, foram consultados arquivos e documentos oficiais, quando disponíveis nos sites das Prefeituras.

¹¹ Faz referência à localização de moradia de crianças caracterizada pela mobilização de famílias com o apoio de movimentos sociais organizados. Os nomes foram identificados pela base de dados do IBGE de Aglomerados Subnormais, informações oficiais disponíveis pela Prefeitura de Belo Horizonte e consultas a movimentos sociais e rede de apoiadores (MORADO NASCIMENTO; LIBÂNIO, 2016).

¹² Faz referência à localização de moradia de crianças que moram em Belo Horizonte, tendo como base a tipologia disponível na base de dados da Prefeitura de Belo Horizonte que leva o mesmo nome e trata de moradias construídas por meio de políticas de habitação de interesse social. A base de dados se encontra disponível para *download* no link: <http://bhmap.pbh.gov.br/v2/mapa/idebhgeo>.

¹³ Faz referência à localização de moradia de crianças que moram em comunidades reconhecidas como quilombolas. Para tanto, foram consultados arquivos e documentos oficiais, quando disponíveis nos sites das Prefeituras e demais fontes oficiais de pesquisa.

¹⁴ Faz referência à localização de moradia de crianças que moram em assentamentos do Movimento Sem Terra (MST). Para tanto, foram consultados arquivos e documentos oficiais, quando disponíveis nos sites das Prefeituras e demais fontes oficiais de pesquisa.

¹⁵ Faz referência à localização de moradia de crianças cuja informação não foi possível localizar em arquivos e documentos oficiais, quando disponíveis nos sites das Prefeituras, ou em informações do *Google Maps*.

¹⁶ A base de dados encontra-se disponível para *download* no link: <http://bhmap.pbh.gov.br/v2/mapa/idebhgeo>.

¹⁷ O termo aglomerados subnormais se refere à ocupação irregular de terrenos para fins de habitação em áreas urbanas e que são caracterizados, em geral, por um padrão urbanístico irregular, pela carência de serviços públicos essenciais ou pela localização em áreas com restrição à ocupação. A base de dados encontra-se disponível para *download* no link: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=downloads>.

uma das categorias, foi privilegiada a informação conforme descrito pela criança, em especial quando fez uso de termos como “Vila” e “Ocupação”, independentemente das informações oficiais adquiridas.

Com base na variável da tipologia de moradia, 84,5% das crianças participantes da pesquisa moram em “Bairros” e 5,6% moram em “Vilas, favelas e aglomerados”. Segundo a Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte – Urbel, a população residente em assentamentos de interesse social em Belo Horizonte corresponde a 15% da população municipal (CMBH, 2020). Desse modo, compreende-se que a alta concentração das crianças da pesquisa na categoria “Bairros” e a baixa concentração na categoria “Vilas, favelas e aglomerados” é um reflexo, também, da distribuição real das famílias pelo território, segundo os dados oficiais disponíveis. Para além disso, 70 crianças informaram morar em “Distrito e povoado”, 10 crianças em “Ocupação Urbana”, 9 em “Condomínio”, 8 em “Zona Rural”, 4 em “Conjunto Habitacional”, 2 em “Comunidade Quilombola” e 1 em “Assentamento”. Ainda que esses quantitativos não ganhem destaque em termos de proporção, destacam a diversidade da amostra da pesquisa. No caso de 95 crianças não foi possível definir a tipologia de moradia.

A fim de aprofundar o tratamento dos dados no sentido de buscar apreender a desigualdade territorial entre os sujeitos da pesquisa, e assim desvelar a heterogeneidade presente na categoria de “Bairros”, foi criada uma nova variável a partir do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS). O IVS é construído a partir de indicadores do Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH) no Brasil¹⁸ e possui três dimensões relacionadas à Infraestrutura Urbana, ao Capital Humano e à Renda e Trabalho. Essa combinação permite, portanto, indicar-se o padrão de vida das famílias em relação ao acesso ou não a direitos sociais, assumindo uma percepção mais ampliada da pobreza, em geral, limitada à identificação de insuficiência de recursos monetários (IPEA, 2015). Ao trabalharmos com o IVS, buscamos compreender a vulnerabilidade como elemento associado às condições de territorialidade, e não aos sujeitos da pesquisa.

¹⁸ Trata-se de uma plataforma de consulta a indicadores variados relacionados à demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade, que podem ser consultados para áreas administrativas em diversas escalas no Brasil. Acesso pelo link: <http://www.atlasbrasil.org.br/>.

Desse modo, buscou-se identificar o IVS correspondente às localidades informadas nos questionários. Para este trabalho, foram realizados dois procedimentos. Uma vez que o IVS tem como unidade de análise territorial as Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHs), foi necessário buscar uma adequação às unidades de análise territorial disponíveis para Belo Horizonte e RMBH.¹⁹ Assim, para os questionários respondidos em Belo Horizonte, foi feito o cálculo da média ponderada do IVS segundo a população de cada UDH circunscrita ao polígono dos bairros informados pelas crianças. Já para os questionários respondidos em demais municípios da RMBH, optamos por fazer uso da localização dos pontos obtidos a partir do georreferenciamento, conforme mencionado anteriormente, informando o IVS segundo a UDH correspondente àqueles pontos.

Embora o IVS seja trabalhado em cinco faixas de variação (Muito Baixo, Baixo, Médio, Alto e Muito Alto), optamos por trabalhar com somente três faixas e criamos a variável Vulnerabilidade Territorial que varia de Baixa (englobando as categorias Muito Baixo e Baixo do IVS), Média (correspondente à categoria Médio do IVS) e Alta (englobando as categorias Alto e Muito Alto do IVS).²⁰ O resultado pode ser observado abaixo: 55,5% das crianças da pesquisa residem em territórios de baixo risco de vulnerabilidade, 29,2% na categoria de média e 11,1% habitam territórios de alta vulnerabilidade. Novamente, os resultados apontaram para uma aproximação da amostra com a realidade territorial, uma vez que o IVS identificado para a RMBH é de 0,246, classificado como Baixo. Para além dessa visão geral da distribuição das frequências da variável de Vulnerabilidade Territorial na amostra, ressalta-se a importância de seu entrecruzamento com as demais variáveis da pesquisa, no sentido de apontar para os atravessamentos das desigualdades territoriais nos variados pontos abordados pelo questionário da pesquisa.

¹⁹ O valor do IVS para as UDHs que compõem a Região Metropolitana de Belo Horizonte pode ser obtido no site: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/mapa>.

²⁰ A categorização do IVS se dá a partir dos seguintes valores: Muito Baixo (0 a 0,200), Baixo (0,201 a 0,300), Médio (0,301 a 0,400), Alto (0,401 a 0,500) e Muito Alto (0,501 a 1) (IPEA, 2015).

Vulnerabilidade territorial do local de moradia das crianças participantes

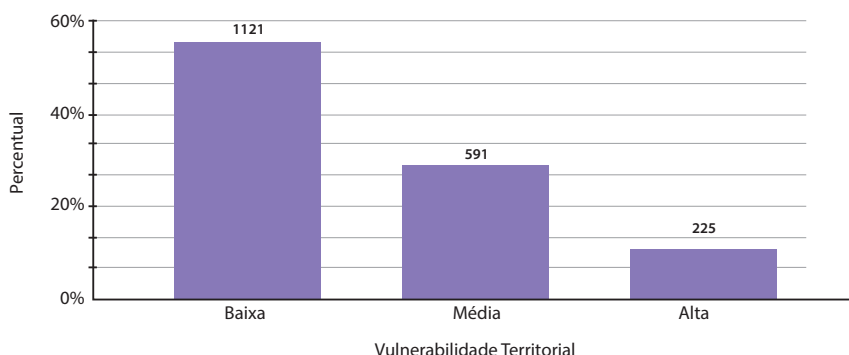


Gráfico 1 - Vulnerabilidade territorial do local de moradia das crianças participantes
Fonte: Dados da pesquisa, 2020. Elaboração própria a partir de dados do IPEA (2015).

Até o momento, foi abordado o tratamento das questões fechadas do questionário. Contudo, o mesmo contou com cinco questões abertas, nas quais as crianças poderiam se expressar mais livremente. São elas: *Neste período em que você não está indo à escola, você acha importante ter alguma atividade enviada pelas professoras para fazer em casa? Por quê?; Você está respeitando o afastamento social, isto é, evitando ao máximo sair de casa? Por quê?; Nessa época de pandemia de coronavírus, existem coisas que te deixam triste ou com medo? Quais são elas?; Nesta época de pandemia de coronavírus, quais são as coisas que te dão alegria? Que coisas fazem você rir?; Depois que você deixou de ir à escola, ocorreram mudanças na sua vida? Quais?*

As questões abertas foram trabalhadas com o uso do software NVivo10, por meio do qual foram criadas categorias de análise para cada pergunta. Essa categorização se deu de forma manual, a partir da leitura das respostas e da identificação dos principais temas levantados pelas crianças. Por meio do *software*, foi possível organizar o total das 2.021 respostas e realizar uma análise mais abrangente dos questionários, quantificando muitas das questões de cunho qualitativo. Além disso, foi possível realizar nuvens de palavras e outros diagramas que permitiram potencializar o alcance e a profundidade da análise dos dados. Isso poderá ser observado nos demais capítulos deste volume que tratam dos resultados da pesquisa.²¹

²¹ Cabe ressaltar que, em uma próxima etapa, o uso do programa também permitirá identificar os entrecruzamentos dos marcadores sociais (dados pelas variáveis sociodemográficas do questionário) com as categorias criadas a partir das respostas das crianças.

De maneira geral, pode-se dizer que o número de questionários que retornaram colaborou para romper com alguns paradigmas relacionados às limitações da pesquisa de cunho quantitativo, especialmente com a ideia de que essa modalidade de investigação impossibilitaria a criação de um espaço de diálogo. Conforme já mencionado, a opção pelo modelo virtual contribuiu para uma uniformização da amostra, que não pode ser ignorada, e, certamente, influenciou a adesão e o engajamento das crianças participantes nas respostas. Contudo, em especial, a partir das questões abertas e da alta demanda por uma continuidade da participação na pesquisa via entrevistas, foi possível identificar como as crianças e suas famílias se utilizaram do questionário como um espaço de expressão, de manifestação e de exercício da escrita de si.

Do total de 2.021 crianças participantes da pesquisa que residiam em municípios da RMBH, 45,5% se concentraram em Belo Horizonte, seguido por Lagoa Santa que concentrou 7,5%, Ribeirão das Neves 7,4% e Contagem 6,7%. A alta concentração de respostas em Belo Horizonte corresponde ao percentual da população do município no conjunto da RMBH. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), considerando a população da RMBH estimada em 2019, Belo Horizonte concentrava 42,1% dos habitantes. Portanto, as respostas das crianças ao questionário apresentaram, em alguma medida, uma distribuição proporcional à realidade populacional na RMBH. Apesar da situação atípica gerada pela pandemia e do limitado acesso à internet, recebemos questionários respondidos por crianças de todos os municípios participantes do estudo.

Com relação às idades das crianças respondentes, o Gráfico 2 abaixo mostra a faixa-etária referente a todos os 2.300 questionários recebidos e não apenas aos 2.021 validados.²² A intenção é evidenciar que crianças de diferentes idades demonstraram interesse de se manifestarem sobre o tema da investigação. Além disso, procuramos reconhecer a participação dessas crianças, ainda que esses questionários não tenham sido incluídos no *corpus* da pesquisa.

²² Do total de 2.300 questionários recebidos, foram selecionados somente aqueles respondidos por crianças participantes da faixa etária definida na pesquisa, de 8 a 12 anos. Além disso, foi feita uma conferência para retirar da amostra questionários repetidos ou que tivessem a maior parte das respostas em branco, restando 2.021 questionários validados.

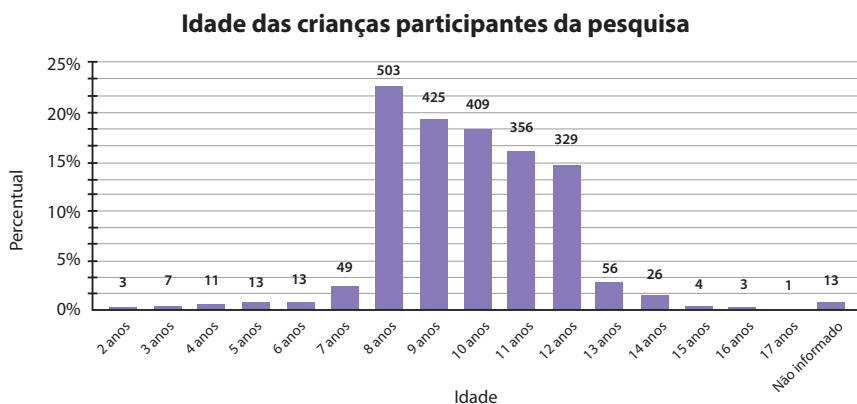


Gráfico 2 - Idade das crianças participantes da pesquisa
 Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Observa-se, nesse gráfico, que a idade das crianças variou de 2 a 17 anos. Desse total, mais de 90% das crianças que responderam ao questionário estavam na faixa etária indicada pela pesquisa, isto é, entre 8 e 12 anos. Quando olhamos apenas para as crianças que contemplam a faixa etária da investigação, percebemos maior número de respostas de crianças entre 8 a 10 anos de idade, sendo que 25% das crianças tinham 8 anos, 21% 9 anos e 20% possuíam 10 anos, enquanto 18% das crianças tinham 11 anos e 16% 12 anos de idade.

Em relação a autodeclaração de raça ou cor das crianças, foram utilizadas as categorias do IBGE: branca, preta, parda, amarela e indígena. Essa decisão está sustentada pela literatura (ROCHA; ROSEMBERG, 2007), que argumenta que as crianças são capazes de operar com essas categorias, o que permite a realização de correlações dos dados obtidos com outros estudos quantitativos que analisam as condições de vida das crianças conforme o seu pertencimento racial. Para possibilitar a compreensão de outras formas de autodeclaração, incluímos no questionário a opção de resposta: “Outra” e, para preservar o direito da criança de não fazer essa autodeclaração, incorporamos ao instrumento a opção: “Não sei responder ou não quero responder”.

Das 2.021 crianças participantes da pesquisa, 45,4% se autodeclararam pardas, 39,8% se autodeclararam brancas e 9,2% se autodeclararam pretas. Além dessas respostas, 28 crianças se autodeclararam amarelas, 12 se autodeclararam indígenas e 27 se autodeclararam com outras cores que

resultaram em um conjunto variável de respostas. Do total de participantes, 4 crianças não informaram e 47 escolheram a opção “não sei ou não quero responder” para essa pergunta. Nessa questão, observou-se uma correlação entre a distribuição das respostas e os dados do Censo Escolar de 2020, acerca do perfil dos estudantes da Educação Básica dos 33 municípios incluídos na pesquisa, que constatou que 47% dos alunos se autodeclararam pardos, 26% brancos e 6% pretos.

Em relação ao gênero das crianças, a pesquisa obteve uma participação um pouco maior de meninas, correspondendo a 51% das crianças participantes; enquanto os meninos representaram 47,9% da amostra. Assim como na questão sobre autodeclaração racial, buscamos, no questionário, possibilitar a compreensão de outras formas de identificação e também preservar o direito da criança de não responder à pergunta, por isso, incluímos as opções de resposta: “Outra” e “Não sei responder ou não quero responder”. Tivemos 1,1% de crianças que não informaram ou não quiseram responder a essa pergunta, e não tivemos respostas na opção “Outra”. Essa foi uma variável que apareceu com uma pequena diferença em relação aos dados do Censo Escolar de 2020 que mostram que entre os estudantes da Educação Básica dos 33 municípios 49% eram do sexo feminino e 51% do sexo masculino.

Com relação à vinculação administrativa das instituições escolares que os sujeitos da pesquisa frequentavam, verificamos que 64,4% das crianças estudavam em Escolas Públicas e 30,6% em Escolas Privadas. Embora o estudo não tivesse a intenção de ser representativo estatisticamente de toda a infância da RMBH, observa-se, nesta variável, assim como na autodeclaração de cor ou raça, uma correlação com os dados do Censo Escolar de 2020. Esses dados revelam que nas cidades pesquisadas, 77% das matrículas dos alunos da Educação Básica foram em instituições públicas e 23% em instituições privadas.

Com o objetivo de compreender as experiências das crianças, considerando-se suas condições de vida, e, diante da impossibilidade da construção de uma amostra intencional, no processo de análise, procuramos construir formas de superar essa limitação. Os dados relativos à vinculação administrativa da instituição escolar informada pela criança foi o caminho previsto inicialmente para a diferenciação em relação ao pertencimento social. Entendemos, no entanto, que a diferenciação apenas entre escola pública ou escola privada seria insuficiente para a compreensão das condições de vida das crianças. O pressuposto de que todos os estudantes de

escolas públicas se encontram nas mesmas condições de vida não se sustentava, pois, conforme o território de localização das instituições escolares, o público atendido se diferencia tanto em termos econômicos quanto na composição do pertencimento racial.

Assim, agrupamos as respostas considerando o local de moradia referenciado pela condição de vulnerabilidade territorial, variável cuja elaboração foi explicada acima. O Gráfico 3 abaixo representa os dados relativos ao tipo de escola distribuídos conforme o território de residência da criança, o que permitiu não homogeneizar os estudantes dessas instituições, em especial, das instituições públicas.

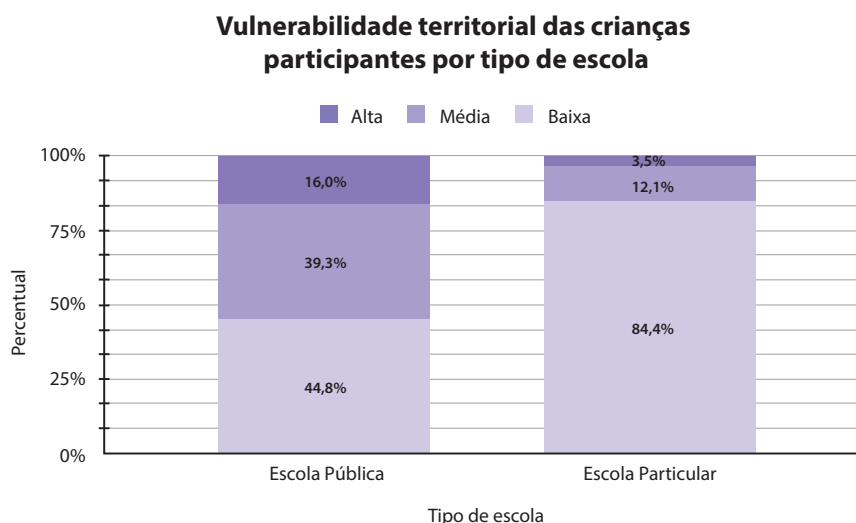


Gráfico 3 - Vulnerabilidade territorial das crianças participantes por natureza da instituição escolar

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Observa-se que 44,8% das crianças que estudavam em escolas públicas moravam em territórios de baixa vulnerabilidade, 39,3% de média e somente 16% moravam em territórios de alta vulnerabilidade. Já em relação às crianças que frequentavam escolas privadas, 84,4% moravam em territórios de baixa vulnerabilidade, 12,1% em territórios de média e apenas 3,5% em territórios de alta vulnerabilidade. Verifica-se, portanto, que a grande maioria das crianças que estudavam em escolas privadas moravam em territórios de baixa vulnerabilidade, e que este percentual (84,4%)

correspondia a quase o dobro de crianças que frequentavam escolas públicas e moravam em território de baixa vulnerabilidade (44,8%).

A discussão das condições de vida das crianças envolve múltiplos aspectos. No entanto, considerando o contexto da pandemia, as informações sobre os recursos de comunicação à distância, especialmente para o acompanhamento de atividades escolares, mereceram atenção especial desde o planejamento da pesquisa. As informações sobre esses recursos foram analisadas em relação à vulnerabilidade territorial e ao pertencimento racial. O infográfico a seguir descreve a relação entre ausência de acesso em casa à internet, celular, computador ou *tablet* em relação à vulnerabilidade territorial.

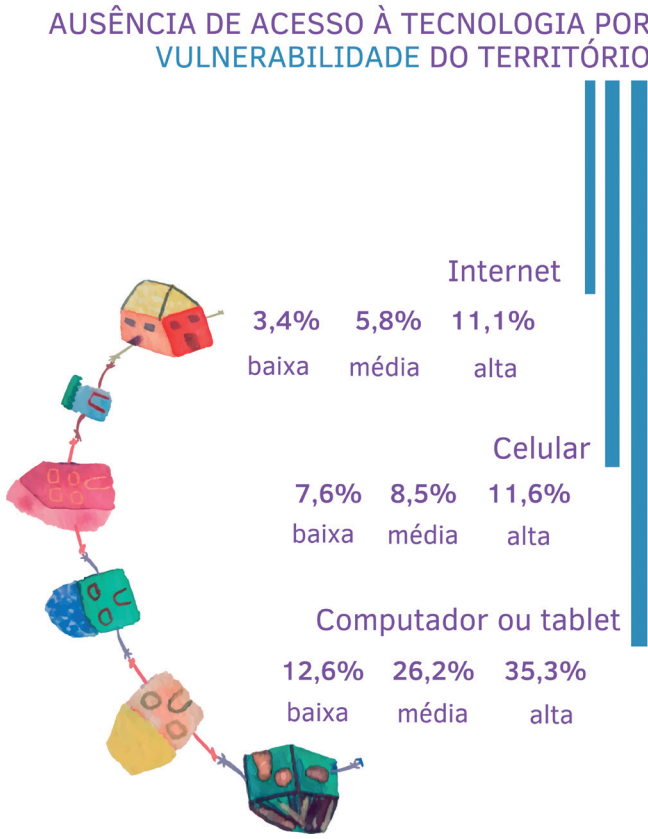


Figura 2 - Ausência de acesso à tecnologia por vulnerabilidade do território
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Identificamos que o acesso aos equipamentos computador e *tablet* é menor para as crianças da pesquisa em geral, em comparação com o acesso aos demais recursos (internet e celular). Esse é um elemento interessante, já que os dados da PNAD sobre Tecnologias da Informação e da Comunicação, realizada em 2019, também revelam que nos domicílios do país o equipamento mais frequente é o celular, correspondendo a um total de presença em 94% dos domicílios. Em contrapartida, a frequência do computador ficou abaixo da metade da amostra, sendo encontrada em 40,6% dos domicílios e o uso do *tablet* foi ainda menor, correspondendo a 11,3% do total dos domicílios pesquisados.

Constata-se, no entanto, que os percentuais de *ausência* de acesso ao computador ou *tablet* são, mais uma vez, maiores para as crianças moradoras de territórios de alta vulnerabilidade. Isto é, enquanto as crianças que residem em territórios de baixa e média vulnerabilidade possuem um percentual de *não acesso* a computador ou *tablet*, respectivamente, de 12,6%, e 26,2%; para os respondentes que residem em territórios de alta vulnerabilidade, esse percentual é de 35,3%. Na comparação com as participantes que residem em territórios de baixa vulnerabilidade, observa-se que a ausência desses equipamentos para as crianças mais pobres é quase 3 vezes maior.

Da mesma forma, os dados revelam que o percentual de *ausência* de acesso à internet e ao celular (recurso mais difundido) é maior para as crianças que moram em territórios de alta vulnerabilidade, somando 22,7%.

No que se refere ao pertencimento racial, observam-se também diferenças de acesso aos recursos digitais, conforme o infográfico a seguir:

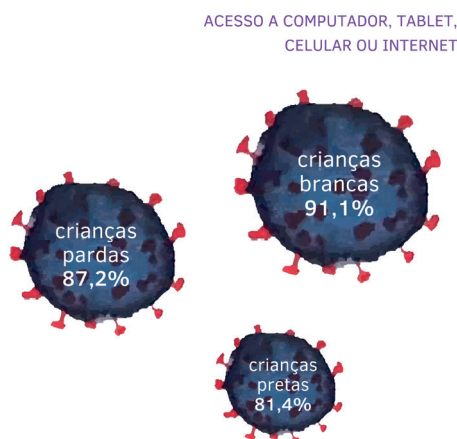


Figura 3 - Acesso a computador, *tablet*, celular ou internet

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Verificamos que as crianças que se autodeclararam brancas têm mais acesso ao computador, *tablet*, celular ou internet, que as crianças pardas e pretas, respectivamente. No caso das crianças autodeclaradas pretas, observam-se quase 10 pontos percentuais a menos de crianças com acesso à tecnologia se comparadas às crianças brancas.

Consideramos que esses dados nos ajudam a compreender os diferentes contextos de vida das crianças participantes da pesquisa. No entanto, destacamos o fato de que estas diferenças podem ser ainda maiores, já que a participação das crianças na pesquisa dependia, de alguma forma, de acesso à internet. Além disso, é importante evidenciar que o questionário não permitiu avaliar a qualidade desse acesso. Por meio das entrevistas, foi possível constatar que algumas crianças que participaram da investigação tinham acesso à internet e ao celular, computador ou *tablet* de maneira pontual ou com dificuldades, sendo necessários, portanto, novos estudos que possam, também, investigar as condições de acesso a equipamentos e internet.

Entrevistas e crianças participantes

As entrevistas tiveram como objetivo ampliar a possibilidade de compreensão das respostas dadas ao questionário, permitindo uma escuta mais aprofundada de algumas crianças sobre suas vivências. Destaca-se que foi uma etapa que permitiu novas análises sobre o conjunto de informações construídas com o questionário e que também nos aproximou da singularidade de experiências destas crianças e suas famílias, ampliando as temáticas inicialmente previstas na pesquisa. A riqueza possibilitada pela articulação das duas formas de escuta das crianças poderá ser verificada nos outros três capítulos deste livro que apresentam parte dos resultados da pesquisa.

Para a definição dos critérios de escolha das crianças a serem entrevistadas, a equipe se debruçou sobre o perfil das crianças que responderam ao questionário, buscando contemplar a diversidade de gênero, raça/cor, local de moradia (BH e região metropolitana), escola frequentada (pública e privada) e idade. Considerando-se, então, estes critérios, foram selecionadas 33 crianças.

Antes da apresentação de algumas informações do grupo de crianças entrevistadas, destacaremos alguns elementos que o afetaram. O primeiro deles se refere à (in)disponibilidade do responsável pelo número de

telefone indicado pela criança ao final do questionário. Um dos responsáveis, ao receber o telefonema da pesquisadora, mostrou-se bastante reticente e até mesmo desconfiado da identidade da pesquisadora, evidenciando que ou não se lembrava de ter mediado o contato com a criança que participou da pesquisa ou que houve algum engano por parte da criança ao informar o número. A primeira hipótese nos trouxe várias reflexões sobre o pouco conhecimento de parte da população sobre a produção de conhecimento na universidade. Além disso, apontou-nos, de forma veemente, o quanto o acesso às crianças precisa ser negociado com algum adulto, questão presente também nos estudos de Corsaro (2005) em instituições educativas e que se acentua em pesquisas como a que realizamos, circunscrita ao ambiente familiar e com recursos de comunicação à distância.

Esta necessária negociação com os adultos nos possibilita, ainda, destacar que, mesmo as entrevistas tendo como participantes centrais as crianças, os responsáveis, majoritariamente as mães, foram aqueles que possibilitaram o encontro e que também acompanharam parte das crianças durante a conversa com as pesquisadoras. A centralidade das mães na organização da vida das filhas e filhos possibilitaria outras análises que não são viáveis no limite deste texto, mas, ainda assim, gostaríamos de destacar a invisibilidade e pouca valorização social desta esfera do trabalho de cuidado (MOLINIER; PAPPERMAN, 2015; GUIMARÃES, 2016) que, no contexto da pandemia, mostrou-se ainda mais fundamental à manutenção da vida.

Outro elemento de destaque foi a inclusão de crianças que fizeram contato com a equipe, solicitando a participação nas entrevistas, e de crianças que estavam na mesma casa que a criança selecionada e que também pediram para ser incluídas. Considerando o aspecto ético da participação voluntária, neste caso fortalecido pela motivação expressa diretamente a alguém da equipe de pesquisa, consideramos que ter a participação destas crianças seria importante. Sendo assim, com estes elementos, demos visibilidade ao processo dinâmico de escolha do grupo de crianças entrevistadas e reafirmamos que cada situação inusitada foi fruto de discussão e encaminhamento coletivo. O fato de incluirmos crianças que demonstraram o interesse espontaneamente, levou a equipe a ter como referência o perfil das mesmas na escolha das que foram entrevistadas posteriormente. Deste modo, os critérios indicados acima puderam ser respeitados.

Entre as 33 crianças entrevistadas, 19 são meninas e 14 são meninos. Em relação à autodeclaração racial, 13 se declararam pardas, 8 pretas, 5 brancas e 2 indígenas. 4 crianças não responderam a esta questão e 1 delas

marcou a opção outros, mas não detalhou como se identificava. Em relação ao local de moradia: 13 crianças residem em Belo Horizonte e 20 nos outros municípios da Região Metropolitana que fizeram parte da pesquisa. Em relação ao tipo de escola: 28 crianças estudavam em escolas públicas e 5 em escolas privadas. A distribuição do grupo por idade foi a seguinte: 1 criança de 7 anos; 5 crianças de 8 anos; 10 crianças de 9 anos; 3 crianças de 10 anos; 11 crianças de 11 anos; 2 crianças de 12 anos; e 1 criança de 13 anos. Sobre esta última e única criança de 13 anos importa acrescentar que havia feito aniversário pouco antes da data da entrevista, sendo que, no momento de envio do questionário, tinha ainda 12 anos.

Para a realização da entrevista, foram elaborados previamente dois roteiros. O primeiro, para o contato com os familiares/responsáveis pelas crianças e proprietários dos números de telefone informados no questionário. Este roteiro continha informações que auxiliavam a equipe a lembrar-se dos tópicos a serem conversados com os responsáveis para o consentimento da participação da criança e para combinar a data e a forma de contato para a realização da entrevista. O segundo roteiro, criado especificamente para a conversa com a criança, continha informações iniciais que nos lembravam dos passos de agradecimento, procedimentos de assentimento, breve apresentação da pesquisa e confirmação da disponibilidade da criança em fazer a entrevista e da permissão de gravação.

Após estas informações iniciais, havia a pergunta geradora: “Como tem sido sua vida depois que começou a pandemia do coronavírus e que você deixou de ir à escola? O que você gostaria de nos contar sobre o que tem feito neste período?”. As pesquisadoras foram orientadas a construir um momento de interação com as crianças em que pudessem deixá-las o mais confortáveis possível. Sendo assim, após o relato inicial da criança sobre a pergunta geradora, deram continuidade à conversa, buscando explorar os assuntos a seguir, caso não tivessem aparecido na fala da criança: conhecimento sobre o coronavírus; atribuição de um pessoa/personagem ao coronavírus e o que diria a ele; adoecimento próprio ou de pessoas conhecidas por contaminação com o coronavírus; mágica que faria para melhorar a vida das crianças; informações sobre a casa, espaços preferidos e alterações depois da pandemia; rotina de sono; auxílio nas tarefas domésticas; lugares visitados durante a pandemia; sentimentos e mudanças em função da suspensão das aulas presenciais na escola; envio de atividades pela escola e acesso a equipamentos eletrônicos para sua realização; brincadeiras, programas, séries e jogos preferidos; convivência e/ou encontro com irmãos e outras crianças. Ao final do roteiro, havia informações sobre

a sugestão de envio/ produção de outros materiais como vídeos, desenhos, animações e *podcasts*; o lembrete de perguntar se a criança possuía alguma rede social; e a possibilidade de perguntar sobre o recebimento do auxílio emergencial pelos familiares, caso a criança tivesse falado algo sobre o assunto.

Ressalta-se que os roteiros foram construídos coletivamente pela coordenação e o grupo de pesquisadoras que realizaram as entrevistas. Foram instrumentos pensados como guias para a interação com familiares e crianças; e que permitissem as adaptações necessárias conforme o critério ético primordial de assegurar o bem-estar das participantes. É relevante acrescentar-se, também, que a experiência de interação com crianças mediada por plataformas digitais era algo novo para toda a equipe, o que exigiu acompanhamento, reflexão e avaliação contínua da realização das entrevistas.

Como o esperado, ainda que os roteiros tenham sido os mesmos, cada entrevista foi única, marcada pela alteridade das entrevistadoras, das crianças entrevistadas e de suas famílias.

Procedimentos de realização das entrevistas e processo de análise

As entrevistas foram realizadas de forma remota, utilizando diferentes recursos tecnológicos para gravação em áudio e/ou vídeo: vídeo chamadas pelo *WhatsApp*; chamadas de áudio pelo *WhatsApp*; vídeo chamadas pelo *Google Meet*; e ligações telefônicas.

Na realização das entrevistas foram observados os seguintes cuidados éticos: apresentação geral da pesquisa para o adulto responsável pela criança e para a criança; leitura do texto do TCLE para o adulto e gravação de seu consentimento; e leitura do texto do TALE para a criança e gravação de seu assentimento.

Cada uma das cinco pesquisadoras realizou pelo menos uma entrevista piloto para validação e aprimoramento dos roteiros e procedimentos. Após este momento, a equipe se reuniu para discutir dúvidas e dificuldades, bem como para a troca de informações sobre recursos e programas que possibilitaram o contato com crianças e familiares. Considerando a boa qualidade destas entrevistas e que foram realizadas assegurando todos os procedimentos éticos, elas também foram incluídas de forma definitiva na pesquisa.

Ressalta-se que, durante todo o período de realização das entrevistas, a equipe se reuniu periodicamente para avaliar o trabalho e tomar decisões coletivas sobre os encaminhamentos necessários.

Limites e possibilidades das entrevistas “à distância”

As entrevistas foram transcritas na íntegra a partir de um formulário criado para esta finalidade. Todas as informações foram compartilhadas e armazenadas em um *drive* específico da pesquisa.

Considerando-se as restrições advindas da pandemia, foi necessário utilizar plataformas digitais ou telefone para a realização das entrevistas. Situação esta que trouxe vários desafios e soluções criativas para podermos superá-los. O primeiro deles se refere à dependência de uma boa conexão de internet nos equipamentos, computador e/ou celular da pesquisadora e do familiar responsável. Este desafio gerou a necessidade de mais contatos entre a pesquisadora e as crianças/famílias, bem como a interrupção de algumas entrevistas. Outro aspecto dificultado pela qualidade da conexão se refere ao uso das plataformas e a possibilidade de gravação. Sendo assim, para cada entrevista foi realizada uma avaliação de quais seriam a melhor plataforma e o modo de gravação, conforme as condições de acesso e conexão da criança/família. As pesquisadoras encontraram, então, diversas combinações para conseguirem ter alguma forma possível de registro das conversas. Quando a conexão era de baixa qualidade ou inexistente, foram utilizados equipamentos externos como gravadores de áudio ou mesmo um outro computador para ser possível gravar a conversa. Houve, ainda, uma situação em que só foi possível a entrevista por meio de ligação telefônica e, ainda assim, a qualidade da mesma trouxe dificuldades para o registro. Apesar disso, a equipe considerou importante manter a entrevista desta criança, que morava em uma Ocupação e que estava, então, entre um grupo pouco presente entre as crianças que responderam ao questionário.

Outro desafio foi a presença de familiares, geralmente as mães, durante o contato da pesquisadora com a criança. Este aspecto é algo que será considerado nas análises de modo a tentarmos apreender a complexidade da interação entre criança e pesquisadora, tendo este acompanhamento/presença e, às vezes, até mesmo participação direta da mãe ou outro familiar. Como dissemos anteriormente, reconhecemos que as mães foram

fundamentais neste acesso das pesquisadoras às crianças, entretanto, temos também que considerar que a presença delas afetou tanto o conteúdo das falas como a espontaneidade das crianças. Ressaltamos ainda que este acompanhamento direto também pode estar relacionado à novidade que foi para estas mães receberem o convite para que suas filhas e filhos participassem da pesquisa e, também, ao cuidado diante da interação de seus filhos ou filhas com pessoas não conhecidas. Além disso, importa destacar, como aparecerá nos outros capítulos, o reconhecimento de algumas mães do quanto seria bom para suas filhas e filhos ter alguém com quem conversar sobre as experiências na pandemia. Reconhecimento este que evidencia tanto uma sensibilidade para a necessidade de espaços de fala/escuta para as crianças como da sobrecarga de demandas que recaem sobre estas mães que, por vezes, não conseguiam ter condições de ouvir suas crianças.

Outro elemento de destaque se refere à grande adesão das crianças e ao envolvimento e disponibilidade durante as entrevistas. De modo geral, as crianças deram vários indícios do quanto se sentiram valorizadas por poderem se expressar sobre o que estavam vivenciando na pandemia. Além disso, em parte das entrevistas, as crianças também quiseram aprofundar a interação com as pesquisadoras, fazendo questões sobre suas experiências pessoais neste período. Situação esta que também trouxe possibilidade de muitas reflexões para a equipe, além, naturalmente, de exigir das pesquisadoras decidirem, de modo rápido, que informações partilhar e o quanto estender a interação.

Diante destas constatações, consideramos que, mesmo que a interação física não tenha sido possível e que tenham se apresentado vários desafios impostos por uma interação mediada por plataformas digitais e/ou telefone, foi possível estabelecer um diálogo respeitoso e rico com as crianças e os seus familiares. O processo de realização das entrevistas permitiu à equipe de pesquisa e, possivelmente, para estas crianças/famílias, a possibilidade de reafirmar a capacidade de compreensão e análise das crianças e de podermos aprender com elas como construirmos juntos novas formas de relação entre adultos e crianças.

Considerações finais

A escuta de crianças em um contexto de crise sanitária e social gerou desafios inéditos para os investigadores envolvidos na pesquisa. Por um lado, revelou nosso compromisso ético com as crianças e seu direito à

participação, por outro, apontou para a fragilidade e a potencialidade da escuta por meio digital e as dificuldades de chegar-se até as crianças.

No caso do questionário, em função da restrição do acesso à internet de parte significativa das famílias da RMBH, foi necessário lançar-se mão de divulgação focada em coletivos e movimentos sociais, buscando alcançar a maior diversidade possível de realidades. No caso das entrevistas, tal restrição demandou frequentes alterações no planejamento e soluções criativas, como o uso simultâneo de diferentes equipamentos. A dificuldade de acesso às crianças que vivem em contextos de maior risco de vulnerabilidade social foi, em alguma medida, minimizada, também, pela seleção das crianças que foram entrevistadas.

Um elemento que marcou a escuta aqui empreendida é que a participação das crianças também envolveu, quase sempre, os adultos. Eles mediarão o acesso das crianças ao questionário, “traduzindo” questões e acompanhando as entrevistas. O trabalho de análise buscou, portanto, levar em conta esse jogo de alteridades, que também envolve as limitações e possibilidades da interação digital.

Cabe destacar, ainda, o extenso volume de dados gerados pela pesquisa, que continua sendo tratado pela equipe e deverá gerar novas produções. Além de um banco de dados que reúne respostas às questões do questionário, o material da pesquisa inclui áudios, desenhos, textos e a transcrição de todas as entrevistas. Em análises futuras, será possível triangular os dados da pesquisa com outros indicadores relativos às infâncias em seus territórios, bem como aprofundar as análises sobre desigualdades raciais e de gênero ainda pouco exploradas.

Considerando o contexto de urgência e do compromisso da pesquisa com os direitos das crianças, foi necessário, nas primeiras análises, abrimos mão de alguns aprofundamentos para darmos lugar a uma análise horizontal. De todo modo, a análise horizontal, exercício basilar em qualquer investigação, permitiu evidenciar, ainda durante a crise, as experiências sociais das crianças, suas emoções, rotinas e riscos aos quais podem estar submetidas, elementos que serão analisados nos capítulos seguintes.

Referências

ALDERSON, P. Crianças como Investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação**

com Crianças: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

ALMEIDA, A. N. **Para uma Sociologia da Infância:** jogos de olhares, Pistas para Investigação. Lisboa: ICS - Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

BECKER, B. (2017), **Infância, Tecnologia e Ludicidade:** a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA.

BRASIL. Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (ECA). **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 29 abr. 2021.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CMBH, CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Relatório Final do Grupo de Trabalho da Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor sobre Direito à Moradia.** Belo Horizonte: agosto de 2020. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2020/08/relat%C3%B3rio-aponta-defici%C3%A2ncias-e-novos-caminhos-para-pol%C3%ADtica>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, v. 4, n. 9, p. 477-497, 2002.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com Crianças:** Perspectivas e Práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez. 2008.

FORE, H. **Não permitam que crianças sejam as vítimas ocultas da pandemia da Covid-19.** ONU Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-nao-permitam-que-criancas-sejam-as-vitimas-ocultas-da-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 03 abr. 2021.

GALVANI G. Violência doméstica na quarentena: como se proteger de um abusador? **Carta Capital**, 29 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com>.

br/saude/violencia-domestica-na-quarentena-como-se-proteger-de-um-abusador/. Acesso em: 20 abr. 2021.

GUIMARÃES, N. A. Casa e mercado, amor e trabalho, natureza e profissão: controvérsias sobre o processo de mercantilização do trabalho de cuidado. **Cadernos Pagu**, n. 46, p. 59-77, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica n. 36. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudos e Pesquisas. Malha municipal**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/15774-malhas.html?=&t=sobre>. Acesso em: 13 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudos e Pesquisas. Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 21 abr. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 19 abr. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas brasileiras**. Edição de Marco Aurélio Costa, Bárbara Oliveira Marguti. Brasília: IPEA, 2015.

MARCHI, R. C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Rev. Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MOLINIER, P.; PAPPERMAN, P. Descompartimentar a noção de cuidado? **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 18, set./dez. 2015, p. 43-57.

MORADO NASCIMENTO, D.; LIBÂNIO, C. (Orgs.). **Ocupações urbanas na Região Metropolitana de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Favela é Isso Aí, 2016.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

PBH. Prefeitura de Belo Horizonte; Prodabel. Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte. **Regiões Administrativas de Belo Horizonte**. Disponível em: <http://geonetwork.pbh.gov.br/geonetwork/srv/por/catalog.search?sessionId=0DF72F928324A8F6F41C704142A37F9B.geonetwork1#/metadata/a597567f-cfcb-4bc8-97aa-e83793bbfae5>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - PNAD de 2015.

QVORTRUP, J. Macro-análise da infância. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). **Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 73-96.

ROCHA, E. J.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos/as. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.

SARAIVA, A. M.; OLIVEIRA, D. A. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 17, 2015, p. 614-632.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância; Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 17-39.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.) **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio Pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2003.

SOARES, N. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006..

TONUCCI FILHO, J. B.; PATRÍCIO, P. A.; BASTOS, C.. **Nota técnica - desafios e propostas para enfrentamento da covid-19 nas periferias urbanas: análise das condições habitacionais e sanitárias dos domicílios urbanos no Brasil e na Região Metropolitana de Belo Horizonte**. Disponível em: <https://www.cedeplar.ufmg.br/noticias/1229>. Acesso em: 22 abr. 2020.



Quadrinho - Menino, 8 anos
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Crianças e escolas no contexto do isolamento social: aprendizagens e sociabilidades entremeadas

2.

Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo
Cecília Vieira do Nascimento
Kassiane dos Santos Oliveira
Maressa de Castro Santos
Rubia da Conceição Camilo

A interrupção das atividades escolares presenciais imposta pela pandemia da Covid-19 em várias partes do mundo deu visibilidade à centralidade dessa instituição em nossa sociedade. No contexto do isolamento social houve uma inesperada e urgente reorganização do espaço e do tempo cotidianos, que afetou famílias, escolas e seus sujeitos, de modo especial, crianças, em suas dimensões sociais, afetivas e intelectuais. A quarentena trouxe consigo um deslocamento.

É a criança fora de lugar, assim como o adulto fora de lugar diante da criança. Mais do que isso, a quarentena coloca em evidência um cotidiano inventado e legitimado para ela – ali mesmo, no tempo e no espaço até então centrado, basicamente, na escola (GUIZZO, *et al.*, 2020, p. 3).

Esse deslocamento, provocado pela pandemia, tornou ainda mais evidente o papel que a escola desempenhava nos modos de administração simbólica da infância (SARMENTO, 2018). A criança, afirmada como aluna ao longo do século XX, se viu, de modo inimaginado, fora do lugar por excelência a ela destinado, tendo sua rotina radicalmente alterada. Sua ausência do espaço físico dessa instituição tensionou a dimensão pública atribuída à escola, “o isolamento representou uma situação de privação”, conforme afirma Gatti (2020, p. 34).

A suspensão abrupta das atividades escolares presenciais também jogou luz sobre as relações das crianças com a escola diante de um novo cenário. Busca-se aqui analisar como as crianças atribuem sentidos à sua experiência na escola, distantes fisicamente desta instituição. Entendendo as potencialidades desse contexto, para além das dificuldades que ele impõe, este capítulo objetiva dialogar com as perspectivas de crianças de 08 a 12 anos, da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), que frequentam o Ensino Fundamental, sobre a suspensão das atividades presenciais nas escolas. Imbuídas do desejo de ouvir crianças que estão sem aulas ou com aulas no formato do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ou, ainda, com atividades ofertadas pela escola, mas grande parte das vezes sem condições de acesso às mesmas, pretendemos compreender como as crianças têm vivenciado essas mudanças e como têm se relacionado com a escola, nesse momento específico da suspensão das aulas nas instituições públicas e privadas do país.

Gatti (2020), em artigo que problematiza condições e dinâmicas escolares sob as quais as escolas brasileiras reabrirão suas portas, pós-pandemia, ressalta as desigualdades significativas de condições entre estados, municípios e famílias brasileiras, na organização das atividades escolares remotas. Essa disparidade entre as regiões do Brasil e, acrescentaríamos, entre as redes de ensino, públicas e privadas, têm reflexo significativo nas situações experimentadas pelas crianças da Educação Básica e por seus familiares.

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo

remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoñdo dessas facilidades, ou dispoñdo com restrições [...], contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial (GATTI, 2020, p. 32).

Neste capítulo, serão abordados elementos voltados para o fenômeno da ausência repentina da escola na vida das crianças e de suas famílias, e os modos pelos quais esses sujeitos passaram a lidar com essa nova realidade. Analisaremos dados produzidos a partir das duas etapas da pesquisa “Infância em tempos de pandemia” gerados por meio do questionário e das entrevistas. Cabe destacar que a pesquisa priorizou perguntas que buscaram compreender aspectos relacionados ao acesso das crianças à tecnologia (computador, *tablet*, celular) e à internet. Também foram formuladas perguntas que buscaram entender a importância e os significados atribuídos pelas crianças ao recebimento de atividades da escola, e a preocupação ou não com o retorno às aulas presenciais. Como instrumentos metodológicos, o questionário, respondido entre junho e julho de 2020, promoveu o delineamento do perfil dos respondentes e a compreensão das macrorrelações das crianças com a escola; já as entrevistas, realizadas entre julho e outubro de 2020, possibilitaram o aprofundamento dessas relações.

Sobre a escola, o questionário buscou abordar questões, como: “Depois que você deixou de ir à escola, ocorreram mudanças na sua vida?” e “Neste período em que você não está indo à escola, você acha importante o envio de atividades, pela escola?” Já a entrevista foi estruturada em torno de uma pergunta geradora: “Como tem sido sua vida depois que começou a Pandemia do coronavírus e que você deixou de ir à escola? O que você gostaria de nos contar do que tem feito neste período?” Essa pergunta geradora teve o objetivo de iniciar a conversa com as crianças, possibilitando diálogos sobre a escola.

O capítulo está organizado em três partes. Na primeira parte, “A reconfiguração das relações entre as crianças e a escola diante da pandemia”, apresentamos as condições de acesso das crianças às atividades remotas e buscamos compreender o que esses sujeitos pensam sobre essa nova relação com a escola. Expõe-se como as crianças e suas famílias se mobilizam para a manutenção das aprendizagens e das sociabilidades que antes encontravam nessa instituição. A segunda parte discute “Crianças, escolas, aprendizagens e sociabilidades”, em que analisamos os sentidos que as crianças conferem à escola e às experiências vivenciadas nessa instituição,

com destaque para os aspectos relativos às sociabilidades e à perda abrupta de suas referências. Na última parte, apresentamos as considerações finais, destacando reflexões em dois sentidos: como as condições sociais interferem na escola possível às crianças e, ainda, que concepção de escola nos orienta, chamando a atenção para a necessidade de compreensão da aprendizagem e sociabilidade de modo indissociável.

A reconfiguração das relações entre as crianças e a escola diante da pandemia

A escola, em grande medida, estrutura e conforma a organização das rotinas das crianças e suas famílias e orienta as atividades destinadas às crianças, suas relações, seu acesso aos bens culturais e sua agenda. No entanto, com a pandemia, as dinâmicas sociais foram modificadas e uma dessas alterações foi o fato de as crianças deixarem de frequentar a escola por um período de tempo sem precedentes.¹ Esta interrupção variou de acordo com as orientações das políticas sanitárias de cada país ou região, tendo contribuído para intensificar as desigualdades escolares entre países ricos e pobres (IMRAM *et al.*, 2020, SINGH *et al.*, 2020).

Nesse contexto pandêmico, muitas questões surgiram, quando tratamos da relação entre as crianças e a escola. Um dos questionamentos que movimentou o debate público foi o de como e em que condições as crianças teriam acesso à educação e ao cuidado que anteriormente encontravam na escola. No caso do Brasil,² esse cenário levou diferentes estados e municípios a se organizarem, buscando estratégias não presenciais para auxiliar as crianças e suas famílias. Por sua vez, as famílias que não tiveram suas atividades laborais suspensas pela pandemia, foram obrigadas a buscar alternativas para garantir o acompanhamento das crianças no horário em que elas estariam sob a responsabilidade da escola.

Tendo em vista esse contexto, neste tópico, nos dedicaremos a analisar as condições de acesso às atividades remotas vivenciadas pelas crianças participantes da pesquisa, abordando as diferenças que envolvem esse

¹ Singha *et al.* (2020) e Imram *et al.* (2020), observam que no caso da Índia, Paquistão e em outros países com forte presença de trabalho infantil, a interrupção pode provocar o não retorno definitivo à escola por um significativo contingente de crianças.

² No país, não houve uma coordenação nacional de enfrentamento à pandemia da Covid-19, o que acarretou problemas para responder de maneira eficaz o contexto pandêmico vivenciado pela população brasileira.

acesso; compreendendo o que elas pensam sobre essa nova relação com a escola e, por último, entendendo como esses sujeitos e suas famílias se mobilizam para a manutenção das aprendizagens e das sociabilidades que antes encontravam nessa instituição.

Condições de acesso às atividades e aulas remotas emergenciais vivenciadas pelas crianças

Como abordado no capítulo metodológico deste livro, do universo de 2.021 crianças participantes da pesquisa, 64,4% frequentavam escolas públicas e 30,6%, escolas privadas, logo, mais de dois terços das crianças investigadas estudavam em escolas públicas. Das crianças que estudam em instituições públicas, 16% residem em territórios de maior vulnerabilidade social, enquanto apenas 3,5% das crianças que frequentam escolas privadas moram nesses territórios. Dessas últimas, cerca de 84,4% residem em territórios de baixa vulnerabilidade. Em contrapartida, 44,8% daquelas que frequentavam escolas públicas moram nesses territórios.

Outro dado relevante relaciona-se ao acesso à tecnologia (internet, celular, computador ou *tablet*) vinculado à autodeclaração de raça ou cor. Identificamos que 91,1% das crianças que se autodeclararam brancas possuem acesso a essas ferramentas, enquanto 87,2% das pardas e 81,4% das pretas informaram ter acesso às mesmas. Observamos assim que as crianças pretas têm menos acesso à tecnologia se comparadas às crianças brancas e pardas. Esse dado indica como o acesso a internet, celular, computador ou *tablet* é diferenciado, dependendo da cor ou raça das crianças, confirmando como o contexto da RMBH se assemelha à realidade brasileira, apresentando desigualdade de acesso à tecnologia e, consequentemente, de uso de recursos digitais que se relaciona à desigualdade racial, estrutural em nosso país.

Chamou-nos atenção ainda a ausência de acesso à tecnologia em relação à vulnerabilidade do território em que as crianças viviam. Verificamos que 11,1% das crianças respondentes que não tinham acesso à internet e 11,6% que não possuíam acesso ao celular residiam em territórios de alta vulnerabilidade. Já em relação à falta de acesso a computador ou *tablet*, identificamos que, de modo geral, as crianças participantes da pesquisa possuíam menos acesso a esse recurso. No entanto, enquanto 35,3% das crianças moradoras de territórios de alta vulnerabilidade não tinham acesso ao computador ou *tablet*, essa ausência para as crianças de territórios

de baixa vulnerabilidade foi bem menor, correspondendo a 12,6%. Entendemos que pode haver diferenças maiores, considerando que esse foi um estudo que interagiu com as crianças de forma *on-line*. Assim, as crianças que responderam não ter acesso à internet, poderiam ter esse acesso de maneira muito pontual ou com bastante dificuldade, como se verificou por meio de entrevistas.

Na direção de aprofundar a análise dos dados apresentados acima, as entrevistas se mostraram um relevante instrumento no entendimento das dificuldades e das desigualdades socioeconômicas que afetavam ou não a relação das crianças com a escola. Ao entrevistarmos 33 crianças, verificamos que 26 delas recebiam atividades escolares, sendo que destas, cinco estudavam em escolas privadas e 21 estudavam em escolas públicas. Destacamos o fato de que todas as crianças estudantes da rede privada recebiam atividades enviadas pela escola, enquanto, das crianças que frequentavam escolas públicas, três não recebiam, três não informaram e uma informou que a escola passaria a enviar as atividades nos meses seguintes.

Outro aspecto que demarcou essas distinções foram as ferramentas utilizadas pelas escolas³ para a interação com as crianças e famílias, para o envio de atividades, ou para promoção das aulas *on-line*. Identificamos como recursos digitais mais utilizados respectivamente: *WhatsApp*, *Google Meet*, site da escola ou do município, atividades impressas entregues pela instituição, e-mail, Plataforma Plural, Plano de Estudo Tutorado (PET), *Telegram*, *Facebook* e aplicativo próprio da escola.

Embora se perceba o uso de várias ferramentas *on-line*, verificamos que a plataforma do *Google Meet* foi citada por quatro das cinco crianças que estudavam em escolas privadas, como ferramenta utilizada pelas instituições para promover aulas remotas emergenciais. Já a maioria das crianças que estudavam em escolas públicas recebiam atividades escolares em formatos

³ É importante destacar o investimento das escolas e das(os) docentes na viabilização do acesso às atividades escolares pelas crianças durante a pandemia. Dados da pesquisa: “*Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*” produzida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da FAE/UFGM, que investigou os efeitos das medidas de isolamento social sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil, mostram que 86% das(os) docentes passaram a realizar algum tipo de atividade de ensino remoto em função da pandemia. Além disso, a pesquisa constatou que tanto no ensino público quanto no privado as(os) professoras(es) de todas as etapas da Educação Básica perceberam um aumento nas horas de trabalho docente.

variados, que conjugavam meios eletrônicos e material impresso (livros didáticos, apostilas, entre outras atividades impressas).

As atividades a serem impressas eram enviadas pelas escolas por meio eletrônico, através do *WhatsApp*, e-mail ou site da escola e, em alguns casos, as famílias (mães e tias) precisavam ir às instituições para buscarem o material. Identificamos que oito das 33 famílias das crianças entrevistadas no contexto da pesquisa buscavam na escola o material impresso e sete recebiam o material por meio eletrônico.

Observamos um aspecto relevante em relação ao recebimento de atividades por meio eletrônico, já que as crianças que obtinham as atividades dessa maneira, relataram que seus familiares faziam a impressão dessas com recurso próprio. Cabe destacar que, para algumas famílias, fazer a impressão das atividades ou acessá-las pela internet (especialmente no celular) significou um gasto financeiro extra, como exposto nos trechos das entrevistas abaixo:

Quando eu tenho dinheiro, eu pago (impressão), quando não tem dinheiro, eu tenho que fazer no telefone, se eu tiver internet... / Mãe: 70% das atividades, tudo tem que pesquisar... eu não tenho renda suficiente pra ficar pagando pra por crédito. Eu coloco R\$10,00 uma vez no mês e tem mês que, igual esse mês, eu não coloquei... igual eu dei ele um telefone, sem poder, pra poder estudar, só que come muita internet abrir as atividades... então, assim, eu não tenho condições de tá arcando... então pedi à escola pra tá imprimindo e tô esperando eles me responder pelo whatsapp. (Menino, 11 anos, autodeclarado preto, estudante de escola pública, morador do Morro do Papagaio, aglomerado situado na região centro sul de Belo Horizonte, entrevistado em 18/09/2020).

Tá mandando atividades, mas eu tava fazendo, [...] minha mãe estava imprimindo, mas não vai imprimir mais, porque não tenho dinheiro. (Menina, 9 anos de idade, autodeclarada preta, estudante de escola pública, moradora de Betim, região Metropolitana de Belo Horizonte, entrevistada em 02/09/2020).

Essas falas nos chamam a atenção para o fato de algumas famílias terem que, para garantir a continuidade dos processos de escolarização dos filhos, dispor de recursos financeiros na compra de aparelhos de celular ou na contratação de pacotes de internet, em alguns casos “sem poder” como descrito acima, o que contraria a lógica da oferta da educação pública. Algumas crianças também percebiam os problemas financeiros que suas

famílias enfrentavam para acessar a escola, como se observa no segundo excerto reproduzido acima.

Quando perguntado sobre qual mágica faria para melhorar a vida de todas as crianças, um menino de 10 anos, autodeclarado pardo, estudante de escola pública, morador de Belo Horizonte, disse: “Eu... doaria a máscara, álcool em gel e alimento, né cesta básica, às vezes até uma máquina para imprimir as atividades” (Entrevistado em 02/09/2020). Esses dados, mais uma vez, apontam para as diferenças existentes nas relações entre as crianças e as escolas no contexto de pandemia, em que famílias e crianças se veem obrigadas a buscarem estratégias para terem condições mínimas de acesso às atividades ofertadas pela escola.

A oportunidade de ter disponível um celular, computador ou *tablet*, em casa, impactou, portanto, as relações das crianças com a escola. Como expusemos acima, no universo de crianças participantes da investigação nem todas tinham esse recurso. Contudo, através das entrevistas observamos que o acesso ao aparelho celular não significava necessariamente que a criança conseguisse realizar suas atividades com qualidade. Como é o caso de um menino de 11 anos de idade, autodeclarado branco, estudante de escola pública, morador da Vila Mariquinhas, em Belo Horizonte:

Eles mandam no whatsapp e como a gente (irmãos) tem aula na mesma hora, aí não dá, porque, se a gente pegar o celular pra falar no whatsapp, o (irmão) vai ter aula também... a (irmã) vai ter aula também... ou seja, três pessoas para fazer três coisas, três coisas diferentes...só que é um celular pra três pessoas e com a internet, você pode ficar só três horas com ela, pode ser qualquer parte do dia, mas a gente só pode ficar três horas, mas a internet é muito ruim e também, são três crianças, de idades diferentes, de anos diferentes. (Entrevistado em 09/09/2020).

Essa e outras situações de dificuldade ou impossibilidade de acesso às atividades da escola exemplificam as diferenças entre as crianças que possuem acesso de qualidade e as crianças que enfrentam impedimentos cotidianamente na pandemia. Esses sujeitos e suas famílias precisam lidar com diferentes situações, por exemplo, a ausência ou a má qualidade da internet, a falta de dinheiro para a impressão das atividades, a necessidade de reduzir o uso da internet para que os dados durem mais tempo impossibilitando, assim, o acesso a diferentes sites sugeridos pela escola, o rodízio no uso do aparelho celular e, principalmente, a falta de um aparelho próprio.

Somadas a essas dificuldades, 11 crianças também descreveram no questionário e três na entrevista, problemas com o acompanhamento da família para a realização das atividades, pela ausência dos pais que estariam trabalhando e, por isso, não teriam orientação durante as tarefas escolares ou pela própria dificuldade dos mesmos em ensinar algum conteúdo escolar.

Porque não sabemos fazer eu e minha vó. (Menino, 8 anos, autodeclarado branco, morador da Cachoeira em São José da Lapa, questionário recebido em 22/06/2020).

Porque minha mãe não sabe muito e precisa trabalhar. (Menina, 8 anos, autodeclarada branca, estudante de escola pública, moradora de Lagoa Santa, questionário recebido em 17/06/2020).

A professora quando passa aquela matéria ela já sabe qual é a resposta, essas coisas e se a gente tiver dúvida a gente pode perguntar. E às vezes os pais eles não sabem aquela pergunta. (Menina, 10 anos, autodeclarada branca, estudante de escola pública, moradora de Ribeirão das Neves, entrevistada em 16/09/2020).

Os dados aqui apresentados nos mostram que a suspensão das aulas durante a pandemia colocou em evidência, entre outros aspectos, a desigualdade de acesso a bens e serviços pelas camadas populares, bem como as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos para terem acesso às atividades escolares durante a pandemia. Mesmo com tantas restrições, verificamos que as famílias buscavam meios para garantir que suas crianças não ficassem completamente prejudicadas em sua educação escolar. Conforme os estudos demonstram, as famílias das camadas populares buscam, com estratégias próprias, dar apoio ao processo de escolarização de suas crianças (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2013; LAHIRE, 2004).

Identificamos ainda, a partir dos dados, o que Gatti (2020) expõe sobre a heterogeneidade de experiências escolares vivenciadas pelas crianças durante a pandemia. A autora argumenta que os estados e os municípios do país articularam diferentes propostas, seja com o uso de plataformas educacionais, da internet, de recursos digitais ou de atividades impressas, no entanto, as soluções encontradas por muitas redes, instituições e famílias não se mostraram viáveis para todos. Esse aspecto também foi constatado pela pesquisa, já que verificamos elementos que configuraram como dificuldades enfrentadas pelas crianças e famílias, especialmente pelas das camadas populares, no acesso e na realização das atividades escolares.

Na ausência ou precariedade de recursos digitais muitas famílias optaram pela impressão das atividades enviadas pela escola. Podemos refletir que “ter na mão” as atividades garante mais autonomia para realizá-las, já que não demanda uso e nem o rodízio de ferramentas digitais, mas também não excluimos de nossas análises que o material impresso ocupa um lugar específico em nossos processos de escolarização. Ler e escrever no papel mobiliza saberes e capacidades diferentes do que as mobilizadas ao ler e escrever em uma tela, principalmente para aqueles que estão no ciclo da alfabetização.⁴

Por fim, consideramos que os dados apresentados se somam ao debate de que “dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas legislações e políticas, as crianças da cidade não têm acesso aos mesmos direitos” (CARVALHO, 2015, p. 11). Nesse sentido, nossa pesquisa demonstra que no contexto de pandemia, as desigualdades existentes na sociedade brasileira são acentuadas, e isto não se dá sem impactos aos processos de escolarização de meninas e meninos.

O cotidiano das crianças longe da escola e suas significações sobre as atividades e aulas remotas

Conforme afirmado anteriormente, a organização de nossos cotidianos, especialmente em famílias que têm crianças em idade escolar, é substancialmente influenciada pela rotina dessa instituição. A rotina escolar faz parte da vida das crianças de grande parte das sociedades contemporâneas e, a partir de diferentes demandas, iniciam cada vez mais cedo seu processo de escolarização, com jornadas mais extensas que, em alguns casos, alcançam nove horas diárias.

Mesmo com as dificuldades apresentadas pelas crianças e famílias, como anunciamos anteriormente, 85,1% das crianças que responderam ao questionário consideravam relevante que a escola enviasse atividades durante o período em que as aulas permanecem suspensas. No entanto, quando perguntadas sobre o porquê deveriam receber essas atividades, seus depoimentos expressaram opiniões distintas sobre a qualidade e a importância desse recebimento. Esse fato vai ao encontro de uma concepção amplamente legitimada nos Estudos da Infância que afirma a criança

⁴ Importante destacar que cada um dos equipamentos sinalizados nas entrevistas e questionários têm técnicas próprias para se escrever (teclado, *touchscreen*).

como sujeito capaz de participar e interpretar a vida social e os processos que as envolvem.

Algumas crianças significavam as atividades como muito fáceis, apenas com o objetivo de manter o vínculo com a escola, ou mesmo para ocupar o tempo delas.

Ah, legal né... quando você não tem nada pra fazer. (Menina, 9 anos, autodeclarada indígena, estudante de escola pública, moradora de Contagem, entrevistada em 31/08/2020).

São mais ou menos. (Risos). As atividades são legais. A gente lembra um pouquinho mais da escola. (Menino, 11 anos, autodeclarado indígena, estudante de escola pública, morador de Jaboticatubas, entrevistado em 28/07/2020).

Assim, pra mim elas estão fáceis, se fosse na aula, ia ter muito mais contexto, tipo assim, [...] são umas coisinhas básicas. É tipo só pra não ficar sem. (Menino, 11 anos, autodeclarado branco, estudante de escola pública, morador de Contagem, entrevistado em 03/09/2020).

No entanto, nem todas as crianças concordaram que deveriam fazer atividades escolares em casa durante a pandemia. Um dos meninos entrevistados não concordava em ter que incorporar tempos de estudo em sua rotina de casa.

Não gosto de fazer exercício em casa [...]. A professora fala que lugar de dormir é em casa, e como vai fazer aula online, meu irmão fala assim, ô tá na hora de fazer aula online, aí ele falou assim, não, a professora falou que 'lugar de dormir é em casa', então eu vou é dormir. (Menino, 11 anos, autodeclarado moreno, estudante de escola pública, morador de Ribeirão das Neves, entrevistado em 28/09/2020).

Essa relação entre a casa e a escola chamou-nos atenção, já que algumas crianças participantes da pesquisa demonstraram compreender que esses ambientes possuem diferenças, e que as formas de relação e de aprendizagem existentes na escola não poderiam ser simplesmente transpostas para a casa. Nas palavras de um menino de 11 anos de idade, autodeclarado pardo, estudante da escola pública e morador de Lagoa Santa: "apenas acho que por estar tendo Covid-19 nós alunos 'venhamos' a se divertir, brincar e muito mais, pois, lugar de estudar é na escola e não em casa ok?" (questionário recebido em 17/06/2020).

Além da percepção de certa “invasão” do espaço doméstico pela rotina escolar, verificamos, a partir dos dados, a insatisfação de algumas crianças em relação às atividades escolares recebidas. Dentre os questionários, 29 crianças disseram que a quantidade de atividades era excessiva, 96 apresentaram depoimentos que indicavam problemas em relação à qualidade das atividades ou ao próprio ensino remoto emergencial.

Acho muito desnecessário atividades para fazer em casa, além de estarmos gastando todo o nosso material escolar, cadernos e lápis, que está tudo novo, não aprendemos a matéria direito!!! Porque na escola temos a explicação do professor, e em casa não temos o professor para explicar a matéria e nem tirar dúvidas eles só passam atividades para nós fazer. Acho um absurdo os nossos pais gastarem dinheiro para comprar materiais escolares novos e estarmos usando eles dentro de casa sendo que se as aulas forem voltar o ano que vem eles vão ter que comprar tudo de novo!!!! E fora que o acesso a internet aqui em casa é muito difícil, não temos condições de ter uma internet boa para acessar o YouTube e outros para o complemento das aulas. E fora outras coisas que não está dando certo!!!! (Menino, 8 anos, autodeclarado branco, estudante de escola pública, morador de Florestal, questionário recebido em 24/06/2020).

Embora as crianças, majoritariamente, desejassem, receber atividades enviadas pela escola, os dados indicam que elas reconhecem dificuldades no ensino remoto emergencial, como o excesso de atividades, a ausência de contato e explicação das(os) docentes, a falta dos amigos, a dificuldade de concentração e de interação nas aulas *on-line*. Cury (2020) argumenta que a pandemia trouxe consigo problemas de adequação do ensino em casa, tendo sido este ambiente transformado em espaço de escolarização através de recursos digitais, mudando a relativa distinção entre esses espaços. Assim, a escola passou a acontecer num único e mesmo espaço, que não tinha uma estrutura preparada para essa finalidade.

Na escola, a criança desempenha seu principal papel social, o seu “ofício de aluno” (SACRISTÁN, 2005). Consideramos que mesmo diante da suspensão das aulas presenciais esse ofício não deixou de ser exercido, reconfigurando-se. No entanto, as desigualdades econômicas, sociais e raciais no acesso às tecnologias têm determinado as condições com que as crianças exercem seu papel social e acessam o direito à educação em tempos de pandemia. Para além dessas questões, as crianças participantes da pesquisa nos dão pistas de que as vivências e aprendizagens antes oportunizadas no ambiente da escola, não podem ser totalmente experimentadas em casa.

Nessa direção, o relato a seguir, de um menino entrevistado que aguardava o envio de atividades pela escola, exemplifica a dúvida e o sentimento de incerteza em relação ao seu aprendizado no ensino remoto emergencial.

[...] E também eu não consigo aprender coisas pela internet, como no computador, no celular, igual, eu vou fazer as aulas que vão começar semana que vem, eu vou participar e mais eu não sei se vou conseguir aprender muita coisa porque eu não consigo ficar meio que prestando atenção, eu acho melhor meio que as aulas presenciais por causa que eu consigo prestar mais atenção. (Menino, 13 anos, autodeclarado pardo, estudante de escola pública, morador de Betim, entrevistado em 30/07/2020).

Essa e outras falas analisadas na pesquisa, apontam um elemento indispensável para nossa reflexão acerca da oferta de ensino não presencial para as crianças: a indissociabilidade entre as aprendizagens e as vivências que a escola oportuniza, sobretudo no que se refere à sociabilidade. As crianças narram o quanto as trocas e interações com os demais sujeitos da escola são essenciais em seus processos de aprendizagem.

Ao ouvirmos as crianças foi possível identificar que a escola vai muito além das relações de ensino-aprendizagem. Um dos elementos que ganhou destaque nas suas falas durante as entrevistas foi o sentimento de saudade.⁵ Quando perguntadas sobre o que mais estão sentindo falta da escola, as crianças dizem da saudade dos amigos, saudades das professoras, das brincadeiras, dos momentos de lanche e das aulas, como demonstrado pela Figura 1, desenho enviado por uma menina de 10 anos.

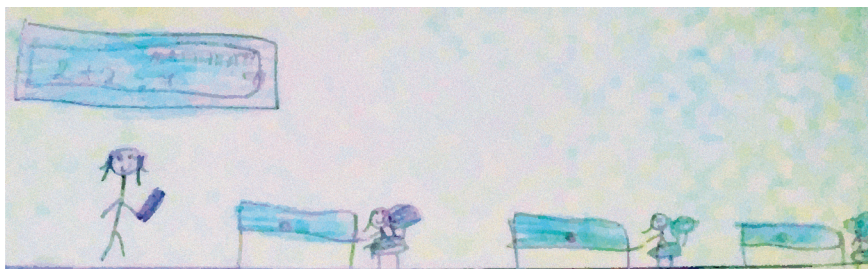


Figura 1 - Desenho de uma menina de 10 anos, enviado para o site da pesquisa
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2020.

⁵ O quarto capítulo deste livro, *Emoções e sentimentos das crianças em tempos de pandemia*, de autoria de Maria Cristina Soares de Gouvêa, Luciana Maciel Bizzotto e Fernanda Pedrosa Coutinho Marques, dedica-se a aprofundar esta temática.

A saudade dos amigos e de brincar, é citada em 26 das 33 entrevistas realizadas, sendo a professora também lembrada pela maioria das crianças. Percebemos no tom da fala e na expressão corporal que as crianças sentem “muita falta” desse ambiente, especialmente, das relações construídas no convívio escolar.

Olha, o que eu sinto mais falta da escola é ver meus amigos, é ver minhas professoras. É que tem uma professora minha [...], sabe, porque eu sinto muita saudade dela, ela me acolheu bastante (junta os braços como se estivesse se abraçando e sorri). Ela era uma professora muito legal, uma das minhas professoras muito legais, né, porque ela foi minha segunda professora muito legal. E eu queria... Entrevistadora: E aí você tá sentindo falta dela? Criança: Tô, muita. (Menina, 9 anos, autodeclarada preta, estudante de escola pública, moradora de Ribeirão das Neves, entrevistada em 12/09/2020).

Olha, sinto falta das tarefas... eu tô fazendo aqui, mas sinto falta das tarefas... sinto falta dos amigos, da professora, dos amigos que não são da minha sala. (Menina, 8 anos, autodeclarada preta, estudante de escola privada, moradora de Belo Horizonte, entrevistada em 02/09/2020).

As crianças também relataram sentir saudades do recreio como um tempo dentro da rotina escolar para brincar e conversar com os amigos. A alimentação ofertada ou comprada na escola é recordada com nostalgia.

Eu tô sentindo falta de comer o lanche da escola, de conversar com os meus amigos e fazer também... ir na aula dos professores. (Menina, 11 anos, autodeclarada preta, estudante de escola privada, moradora de Belo Horizonte, entrevistada em 27/07/2020).

Entrevistadora: “O que você fazia na hora do recreio?” Criança: “Brincava, jogava bola, no totó”. Entrevistadora: “Tá sentindo falta?” Criança: “Também”. Entrevistadora: “Qual outra coisa tá sentindo falta?” Criança: “Das professoras”. (Menino, 9 anos, autodeclarado pardo, estudante de escola pública, morador de Belo Horizonte, entrevistado em 07/09/2020).

Entre tantos elementos apreendidos nas falas das crianças (e de alguns adultos), nos atentamos para as ações das famílias na busca de auxiliar suas crianças durante o tempo de suspensão das aulas. Durante as entrevistas, foi possível perceber um significativo investimento das escolas, de alguns

docentes, das famílias e das crianças na viabilização do acesso às atividades escolares. Em muitos casos, parece haver uma mobilização para a manutenção das aprendizagens e das sociabilidades.

A falta da escola, para além dos impactos imediatos nas rotinas das famílias, também suscita preocupações com o futuro escolar das crianças. Com a incerteza da volta às aulas e diante das dificuldades de acessar as tarefas enviadas pelas instituições, ou mesmo de orientar suas crianças na realização dessas, algumas famílias buscam “criar” condições para que elas possam dar continuidade aos estudos e não fiquem “paradas”.

O apoio da família pode ser identificado em diferentes situações e com distintos arranjos. As crianças recebem ajuda de familiares próximos, como uma tia que pede ao amigo para imprimir as atividades que a mãe da criança pesquisa na internet; a criança que estuda com as primas que moram no mesmo lote; a criança que recebe ajuda da tia para fazer as atividades enviadas pela escola; a família que contratou o serviço de uma empresa que oferece apoio escolar e o mantém no formato *on-line* durante a pandemia. Outra ação é assegurar que a criança tenha acesso a internet, celular, *tablet*, computador e em muitos casos às tarefas escolares impressas, materialidade que se tornou essencial para a continuidade das atividades escolares, em muitos casos.

Como destacamos anteriormente, algumas famílias vão até as escolas buscar as atividades impressas ou fazem a impressão com recursos próprios. Fica evidente, em alguns depoimentos, que para as famílias oferecer esses recursos (equipamentos, internet, impressões) para as crianças estudarem em casa demanda investimento financeiro, muitas vezes escassos, especialmente durante a pandemia.

Sob o ponto de vista das mobilizações familiares para manutenção das atividades escolares, destacamos o caso de uma menina de 11 anos, preta, moradora de Belo Horizonte e que estuda em uma escola privada. Como os pais permaneceram trabalhando fora de casa ao longo da pandemia, a família se organizou de modo que a menina pudesse manter seus estudos. Morando em um bairro vizinho ao da avó materna, a criança, na companhia da mãe, sai cedo de sua casa, às vezes em carro de aluguel, muitas vezes a pé. Na casa da avó, que mora com duas filhas e duas netas, passa o dia, tendo as atividades da escola, que ocupam toda a tarde e parte da noite, como sua principal tarefa. Segundo seu relato, quando vão a pé, caminha com a mãe por cerca de 30 minutos até a casa da avó. A menina volta para sua casa somente para dormir, na companhia dos pais.

Toda a assistência em termos de organização de materiais e de suportes tecnológicos é dada por uma de suas tias, que é professora em uma escola pública. A menina parece vivenciar uma rede de mulheres cuidadoras. Além dela própria, avó, tia e mãe, se organizam em favor da manutenção de sua escolarização.

A contratação de professoras particulares também parece compor o arcabouço dessas mobilizações. As professoras auxiliam na realização de tarefas enviadas pela escola, devido à ausência de tempo ou de domínio de conteúdos escolares dos pais, ou, ainda, elaboram atividades na ausência de propostas enviadas pela escola.

Esses são alguns exemplos de ações de como as famílias das crianças participantes desta pesquisa se mobilizam em favor da manutenção das aprendizagens escolares durante a suspensão das aulas. No próximo tópico, nos dedicaremos a analisar os sentidos que as crianças conferem à escola e às experiências vivenciadas nessa instituição, com destaque para aspectos relativos às sociabilidades e à perda abrupta de suas referências.

Crianças, escolas, aprendizagens e sociabilidades

Essa pesquisa referenda as crianças como atores sociais e lhes possibilita a oportunidade de terem suas experiências e pontos de vista publicizados. Os pontos de vista das crianças, explicitados em suas respostas demonstram de forma clara e profunda como elas têm sido afetadas pela ausência desta experiência em suas vidas cotidianas.

Nesta seção, abordaremos a escola como o espaço privilegiado de relações sociais para crianças e jovens, apresentando brevemente fatores econômico-sociais que lhes conferem o lugar de primazia no estabelecimento destas relações. Este panorama é seguido pelos sentidos narrados pelas crianças sobre esta instituição e os desdobramentos das relações nela estabelecidas em suas vidas, com ênfase na dimensão das sociabilidades.⁶

⁶ Sobre sociabilidade, conferir capítulo deste livro *“O brincar, as relações sociais e tarefas domésticas realizadas pelas crianças durante o isolamento social”*, de autoria de Camila Trigo Matos, Joelma Andreão de Cerqueira, Laís Caroline Andrade Bitencourt, Lucas Ramos Martins e Maria Cristina Soares de Gouvêa

Escola como espaço de sociabilidade

Um conjunto de fenômenos sociais contemporâneos vêm constituindo a escola como espaço de sociabilidade⁷ da infância. Reconfigurações familiares, urbanização e sua consequente limitação de autonomia de mobilidade, institucionalização da infância são algumas das mudanças sociais que mais influenciaram a afirmação da importância da escola como espaço de sociabilidade.

Sentimentos como saudade, amizade, afeto, convívio, estão muito presentes nas falas das crianças participantes da pesquisa, quando se referem aos amigos da escola. Destacamos que mesmo quando perguntamos às crianças no questionário se consideravam importante receberem atividades da escola, esses sentimentos mostraram-se presentes. Do universo de 2.021 crianças respondentes, 22 mencionaram este aspecto: “sem meus amigos e professores não tem graça”, “é muito ruim ficar só em casa não ver os amigos e professores”. Nas entrevistas, quando perguntado sobre do que sente falta na escola, um menino, de 11 anos, autodeclarado branco, estudante da rede pública, morador da Vila Mariquinhas, região periférica de Belo Horizonte, diz que “[...] uma das coisas que eu tenho sentido mais falta é dos meus amigos” (entrevistado em 09/09/2020).

As crianças nos sugerem que suas amizades são, se não restritas à escola, muito concentradas nela que, por sua contiguidade espacial e temporal, pela restrição do uso de espaços públicos pelas crianças contemporâneas, oportuniza convívio diário, essencial para a constituição de laços de amizade. A busca e o fortalecimento de vínculos afetivos se revigoram no cotidiano e na convivência do ser humano com seus pares e a escola oportuniza constância do encontro e das interações entre pares que só pode ser comparada à esfera familiar, para aquelas crianças que convivem com irmãs, irmãos, primos e primas de faixa etária semelhante. Uma criança moradora da cidade de Matozinhos, menino, de 8 anos, autodeclarado

⁷ Dialogamos com o conceito de sociabilidade, neste texto, de modo a nos aproximarmos das problematizações do sociólogo alemão Georg Simmel. Simmel (2006) distingue a vida em sociedade baseada em interesses racionais, com conteúdos materiais, concretos – o que chama de forma autônoma de organização social –, da vida social descolada de interesses específicos, que se fundamenta na satisfação do encontro com o outro. A esse impulso pelo convívio social, o autor dá o nome de sociabilidade. Imbuída de ludicidade e prazer para os sujeitos, a sociabilidade tem, em Simmel, “um papel simbólico que preenche suas vidas e lhes fornece um significado”, que ultrapassa a dimensão da racionalidade (SIMMEL, 2006, p. 65).

preto, estudante da escola pública, diz que “...meus amigos é tudo da escola” (entrevistado em 09/09/2020).

D’Incão (1992), indica mudanças nos modos de sociabilidades urbanas vividos na contemporaneidade. Alterações decorrentes da urbanização e da maciça inserção feminina no mercado de trabalho, acentuados nas últimas décadas, vêm, dentre outros fatores, reduzindo significativamente as oportunidades de convívio social, cultivando a domesticidade e a privacidade de corpos e de mentes. Tais mudanças, redundam em uma sociabilidade restrita, sendo os playgrounds ou as escolas, para as crianças, na perspectiva da autora, possibilidades únicas de interação. Cabe, no entanto, relativizar tais afirmações, na medida em que crianças das camadas populares continuam fazendo da rua espaço de sociabilidade e brincadeira (BITTENCOURT, 2010; CARVALHO, 2015).

Soma-se à restrição da rua como espaço de convivência social um movimento de mudança na composição familiar, uma vez que as crianças têm tido cada vez número menor de irmã(o)s.⁸

Esses elementos ajudam a configurar um cenário onde a escola tem destaque nessa sociabilidade. Na ausência física da escola, crianças como uma menina de 8 anos, autodeclarada preta, estudante de escola privada, moradora do bairro Cachoeirinha, em Belo Horizonte, lançam mão de estratégias de convívio, por redes sociais, para manter contato com as amigas da escola. Para tal, recorre a aplicativos de redes sociais, para conversar, para passar o tempo, para interagir. Outras crianças participantes da pesquisa também mencionam essa estratégia, que representa um dos modos de reconfiguração das redes de sociabilidade, diante de novos cenários e imposições. Tais dados sobre a importância das relações de sociabilidade e dos impactos de sua fragilização na vida das crianças durante a pandemia são afirmados nas pesquisas internacionais. Segundo Loades *et al.* (2020), a solidão constitui o sentimento mais relatado por crianças e jovens, diante da pandemia.

Outro aspecto que gostaríamos de chamar a atenção diz respeito a uma dimensão pouco problematizada na educação, a de que a sociabilidade

⁸ De acordo com dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde 1970 a taxa de fecundidade no país está caindo. Em 1970, o número de filhos por mulher era próximo de seis e em 2010, de menos de dois filhos por mulher e em 2018 os dados do IBGE apontam para uma redução de 1,77 filho por mulher, alcançando padrões similares aos dos países desenvolvidos.

representa elemento intrínseco ao processo de aprendizagem. Ao escutarmos as crianças, fica evidente o quanto as interações com colegas e com as professoras imprimem significados aos processos de aprendizagem. Ao ser indagado sobre as atividades remotas enviadas pela escola, um menino de 12 anos, autodeclarado branco, estudante da escola pública, morador de Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, demarca diferenças entre realizá-las em casa e na escola e diz: “se fosse na aula, ia ter muito mais contexto, tipo assim, são umas coisinhas básicas. É tipo só pra não ficar sem” (entrevistado em 03/09/2020). Compreendemos que o contexto ao qual essa criança se refere guarda relação com a própria dinâmica de interações estabelecida pela escola.

Algumas crianças que participaram da pesquisa, como uma menina de 9 anos, autodeclarada parda, estudante da escola pública, que vive na cidade de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte, um menino de 11 anos, preto, escola pública, morador do Morro do Papagaio, região de aglomerado em Belo Horizonte e outro menino de 9 anos, pardo, escola pública, residente em Confins, região metropolitana, mencionam estratégias diferenciadas na realização das atividades escolares remotas que mantenham vínculos e interações. A menina realiza as atividades com a amiga que mora no mesmo lote: “Eu achava um pouquinho legal porque fazia junto com minhas amigas” (entrevistada em 02/09/2020). Já os dois meninos, buscam os primos, que moram próximos, para realizarem as atividades de modo conjunto. Nas palavras de um deles: “E vim aqui, aprender com meus primos” (entrevistado em 07/09/2020).

Essas experiências nos sugerem o quanto estar com os pares e vivenciar as experiências de aprendizagem conjuntamente são relevantes para essas crianças. Gatti (2020), inspirada em pressupostos de Humberto Maturana e Francisco Varela, menciona o quanto aspectos cognitivos estão imbricados com elementos emocionais e psíquicos, no desenvolvimento humano. Para ela, nas atividades conjuntas, agrega-se,

[...] poder tocar, manejar objetos, utilizar olfato e gosto em situações de presença de outros, com trocas de experiências em realidades, experimentar movimentos no coletivo e na natureza, compartilhar expressões sutis, formar valores de vida com a experiência corporal, com sua força e fragilidades, entender os limites de nosso físico e os limites que formam a moral na delicadeza necessária nos contatos com os iguais e o respeito às diversidades, enfim, tudo o que constitui-se na vida em sociedade e que constituem-se em possibilidades de preenchimento

das necessidades emocionais próprias ao ser humano chamam pela sociabilidade presencial, pela possibilidade de estar com, e não apenas de se pensar ou sentir com... (MATURANA, 2001; MATURANA; VARELLA, 2001 *apud* GATTI, 2020, p. 33).

Descortina-se, com a interdição do espaço físico da escola e das interações que ela oportuniza, o quanto as relações entre pares e entre alunos e professores são suportes essenciais para os processos de aprendizagem, sendo estes indissociáveis. A busca de uma criança por contexto, mencionada acima, pode estar relacionada com a perspectiva que defendemos aqui, a escola como lugar de aprender e de se relacionar.

Escola, aprendizagens e sociabilidade: sentidos construídos pelas crianças

Assim como a pesquisa “Infância em tempos de pandemia” evidenciou a intrínseca relação entre aprendizagem e relações sociais das crianças, ela também demonstra o quanto o modelo escolar é validado pelas crianças como aquele que proporciona aprendizagens. Guy Vincent *et al.* (2001) ao discutir sobre a incorporação da forma escolar a práticas de socialização de outras instâncias da sociedade, identifica que o modelo de socialização escolar extrapolou os limites da escola e se entranhou nas práticas sociais familiares, extraescolares e até mesmo empresariais. Segundo o autor,

O modo escolar de socialização pode ser dito dominante não somente porque a forma escolar está largamente difundida nas diversas instâncias socializadoras, mas também (e estes dois aspectos estão associados) porque a relação com a infância que ele implica, o tipo de práticas socializadoras que ele supõe, são os únicos considerados como legítimos. (VINCENT *et al.*, 2001, p. 42).

Na pesquisa realizada, pudemos encontrar indícios dessa análise ao identificarmos que as crianças não reconhecem suas experiências pessoais e familiares durante a pandemia como possibilidades de aprendizagem. Esse aspecto se torna evidente quando, das 2.021 crianças respondentes, 760 descreveram como importante o envio das atividades escolares para minimizar as perdas que estão sofrendo com o fechamento das escolas. Exemplo disso, é o de uma menina, de 12 anos, branca, estudante da rede privada de ensino, residente no bairro Calafate, em Belo Horizonte (questionário recebido em 11/06/2020), que respondeu: “Para pelo menos

conseguir ter algum aprendizado nessa quarentena”. Outra menina, de 12 anos, preta, estudante da rede pública, moradora do bairro Piratininga, em Belo Horizonte, afirmou: “Minha educação não pode parar, quero ser inteligente”. Ou o menino, de 11 anos, pardo, estudante da rede pública e residente em Lagoa Santa, região metropolitana de Belo Horizonte que, ao justificar a importância das atividades escolares enviadas, argumentou: “Para não ficar sem conhecimento que só temos na escola”.

É interessante observar que foram crianças do grupo mais velho dos respondentes (11 e 12 anos de idade) que destacaram as atividades escolares como a maneira reconhecida para construção de aprendizagem. O que poderia ser explicado pelo seu maior tempo de escolarização e consequentemente maior apropriação da forma escolar de sociabilidade que estabelece a escola e seus modos de organização como a única possibilidade legítima para se aprender.

Ilustrando essas reflexões, a Figura 2 abaixo apresenta uma nuvem de palavras, a partir da frequência das respostas das crianças. Observa-se que as palavras que as crianças mais utilizaram para justificar a importância do recebimento de atividades demonstraram que o sentido conferido às atividades, é o de não perder ou não esquecer aquilo que tinham aprendido na escola.

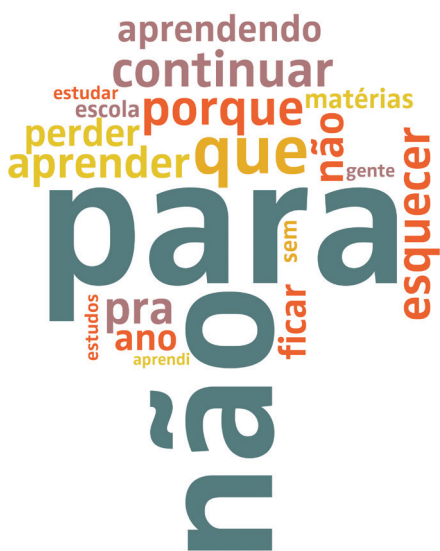


Figura 2 - Frequência de palavras que enfatizam o sentido de minimizar perdas por meio do envio de atividades escolares aos estudantes que estão em casa

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2020.

Das crianças que responderam ao questionário, 101 conferiram ao recebimento das atividades o sentido de uma ocupação para a sua rotina em casa. Nesse sentido, duas meninas, de 12 anos, uma delas parda, estudante de escola pública no município de Nova Lima (questionário recebido em 11/06/2020), e outra branca, estudante de escola privada no bairro Caiçara, em Belo Horizonte (questionário recebido em 13/06/2020) consideraram importante o envio de atividades escolares durante a pandemia “Pra ocupar a cabeça” e “Para ter ocupação para a minha mente”; ou na resposta da menina, negra, de 12 anos, estudante de escola pública no município de Rio Acima, região Metropolitana de Belo Horizonte, que se refere às atividades escolares como a possibilidade de “fazer alguma coisa além de ficar deitada na cama mexendo no celular”. Dois meninos, um de 11 anos, branco, estudante de escola privada no bairro Gutierrez, em Belo Horizonte e outro menino, de 9 anos, preto, também estudante de escola privada e residente na Vila Estrela, em Belo Horizonte, apontam que as atividades escolares os ajudavam a se distraírem no período de afastamento social. São ainda exemplos do quanto o fechamento prolongado das escolas constituiu-se em situação de angústia e sofrimento para as crianças. Tais dados são corroborados por Weaver; Wiener (2020) que destacam que a rotina e o engajamento social constituem os fatores de maior comprometimento na vida das crianças diante da pandemia, fatores estes que encontram na escola, espaço de realização.

As respostas da menina, de 11 anos, branca, estudante de escola privada no município de Nova Lima, região Metropolitana de Belo Horizonte, que afirma a importância das atividades escolares “Senão você fica sem fazer nada”; de outra menina, de 11 anos, parda, estudante de escola pública, sem identificação do município que afirma que as atividades escolares servem “Para me divertir fazendo as atividades” (questionário recebido em 23/06/2020); do menino de 10 anos, pardo, estudante de escola privada e residente na Vila Bispo de Maura, em Belo Horizonte (questionário recebido em 20/06/2020) que declarou “Eu fico solitário e ‘caço’ o meu para casa” são exemplos de situações em que se evidencia o grau de institucionalização da infância das sociedades atuais de tal modo que as crianças somente se reconhecem pessoal e socialmente quando se encontram vinculadas a escola em alguma medida.

Entre as respostas dadas, corroborando o sentido de realização das atividades escolares como forma de perpetuarem os vínculos com a escola e seus sujeitos, destacamos a resposta da menina, de 11 anos, branca,

estudante de escola privada no bairro Novo Glória, em Belo Horizonte que afirmou estar vendo seus “amigos e professores *on-line* e aprendendo um pouco das matérias”. Duas meninas, uma de 9 anos, parda, estudante de escola pública no bairro Santa Cruz, em Belo Horizonte, que declarou sentir “falta de estudar com a minha professora porque com ela eu aprendo me divertindo”; e outra, de 8 anos, branca, estudante de escola privada no bairro Nova Suíça, em Belo Horizonte (questionário recebido em 20/06/2020), ao afirmar que as atividades fazem “que eu fique perto dos meus colegas e dos meus professores” destacam a relevância que a presença das professoras e dos colegas têm em suas vidas.

As crianças nos provocam a pensar a aprendizagem de modo indissociado da convivência, da sociabilidade. Nesse sentido, finalizamos este tópico com um poema, Figura 3, enviado por uma menina para o site da pesquisa, que evidencia a necessidade de convivência nos processos de aprendizagem.

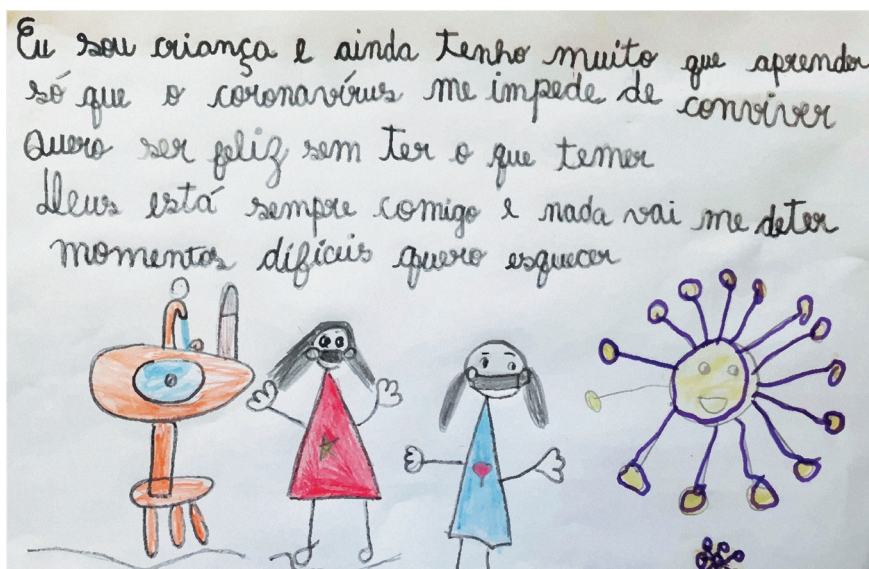


Figura 3 - Poema enviado por uma menina de 6 anos para o site da pesquisa

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2020.

Considerações finais

Os dados desta pesquisa, construídos nos nove primeiros meses da pandemia, com sua consequente interdição dos espaços de convivência, evidenciam o quanto a instituição educacional tem centralidade na vida

das crianças. Com o fechamento das escolas, as crianças se viram sem o seu principal espaço de convivência social, brincadeira e construção de conhecimento. A perda brusca da escola como referência cotidiana para as crianças, associada ao medo e à insegurança derivados do risco de adoecimento de si mesmas e das pessoas queridas, provocou uma sobrecarga emocional, vivenciada como sensação de tédio, dispersão e solidão. Sem essa presença diária e com o impedimento de substituí-la por outras atividades devido ao imperativo do distanciamento social, o tempo de algumas crianças parece ter ficado, repentinamente, esvaziado de propósito.

Com a pesquisa, foi possível perceber modos diferenciados – e até extremados – de lidar-se com a ausência do espaço escolar. Com excessos de tarefas escolares, realidade vivenciada por algumas das crianças pesquisadas, ou com completa ausência das mesmas, foi possível perceber o fosso existente entre os modos como as crianças acessam a escola e evidenciam, ainda, a multiplicidade de concepções de educação com as quais convivemos em nossa sociedade.

Marcadores sociais, como raça/cor, classe social e território, influenciam fortemente esses modos de acesso à escola. 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.

Foi possível perceber, ainda, diferenciações significativas nos procedimentos empregados pelas instituições escolares para a manutenção de atividades escolares. As crianças participantes da pesquisa, em algum nível, questionam a efetividade dessas atividades e demonstram não estabelecer relação direta entre os meios utilizados pelas escolas e a produção do conhecimento e da aprendizagem.

Entre o excesso e a ausência, as crianças relatam igualmente a saudade do convívio com seus colegas, professores e todas as interações oportunizadas pela escola. A centralidade da escola na organização cotidiana das crianças e das famílias soma-se ao lugar privilegiado que esta instituição tem na construção das relações sociais e afetivas pelas crianças. É na escola e, por meio dela, de maneira recorrente, que as crianças estabelecem suas primeiras amizades, encontram as pessoas mais significativas após seus familiares mais próximos e, até mesmo mais do que eles, algumas vezes. A regularidade da convivência associada à significativa parcela de tempo

diário em que as crianças permanecem dentro da escola, além de ser considerada um espaço seguro e orientado por adultos responsáveis, faz da escola um ambiente com condições muito promissoras para a construção de vínculos afetivos entre os sujeitos que ali se encontram, sejam as crianças entre si ou entre elas e os adultos que ali trabalham.

Compreendemos que esta pesquisa nos oferece potentes indicativos para refletirmos em dois sentidos: como as condições sociais interferem na escola possível às crianças e, ainda, que concepção de escola nos orienta.

Supondo que todos os elementos que dificultam ou impedem o acesso das crianças às atividades escolares mencionados ao longo deste capítulo fossem sanados, como acesso a recursos digitais, auxílio adequado de um adulto, entre outros, é possível nos perguntarmos: a modalidade de ensino não presencial atende às demandas de aprendizagem das crianças? Nossa hipótese é a de que as crianças nos revelam indicativos que reafirmam os processos de escolarização, associando-os fortemente aos vínculos afetivos, coletivos, sociais e interativos. No momento de retorno às aulas presenciais, ouvi-las será primordial para avaliarmos o impacto da suspensão das aulas em suas aprendizagens e sociabilidades.

Referências

- BITTENCOURT, M. I. G. F. O espaço e os outros: aspectos da experiência da vida urbana retratada por crianças de diferentes classes sociais. **Rev. Mal-Estar Subj.**, v. 10, n. 4, p. 1301-1324, dez. 2010.
- CARVALHO, L. D. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, 2015.
- CURY, C.R.J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020.
- D'INCÃO, M. A. Modos de ser e de viver: a sociabilidade urbana. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v. 4, p. 95-109, 1992.
- GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020.
- GESTRADO, Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Trabalho Docente em tempos de pandemia: relatório técnico**. Belo Horizonte, 2020.

GESTRADO, Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Docência na Educação Básica privada em tempos de pandemia: relatório técnico**. Belo Horizonte, 2020.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, e238077, 2020, p. 1-18.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

IMRAN, N.; ZESHAN, M.; PERVAIZ, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 pandemic. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, n. 36, S67-S72.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOADES, M. E. *et al.* Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 59, n. 11, 2020, p.1218-1239.e3.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.47, 2011, p.323-332.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a 'infância como um fenômeno social'. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1 (64), jan./abr. 2011, p. 199-211.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

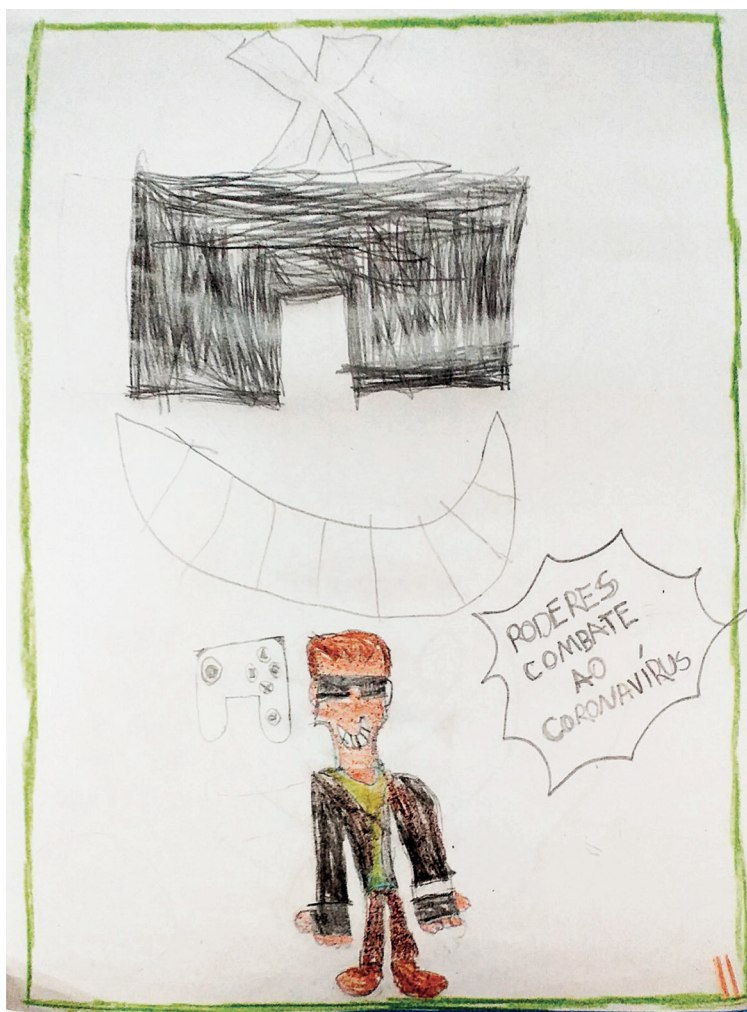
SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, maio/ago. 2018, p.232-240.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SINGHA, S.; ROY, D.; SINHA, K.; PARVEEN, S.; SHARMA, G.; JOSHI, G. Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescent: a narrative review and recommendation. **Psychiatric Research**, n. 293, 2020.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, jun. 2001.

WEAVER, M. S.; WIENER, L. Applying palliative care principles to communicate with children about COVID-19. **Journal of Pain and Symptom Management**, n. 60, v. 1, 2020. e8-e11. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2020.03.20>.



Poderes combate ao coronavírus - Menino, 9 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O brincar, as relações sociais e tarefas domésticas realizadas pelas crianças durante o isolamento social

Camila Trigo Matos

Joelma Andreão de Cerqueira

Laís Caroline Andrade Bitencourt

Lucas Ramos Martins

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Este capítulo apresenta reflexões de crianças, moradoras de Belo Horizonte e Região Metropolitana, durante a pandemia de Covid-19, sobre os seguintes aspectos: suas casas; relação com animais domésticos, plantas e familiares; isolamento social; acesso e uso de equipamentos eletrônicos e mídias; e brincadeiras. Para tanto, apresentamos uma análise quantitativa e qualitativa das respostas das mais de duas mil crianças que enviaram questionários e das 33 entrevistas, realizadas de forma virtual, selecionadas entre aquelas que se disponibilizaram a conversar com a equipe da pesquisa “Infância em Tempos de pandemia: experiências das crianças da grande BH”.

Concentramos nossa atenção na convivência familiar, nas relações de amizade e nas atividades cotidianas.

Desafios de ordem diversa e sem precedentes estão sendo enfrentados pelas sociedades de todo o mundo. Os diferentes grupos sociais têm vivido essa experiência a partir de suas condições culturais e econômicas de implementação e manutenção de medidas de distanciamento, necessárias ao enfrentamento da pandemia. As crianças, nesse contexto, constituem, contraditoriamente, um dos grupos sociais menos atingidos de forma direta pela doença, sendo por outro lado, um dos mais comprometidos em seus direitos. Entre eles, destaca-se o direito de convivência com outras crianças, no exercício da vida coletiva, o que pode impactar seu processo de desenvolvimento, saúde física e mental, como indicam alguns estudos já desenvolvidos, bem como alertam órgãos ligados à saúde pública (SINGH *et al.*, 2020; CO-SPACE, 2020; FIOCRUZ, 2020).

A organização do tempo e das rotinas cotidianas foi radicalmente alterada. O deslocamento implicado na frequência a escolas, parques, shoppings, casas de parentes e amigos, entre outros ambientes de convívio coletivo, foi restringido ou interrompido, comprometendo o direito da criança à cidade (AITKEN, 2014). Tais alterações espaço-temporais vêm afetando, de maneiras distintas, crianças com condições econômicas mais favorecidas e crianças com condições econômicas menos favorecidas, crianças negras e brancas, meninos e meninas, o que tem evidenciado e intensificado a lastimável desigualdade sociorracial e de gênero em países como o Brasil (FIOCRUZ, 2020).

Observa-se, nas pesquisas desenvolvidas em distintos países, a intensificação dessas desigualdades de classe, étnico-raciais, e de gênero no acesso à educação e ao uso das mídias, bem como o aumento da violência doméstica (SINGHA *et al.*, 2020; JIAO *et al.*, 2020). No caso do Brasil, as condições são agravadas pela inexistência de políticas públicas nacionais de acompanhamento e apoio dirigidas à infância.¹ As políticas existentes

¹ Em consulta ao site do Ministério da Mulher, Direitos Humanos e Família (16/04/2021), não foi identificado algum programa de apoio às crianças e adolescentes durante a pandemia, sendo arroladas apenas orientações para programas já existentes ou para uso de verbas diante da impossibilidade de ações presenciais. Vide: <https://www.gov.br/mdh/pt-br>. No Ministério da Educação, documento da Secretaria de Educação Básica de março de 2021, após um ano de pandemia, estabelece diretrizes genéricas e arrola as poucas ações já desenvolvidas. Vide: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/secretaria-de-educacao-basica-apresenta-acoes-para-reduzir-impacto-negativo-na-educacao-publica-enquanto-durar-a-pandemia>.

ocorrem por meio de programas estaduais e municipais, o que contribui para o acirramento das desigualdades regionais nas condições de vida das crianças brasileiras.

Como sujeitos sociais e culturais com direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, as crianças, ao longo das últimas décadas, têm sido cada vez mais reconhecidas, nas relações que estabelecem consigo, com os outros e com os objetos, como produtoras de uma cultura infantil (CORSARO, 2011), como sujeitos capazes de interpretar os acontecimentos e participar de forma ativa na construção da sociedade da qual fazem parte.

Nesse contexto, a escuta às crianças contribui significativamente para a ampliação do olhar social sobre a infância e sobre as formas de compreensão das crianças sobre o mundo e sobre as situações que vivenciam. Contribui ainda para, a partir de suas interpretações e elaborações sobre a vida, apontar elementos que amparem a proposição de políticas públicas que levem em consideração seus interesses, formas de socialização, desenvolvimento e aprendizagem.

As análises aqui propostas partem do pressuposto de que as crianças são sujeitos socioculturais e que a brincadeira, atividade central na experiência social infantil, é uma forma de apreensão e interpretação da realidade. Os referenciais teóricos que ancoram as análises se baseiam nos estudos da infância, com enfoque no estudo da cultura de pares, na sociabilidade, nas brincadeiras (CORSARO, 2011) e nos usos das mídias e tecnologias como fenômeno cotidiano das crianças em seus contextos familiares e em sua interação com a escola (BUCKINGHAM, 2012).

Com base em tais ponderações, buscamos, neste capítulo, analisar as respostas das crianças a partir de algumas perguntas feitas tanto via questionário, quanto nas entrevistas, como: “Você pode me contar um pouco sobre como é a sua casa e os espaços dela que você mais gosta de ficar?”; “Antes da pandemia você ajudava nas tarefas domésticas? O que você fazia? E depois da pandemia você ainda ajuda? Como?”; “Você já saiu de casa depois que entrou em isolamento social? Para quais lugares você foi? Como foi essa experiência? O que você achou que mudou?”; “O que você está fazendo de diferente agora que não tem ido à escola?”; “Do que você tem brincado mais nas últimas semanas? Com quem você tem brincado mais nas últimas semanas?”; “Quais são seus programas, séries, jogos preferidos? O que você tem assistido e jogado depois que começou a Pandemia do coronavírus?”; “Você pode usar um computador ou um *tablet* na casa que você está atualmente?”; “Você pode usar celular?”; “Você pode usar a

internet?"; "Desde que a pandemia começou, como está a sua relação com a sua família?".

O capítulo está organizado em cinco tópicos, sendo os dois primeiros voltados para a discussão sobre as crianças e suas relações no período do isolamento, em especial as relações sociais com adultos e crianças e as relações com os animais de estimação e as plantas. Em seguida, aborda-se o lugar do brincar no cotidiano. Posteriormente, discute-se a relação das crianças com as mídias e tecnologias. O quinto tópico se destina a debater a realização das tarefas domésticas pelas crianças e sua relação com os marcadores de raça e gênero. Nas considerações finais, são feitos apontamentos sobre as diversas formas de socialização, brincadeiras e atividades das crianças durante o período de isolamento social.

As crianças e as relações sociais durante a pandemia

Como membros de um grupo social, as crianças produzem e reproduzem uma série de artefatos culturais através das suas relações com outras crianças e adultos em diferentes espaços. Tomando como referência o conceito de cultura de pares entendido como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares" (CORSARO, 2011, p. 32), é possível perceber que, se espaços e equipamentos públicos e privados de lazer deixam de ser locais de encontros e convivência entre pares, novas configurações emergem através das aulas *on-line* e das redes sociais, centradas no espaço doméstico.

Neste sentido, o exercício da cultura de pares deixou de ser desenvolvido presencialmente, como destacam as crianças ao afirmarem que não tinham contato físico com seus colegas de escola, nem com as(os) professoras(es): "Sim. Eu tive que ficar em casa. Fiquei triste de não poder ver meus amigos. Não posso mais tocar as pessoas e eu gosto de abraçar. Não estou conseguindo entender o porquê e qual é a desse vírus. Fico meio perdido sem saber quando isso vai acabar" (Menino, 11 anos, branco, escola pública). Observa-se que, como afirma Pastore (2020, p. 6): "Quando pensamos no confinamento, não são apenas corpos confinados, mas de experiências, de essências, de relações, de toque, de trocas".

As crianças que relatam ter aulas *on-line* destacam que possuem pouco tempo para conversar com os colegas. A organização das atividades

remotas não prevê ou prevê tempo insuficiente para interações entre as crianças. Por outro lado, crianças que não tiveram acesso ao ensino remoto viram reduzidas ou interrompidas as interações com colegas e amigos, vivenciando uma ociosidade mais intensa, relatando monotonia e solidão: “Fiquei mais solitário” (Menino, 9 anos, branco, escola pública).

Como as interações sociais são também definidas por sua espacialidade, no contexto da pandemia, o espaço da casa assume centralidade diante da restrição da mobilidade. Nas entrevistas, foi possível ter mais informações sobre o local de moradia das crianças. No grupo havia diferentes tipos de residências, como casas, apartamentos e chácaras, com características diferenciadas, definidas pela condição socioeconômica das famílias, que, por sua vez, constituíam possibilidades distintas de cotidiano e lazer.

Durante as entrevistas, as crianças descreveram suas casas e quais espaços mais gostavam de ocupar. Ao fazê-lo, muitas vezes, não se limitavam apenas a nomear os espaços, mas também relatavam as experiências neles vividas, mesmo naqueles em que menos circulavam.² Em casas com diferenciação de cômodos, o quarto foi destacado como domínio da intimidade, um lugar mais reservado, fresco e silencioso, sendo utilizado para estudar, brincar, descansar e fazer uso dos aparelhos eletrônicos, mesmo por aquelas que o compartilhavam com outra pessoa da família. A cozinha foi apontada como um lugar onde gostavam de estar para se alimentarem, mas com pouco destaque. A sala estava sendo utilizada como lugar para estudar, jogar vídeo game e, principalmente, para assistir televisão.

Foi possível perceber que os espaços externos como varanda, laje e quintal eram bastante utilizados para o lazer e as brincadeiras das crianças, sendo ressaltados em suas falas. Esses espaços também contribuíram para amenizar o isolamento, como é possível perceber na fala da criança, ao responder em qual espaço da casa mais gostava de ficar:

Eu acho que é no meu quarto. No meu quarto e na minha varanda. Porque eu posso olhar um pouquinho da rua, conversar de janela com janela com meus amigos, a gente costumava fazer noite de pijama, eles traziam os colchões pra cá (Menino, 11 anos pardo, escola pública, Belo Horizonte, entrevista realizada em 03/09/2020).

² Sobre uso dos espaços domésticos pela criança, vide CARVALHO, Cibele Noronha de; NOGUEIRA, Maria Alice. “Nascer em berço de ouro”: o quarto infantil como instância socializatória. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e234058, 2020.

Dessa forma, além de ser um espaço de sociabilidade entre os membros da família, locais como varandas, lajes e quintais possibilitaram a interação com o mundo externo, amenizando a restrição ao espaço doméstico.

É importante destacar que algumas crianças não se limitavam ao uso apenas dos espaços da sua moradia, mas permaneceram utilizando a rua para o lazer, o brincar e o encontro com amigos. No entanto, a circulação nos espaços públicos foi apontada por algumas crianças como fator que produzia uma tensão familiar pelo risco de contaminação, como mencionado na seguinte fala:

[...] Mas de longe, eu sempre vejo minha vizinha, ela chama [...], ela é uma idosa, ela sempre cuidou de mim desde pequena, eu sinto muita saudade dela, eu encontro com ela na rua quando eu estou andando de bicicleta aí eu encontro com ela, mas não chego perto. (Menina, 9 anos, parda, escola particular, Lagoa Santa, entrevista realizada em 25/07/2020).

É possível perceber que a permanência da utilização da rua para o brincar e o lazer entre as crianças investigadas apresentou distinções relacionadas aos locais de moradia e às condições de cumprimento das medidas de isolamento social, tendo gerado novas apropriações dos espaços em função da pandemia.

As condições de moradia impuseram usos diferentes de espaços públicos e privados, na ausência da escola. Uma das crianças entrevistadas, ao relatar viver em uma casa com poucos cômodos, sem saneamento básico e calor excessivo, enfatizou a intensificação do uso da rua como espaço de lazer. Ela demonstrou pouco interesse em dialogar sobre a pandemia e o coronavírus, preferindo falar sobre sua rotina nesse período sem aulas, visto que agora teria mais tempo para ficar na rua brincando de velotrol, de fazer e soltar papagaio com as crianças da família e da vizinhança.

Essa criança relatou que a mãe buscou atividade na escola apenas uma vez e que não as tinha realizado. O desinteresse pela escola e suas atividades ficou evidente, contrastando com seu interesse em estar na rua e nos arredores da casa com outras crianças. O papagaio ocupou um lugar central na entrevista, tendo, inclusive, feito e enviado à pesquisadora um tutorial de como construí-lo. Com muita destreza, manipulava a faca para cortar a sacola de supermercado e os bambus que ele mesmo havia colhido nos arredores da vizinhança. Ao ser questionado sobre a mágica que gostaria de fazer na vida das crianças, respondeu, “Ah, acabar com essa pandemia

e consertar essa rua, porque toda hora quando passa caminhão aqui sobe uma poeirada aqui, você tá doido”³ (Menino, 9 anos, pardo, escola pública, Esmeraldas, entrevista realizada em 06/10/2020).

O discurso da criança revela a centralidade que o brincar e o espaço da rua ocupam em seu cotidiano e como significa a experiência da pandemia a partir destas atividades e espaços, contrastando com a afirmação da uniformidade de maior confinamento da infância devido à pandemia. Neste caso, a ausência da escola potencializou o tempo do brincar, exercido no espaço público.

Por outro lado, crianças sem acesso a áreas externas demonstraram como a falta de espaço alterou sua forma de brincar, como é possível observar na fala de uma criança ao ser questionada na entrevista sobre por que tipos de brincadeiras vinha se interessando no período de isolamento,

Olha, eu tenho jogado bola. Apesar que eu moro em apartamento, apesar que eu fico jogando a bola na parede, fico pegando, é, eu fico chutando a bola na parede e tal. Só que às vezes eu fico jogando à noite, mas à noite não dá, né, porque tem o vizinho de baixo, aí fica batendo a bola, fica incomodando, às vezes eu fico até jogando, minha mãe briga comigo, tal, é, aí eu tento jogar mais de dia mesmo. Assim, de brincadeira, é só essa (Menino, 13 anos, pardo, escola pública, Betim, entrevista realizada em 30/07/2020).

Diante das restrições, o espaço doméstico foi ressignificado pela criança, no exercício de uma ludicidade anteriormente exercida em espaços públicos amplos e coletivos. Suas estratégias de preservação do brincar entram em conflito com as características da moradia, em que a criança tem que submeter suas necessidades lúdicas às normas definidas pelos adultos.

Observa-se que a pandemia teve efeitos distintos na espacialidade do brincar. Se, em termos gerais, observa-se a imposição de uma domesticidade, com aumento da privatização, expressas na expressão de uma infância confinada, tal restrição não é homogênea, variando de acordo com a classe social, o local, as condições de moradia e as posições familiares em relação às medidas de isolamento. Como alerta Pastore (2020, p. 6): “É ingênuo da nossa parte, e talvez até perverso, achar que estão dentro de casa e que este

³ O caminhão passava no seu lugar de lazer, que era compartilhado com as outras crianças, dificultando a permanência delas na rua. Trata-se de caminhão pipa que abastecia as cisternas para fornecimento de água nas casas.

período tem sido vivido de maneira igualitária para todas as crianças. Que crianças estão em casa? De que casa falamos?”.

As crianças e suas relações com animais e plantas

Perguntamos às crianças como estavam fazendo uso do tempo na ausência da escola presencial e como se sentiam diante dessa situação. Uma das respostas frequentes durante as entrevistas foi que não frequentar a escola tinha um sentido positivo de possibilitar maior tempo para brincar, tanto com os membros de sua família, como com seus animais domésticos, atividade também destacada nos questionários. Esse mesmo dado também foi encontrado em outras pesquisas, especialmente pela alegria em ter mais tempo para se dedicar aos bichos de estimação (MUÑOZ; PASCUAL; CRESPO, 2020).

É possível perceber que os animais ocuparam um lugar de destaque em algumas falas. Algumas crianças demonstraram alegria em ter uma companhia durante o isolamento social, especialmente as que não tinham irmãos ou outras crianças em casa. Relatos sobre o tempo destinado aos cuidados e brincadeiras com os animais demonstraram um papel importante para amenizar o isolamento e a solidão, como é possível perceber no diálogo entre uma criança filha única com a entrevistadora sobre com quem ela vinha brincando durante o isolamento:

Criança: Não tenho coleguinha.

Entrevistadora: Não tem nenhuma coleguinha pra brincar?

Criança: Não.

Entrevistadora: Aí você fica sozinha, assim sozinha que eu digo sem outra criança durante esse tempo todo?

Criança: É.

Entrevistadora: Hum, e como você se sente com isso?

Criança: é... mesma coisa né. Minhas colegas é meus cachorros né, o Bolinha e o Spike, eles ficam aqui do meu lado né, eles ficam brincando, aí eles ficam em cima da minha cama, né.

(Menina, 11 anos, preta, escola pública, Pedro Leopoldo, entrevista realizada em 31/10/2020).

Alguns estudos apontam que o convívio com animais de estimação contribui para alívio de estresse, ansiedade e solidão, mesmo fora do período de pandemia (PEACOCK; CHUR-HANSEN; WINEFIELD, 2012). A presença dos animais foi observada, principalmente, durante as entrevistas e nos desenhos e fotos enviados pelas crianças⁴. Uma variedade de espécies como cachorros, gatos, galinha, pintinhos, peixe, tartaruga e pássaros fez parte do material compartilhado. Algumas crianças ganharam animais durante a pandemia e relataram, ainda, as responsabilidades impostas pelos pais com seu cuidado.

Mesmo as que não possuíam um animal de estimação, relatavam interesse em adquiri-lo, como foi possível perceber em uma entrevista em que a criança descreveu detalhadamente os benefícios na aquisição de um cachorro, assumindo a responsabilidade pelos seus cuidados. É importante observar que a mãe da criança estava próxima durante essa conversa, sendo o relato da criança provavelmente dirigido à mesma, como uma tentativa de convencê-la a lhe permitir ter o animal.

A relação entre as crianças e os animais parece ocupar um lugar de centralidade em suas vidas. Os animais podem assumir diferentes papéis, possibilitando entretenimento, companhia, amizade e, mesmo, a função de um familiar, como apontado no estudo de Ribeiro e Cruz (2013), em que crianças os incluíram ao representarem suas famílias. Na pesquisa, as plantas também aparecem como outro ente de relação para as crianças. Crianças que residiam em casas com quintal ou em chácaras relataram uma interação com plantas, tanto participando das ações de cultivo, quanto como suporte para o brincar.

Como analisado em algumas pesquisas, o contato com plantas e animais promove bem-estar e saúde, diminuindo o estresse e proporcionando outros efeitos positivos na vida das pessoas (BRATMAN *et al.*, 2012; FAGERHOLM *et al.*, 2020). No caso específico das crianças, estudos demonstram que o cultivo de plantas oferece vários benefícios sociais e psicológicos tanto durante o período da pandemia, quanto fora dele (REIS; REIS; NASCIMENTO, 2020).

⁴ O processo metodológico de recebimento desses materiais está descrito no Capítulo 1 deste livro.

Sobre estes benefícios, tivemos o relato da mãe de uma das crianças, que, conforme seu depoimento, possuía Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. A criança não estava conseguindo realizar as atividades escolares devido a essa condição, tendo a dificuldade acentuada pelo fato de ter um único aparelho celular que era dividido entre ela e os dois irmãos para a realização das tarefas. Como forma de amenizar o isolamento social, essa mãe, com outros membros da comunidade, criou uma horta comunitária, onde crianças e adultos da vizinhança passavam uma parte do seu dia, dedicando-se ao cuidado com as plantas, ocupando uma área até então não acessada, usada para tráfico e uso de drogas. Observa-se, neste relato, como a pandemia implicou uma apropriação de espaços públicos pela comunidade, intervindo no seu uso e proporcionando novas experiências para crianças e adultos.

As relações estabelecidas com animais e plantas demonstram que as crianças buscam novas formas e objetos de interação social e afetiva, além das dirigidas aos seres humanos, e que estas geralmente são promovidas pelos familiares, pela consciência do auxílio na promoção do seu bem-estar e em novas aprendizagens. Verifica-se, neste sentido, um compromisso dos adultos responsáveis pelas crianças, ao buscarem diversificar as experiências vivenciadas pelas crianças.

As crianças e as relações com as mídias e tecnologias

No contexto pandêmico, dada a impossibilidade das relações sociais de forma presencial e física cotidianamente cultivadas nos deslocamentos em ônibus e na convivência em empresas, escolas, parques e shoppings, viu-se, de forma marcante, a intensificação do uso das diferentes mídias e tecnologias de informação por grande parte da população brasileira, quer como instrumento de trabalho, quer de lazer. De forma especial, com a impossibilidade de ocupação do espaço escolar, parquinhos, praças e vizinhanças, consolida-se uma crescente tendência de consumo das mídias por parte de crianças e adolescentes.

Consolidação, pois o fenômeno das mídias e tecnologias como instrumento de socialização, ludicidade e aprendizado já vem sendo observado e analisado nas últimas décadas. Belloni (2009, p. 13) define as mídias como um fenômeno inédito na história da humanidade, marcado pelos avanços tecnológicos e pelo processo de globalização, caracterizando-os como, “[...]”

dispositivos complexos com claras tendências estruturais à concentração da produção, à consequente uniformização dos conteúdos e formatos, tendo como corolário uma incrível eficácia econômica e comunicacional”.

Nesse sentido, atuam sobre os diferentes sujeitos em distintos espaços sociais. No caso da criança, modificam tempos e espaços domésticos e escolares, práticas culturais como as brincadeiras, produzindo significativas mudanças nas formas de comunicação e sociabilidade, estratégias de aprendizado e modos de apreensão da realidade pelos sujeitos, de relacionamento com o outro e consigo mesmo.

Belloni (2009) afirma que, tradicionalmente, a família e a escola se configuraram ao longo dos tempos como as principais instituições de socialização da infância. O ingresso das mídias na vida cotidiana infantil transformou os tempos e espaços de organização da vida social, trazendo um dinamismo inédito. Mesmo que a escola e a família ainda ocupem o protagonismo nos processos de socialização, com o advento das mídias, diversas lógicas no interior dessas instituições se modificaram, assim como a rotina das crianças, os tempos e as formas de relações foram alterados.

Belloni (2009, p. 71)⁵ argumenta que a escola e a família foram confrontadas em seus processos de socialização, à medida que as mídias difundem imagens que, de forma significativa, prendem a atenção das crianças, influenciando seus valores e compreensão de mundo, “[...] A própria família foi transformada pelas mídias: [...] da organização do tempo livre e do lazer às relações de autoridade entre as diferentes gerações, tudo parece ter sido subvertido pela onipresença da telinha”.

A intensificação do uso das mídias proporciona a ampliação de conteúdos e informações, permitindo conhecer-se outros adultos e outras crianças, diferentes configurações familiares e rotinas, outras possibilidades de ensinar e aprender, variedade de costumes, vocabulários e hábitos. Ou seja, ampliou-se o acesso à multiplicidade cultural e social que antes ficava restrita aos círculos mais próximos de convivência e, consequentemente, de sociabilidade. Entretanto, pesquisas nacionais e internacionais sinalizam o prejuízo ao desenvolvimento cognitivo das crianças que usam dispositivos eletrônicos diariamente e por longos períodos,⁶ bem como demonsttran-

⁵ Vide: Grupo de Pesquisa Mídia-Educação e Comunicação Educacional COMUNIC/UFSC, <https://comunic.paginas.ufsc.br>.

⁶ VANDERLOO L. M. Screen-viewing among preschoolers in childcare: a systematic review. **BMC Pediatr.** 2014, v. 14, p. 205. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-14-205>.

do que as desigualdades sociorraciais e de gênero são reproduzidas nas desigualdades digitais, especialmente em países como o Brasil (RIBEIRO; SOUZA; RIBEIRO, 2013).

O fenômeno das mídias impactou as fronteiras entre o mundo público e privado ao adentrar nos lares e nas salas de aula com conteúdos relacionados aos imaginários do universo infanto-juvenil. Estes, produzidos por adultos, fortemente determinados pela organização e estratégias de mercado, produzem linguagens, sons, imagens que influenciam diretamente no comportamento, nas falas e processos de significação do mundo pelas crianças.

Isto não anula as formas singulares de apropriação das mídias pelas crianças, que produzem também, com relativa autonomia, materiais com sentidos diversos da mídia produzida pelo adulto. Observa-se a reelaboração, no interior de uma cultura de pares, dos conteúdos que lhe são dirigidos. Tomaz; Antunes (2017) buscam desconstruir a imagem de que crianças entrelaçadas pelos usos de celulares, computadores e *tablets* em seus quartos distantes das brincadeiras tradicionais comprometem os processos de interação entre pares. As autoras afirmam que, justamente a partir das possibilidades estabelecidas pelos dispositivos eletrônicos, as crianças alcançaram níveis de interações antes impossíveis. Conectadas nas redes digitais-sociais, as crianças estabelecem diálogos, jogos, brincadeiras entre pares mediadas pelas mídias.

Segundo Tomaz (2017), o surgimento de mídias como o *YouTube* ressignificou o valor dos brinquedos e brincadeiras, que passaram a ganhar novas utilidades nas produções de vídeos. Como exemplo, brinquedos que antes tinham um destino pré-estabelecido em sua aquisição, como as(os) bonecas(os) e os carrinhos, ganharam novos contornos ao serem exibidos e colocados no jogo das interações *on-line*. Até mesmo ao brincarem sozinhas, as crianças incorporam as linguagens dos *YouTubers* e passam, também, a brincar como se estivessem gravando vídeos para alguém, ainda que com a câmera desligada.

Ou seja, no uso da internet, a partir dos jogos *on-line* ou das redes sociais como *Facebook*, *TikTok*, *YouTube*, *Instagram*, *Netflix*, etc., as crianças produzem e reproduzem suas linguagens verbais ou audiovisuais, interagem com seus pares, recriam significados para objetos e interações e, assim, participam cada vez mais da produção cultural. Todavia, tal autonomia é relativa, na medida em que é mediada pelos adultos, no interior de relações intergeracionais de poder, em sua produção, acesso e consumo.

As mídias proporcionam novos hábitos familiares a partir de novas relações entre as diferentes gerações, o que segundo Belloni (2009, p. 77) tencionou e desequilibrou a relação “adulto-que-sabe ante à criança-que-não-sabe”. Essa nova configuração vem gerando, por vezes, maior diálogo e aproximação, noutras, vem produzindo tensões no acesso a conteúdos, pelo tempo de exposição e incentivo ao consumo imposto pelas mídias.

Com o advento da pandemia, a ocupação de espaços das mídias no dia a dia da população foi intensificada. Consequentemente, com a impossibilidade de frequentar-se a escola e os ambientes de brincadeira e lazer compartilhados entre as crianças, as mídias e os aparelhos eletrônicos passaram a ocupar ainda mais a rotina infantil, como confirmado pelos dados da presente pesquisa. Guizzo; Marcello; Müller (2020) compreendem que a rotina pandêmica instituiu um *deslocamento*, em que crianças e adultos estão fora dos seus lugares sociais. No caso infantil, tal deslocamento se apresenta de forma especial na medida que há um “cotidiano inventado e legitimado” para as crianças que até então era centralizado no ambiente escolar.

Neste novo cotidiano, as crianças não tiveram escolhas sobre o acesso ao ambiente escolar direcionado para suas casas via aulas remotas, bem como na sua interação entre pares que agora se reorganizou prioritariamente – especialmente entre a classe média – a partir das interações mediadas pelas mídias e tecnologias. Se antes as crianças já utilizavam as mídias para estudar, conversar, se relacionar com amigos e se divertir com jogos e vídeos, na pandemia elas se viram basicamente restritas a esta opção, como relata a criança: “Eu falo bem mais com os meus amigos, leio bem mais, jogo mais jogos, fico mais tempo em casa e vejo mais séries e filmes. Também faço muito mais atividades escolares” (Menina, 12 anos, branca, escola particular).

Ou seja, como já mencionado, o surgimento das mídias e sua entrada nos lares modificou diversas lógicas no interior das famílias, nas relações sociais ali estabelecidas e nas rotinas dos sujeitos. Estas mudanças aparecem no relato das crianças ao serem perguntadas sobre quais mudanças ocorreram em suas vidas depois que deixaram de ir à escola: “Parei de fazer natação e agora estou aprendendo bastante programação de jogos” (Menino, 8 anos, branco, escola particular); “Sim, meus horários mudaram, fico mais tempo na frente de telas” (Menino, 9 anos, branco, escola particular); “Durmo mais, fico mais tempo no celular, não posso sair de casa”

(Menina, 8 anos, preta, escola particular); “Passo mais tempo no celular (Menino, 12 anos, branco, escola pública).

Entretanto, o acesso à internet, computador, *tablet* e celular não foi uniforme entre as crianças. Os dados produzidos através do questionário demonstraram diferenças e desigualdades de acesso à internet e ao uso de equipamentos pelas crianças, em especial quando analisamos estas informações a partir de marcadores de raça/cor, tipo de escola e local de moradia.

No cruzamento das respostas que se referem ao acesso a equipamentos com as respostas de autodeclaração de raça/cor, os dados indicam que 85,89% das crianças brancas têm acesso doméstico ao computador ou *tablet*, seguidas por 75,45% de crianças pardas e 68,27% de crianças pretas. Ou seja, há uma diferença de acesso a computador ou *tablet* entre as crianças brancas e pretas em torno de 18 pontos percentuais a mais para o primeiro grupo.

Quando o cruzamento foi feito considerando o acesso a equipamentos e o tipo de escola frequentado pela criança, os dados apontaram que 94,20% de crianças que estudavam em escolas particulares podiam usar computador ou *tablet*. Entre as crianças de escola pública, este percentual de acesso era de 61,29%, indicando, portanto, uma diferença em torno de 33 pontos percentuais entre as crianças de cada tipo de escola.

No que se refere aos dados sobre o uso de celular, não houve uma significativa variação percentual na comparação com as informações de raça/cor, tipo de escola e local de moradia. Entretanto, ressalta-se que as perguntas do questionário não permitiam conhecer detalhes deste acesso como os indicados por questões do tipo: a criança que respondeu positivamente para o acesso ao celular, tem um celular de uso próprio? Se não, com quantas pessoas a criança precisa dividir o celular? Quais aplicativos ela pode utilizar? Os celulares utilizados têm capacidade tecnológica para armazenar quais e quantos conteúdos? Sobre o uso de internet via celular, em quais condições se encontra este acesso? Essa internet suporta assistir vídeos e realizar chamadas de vídeo? Estas questões se relacionam com a discussão entre acesso e qualidade de acesso sinalizando a necessidade de que novos estudos busquem aprofundar as reflexões sobre as mídias e tecnologias no universo infantil a partir dos marcadores sociais que, no caso brasileiro, apontam para cenários historicamente desiguais.

Com este conjunto de informações, verifica-se como as desigualdades sociais, raciais e territoriais brasileiras são reproduzidas quando se analisa o acesso das crianças à internet e equipamentos eletrônicos. No contexto da pandemia, estas desigualdades têm um efeito ainda maior no processo de escolarização, visto que, com a impossibilidade da frequência às escolas, a possibilidade de contato com as crianças depende da comunicação à distância. Sendo assim, vê-se um acirramento das desigualdades educacionais com consequências a curto, médio e longo prazos.

As crianças, as brincadeiras e o isolamento social

A partir das experiências compartilhadas pelas crianças, o espaço doméstico no contexto da pandemia assumiu diferentes funções. Por vezes se apresentou como principal espaço para as brincadeiras e interações entre os membros da família. Por outras, em função das mudanças de tempo e rotina, tornou-se mais entediante para as crianças. Mesmo as crianças que relataram poder brincar entre pares afirmaram haver maior mediação e controle por parte dos adultos.

Diante deste cenário, o pouco compartilhamento de momentos para brincadeiras, conversas e diversões entre crianças configura-se como uma quebra ou tensão neste modo tão importante de socialização e aprendizado, como nos relata uma criança durante a entrevista:

Entrevistadora: Como tem sido a sua vida depois que começou a pandemia do Coronavírus?

Criança: Começou a ficar ruim minha vida. É porque quando começou isso eu não posso brincar muito com meus amigos. (Menina, 9 anos, parda, Betim.)

Nas entrevistas, as crianças relataram as mais diversas brincadeiras como: brincar de boneca, jogar futebol, correr, andar de bicicleta, brincar com animais de estimação, construir canteiros de plantas, jogar jogos, em especial os virtuais, seja *on-line* ou *off-line*, assistir TV, *Netflix* e vídeos *on-line*. Algumas delas o fazem na companhia de irmãos, pai, mãe, tias, avós, primas(os) ou amigas(os), outras realizam essas atividades sozinhas. A nuvem de palavras a seguir foi construída a partir da lista das brincadeiras verbalizadas pelas crianças e sua recorrência durante as entrevistas.



Figura 1 – Nuvem de palavras a partir das brincadeiras verbalizadas pelas crianças
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Pudemos notar uma demarcação de gênero nas brincadeiras relatadas pelas meninas e pelos meninos. Brincar de boneca aparece somente entre as meninas e algumas delas apresentaram justificativas ao informarem brincadeiras que poderiam ser identificadas como apropriadas somente para meninos, como relatamos nos exemplos que se seguem. Uma menina, quando questionada pela entrevistadora sobre qual era seu jogo favorito de celular, afirmou que joga *Minecraft*, mas buscou explicar-se: “Ó, posso falar a verdade? Eu sou menina, mas eu gosto de jogar *Minecraft*” (Menina, 10 anos, branca, Ribeirão das Neves, entrevista realizada em 16/09/2020). O mesmo acontece com as duas meninas que afirmaram jogar bola, mas somente na presença dos pais:

Entrevistadora: E ele [o pai] brinca com você?

Criança: Mais de futebol (Menina, 7 anos, branca, Belo Horizonte, entrevista realizada em 04/09/2020).

Criança: Quando eu vou pra casa do meu pai eu brinco mais é de bola... ou de bicicleta... (Menina, 11 anos, parda, Vila Cafezal, entrevista realizada em 10/09/2020).

As brincadeiras são vivenciadas em diferentes ambientes como a própria casa, a casa de parentes e colegas e a rua onde moram. Esses espaços

foram relatados de maneira recorrente pelas crianças, em especial, a própria casa, que, no período da quarentena, tornou-se o espaço central para o lazer. O tempo também se tornou uma categoria importante nos relatos, como dito anteriormente, agora elas têm mais tempo para brincar, para explorar as possibilidades que o brinquedo e a brincadeira oferecem, seja sozinha, seja com outras pessoas, como podemos ver na entrevista:

Criança: Assim, às vezes, eu pego a *Barbie*, meus brinquedos de *Barbie*, e começo a fazer roupinha, sapato, chinelo, essas coisas. Eu não tinha tanto costume igual eu estou tendo agora. Aí eu pego caixa de fósforo, por exemplo, colo em cima da outra, corto, pinto e vira tipo umas gavetas. Antes, eu fazia um pouco e agora eu estou fazendo mais. (Menina, 12 anos, parda, escola pública, Santa Luzia, entrevista realizada em 01/08/20).

Tabela 1 - Frequência com que brinca x Vulnerabilidade Territorial (IVS)

Vulnerabilidade territorial	Nenhum dia	Poucos dias	Todos os dias	Todos os dias e várias vezes
Baixa	16,17%	37,20%	36,57%	10,06%
Média	11,13%	36,64%	42,98%	9,25%
Alta	14,16%	36,90%	38,94%	9,76%

O cruzamento das respostas da questão sobre a frequência com que brincavam e as respostas sobre local de moradia classificado conforme o índice de vulnerabilidade territorial indica pouca variação entre crianças que residiam em territórios de baixa vulnerabilidade e crianças que residiam em territórios de alta vulnerabilidade. Destaca-se um percentual um pouco maior na frequência de crianças moradoras de territórios de média vulnerabilidade que brincavam todos os dias em relação a crianças moradoras de territórios de alta ou baixa vulnerabilidade.

Quanto aos locais utilizados para as brincadeiras, 45,66% de crianças que residiam em territórios de alta vulnerabilidade indicaram brincar todos os dias em espaços externos. Este percentual foi significativamente superior ao das crianças moradoras de territórios de baixa vulnerabilidade, que foi de 33,22%

As crianças e a realização das tarefas domésticas

Numa rotina de longos períodos de permanência em casa, a realização das tarefas domésticas, torna-se tanto oportunidade de aprendizado sobre os trabalhos destinados aos cuidados com a casa, quanto possibilidade de interação familiar. Através do questionário, perguntamos às crianças qual a frequência com que elas auxiliavam nas tarefas domésticas. As opções de respostas eram: nenhum dia; poucos dias; todos os dias e todos os dias e várias vezes. 14,35% dos meninos participantes afirmaram não realizar esse tipo de tarefa. Entre as meninas, o percentual foi de apenas 8,42%. Essa diferença também se confirma quando verificamos a porcentagem de realização dessas tarefas todos os dias, visto que foi indicado por 37,59% dos meninos e 45,79% das meninas. Ainda que a diferença percentual de realização dessas atividades diariamente não ultrapasse 10%, as meninas realizam mais tarefas domésticas do que os meninos, mostrando uma distribuição desigual na realização das atividades definidas pelo marcador de gênero. Questão também apontada em pesquisas quantitativas, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE que, em 2019, analisou o trabalho de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos. Essa pesquisa apontou a realização dos afazeres domésticos por 57,5% das meninas, sendo que entre os meninos o percentual reduzia para 46,4%.

Quando realizamos o cruzamento das respostas sobre a frequência de realização de tarefas domésticas com as respostas de autodeclaração de raça/cor, tivemos os seguintes percentuais de crianças que afirmaram realizar alguma tarefa doméstica diariamente: 36,70% das crianças brancas; 45,93% das crianças pardas e 46,67% das crianças pretas. Estes dados se relacionam às constatações de estudos que indicam que o trabalho do cuidado doméstico sempre foi realizado majoritariamente por mulheres negras, pobres e em condição de subalternidade (TRONTO, 2007; DUMONT-PENA, 2015). Outros estudos como os de Lamarão (2008) e Somalo (2017) apontam ainda que, no Brasil, a maior parte do trabalho doméstico realizado dentro de casa por crianças é executado por meninas negras.

Nas entrevistas, uma menina de 11 anos que se autoidentifica como preta, que reside com a tia e a mãe, contou-nos que, antes do isolamento, era ela quem preparava o café da manhã, mas durante esse período está fazendo o almoço para as três, tendo a tia por perto para auxiliá-la e orientá-la.

Entrevistadora: Aí agora você que é a cozinheira da casa?

Criança: É.

Entrevistadora: E o que você sabe fazer na cozinha? O que você cozinha, assim?

Criança: É, arroz, feijão, macarrão, sei fritar carne, omelete, fritar ovo, ovo sei mais ou menos porque meus ovos quebram *tudo*, farofa de ovo, bolo.

Entrevistadora: E você gosta de cozinhar?

Criança: Gosto.

Entrevistadora: Você vê assim, mas só você cozinha ou você e sua tia cozinham juntas?

Criança: Minha tia fica de olho, toda hora vai lá, se precisar virar alguma coisa quente (Menina, 11 anos, preta, escola pública, Pedro Leopoldo, entrevista realizada em 31/10/2020).

Durante as entrevistas, na descrição das atividades, observa-se uma diferenciação de tarefas, de acordo com o gênero. As falas dos meninos sobre o trabalho doméstico estiveram vinculadas ao serviço obrigatório imposto pelo adulto, e indicaram não gostar de realizá-lo. Os meninos afirmaram realizar mais tarefas voltadas para organização e limpeza, outros afirmam não ajudar nos trabalhos domésticos. Entre as meninas, além das tarefas de organização e limpeza, estiveram presentes também o auxílio na cozinha e o cuidado com as roupas. As tarefas domésticas descritas pelas crianças foram: passar pano na casa; lavar o banheiro; tirar poeira dos móveis; manter o ambiente dos animais domésticos limpos; alimentar os animais domésticos; lavar a louça; arrumar a casa; cuidar do irmão mais novo; plantar. E entre as meninas apareceram também: cozinhar; estender e recolher a roupa do varal.

A nuvem de palavras a seguir representa as atividades mencionadas pelas crianças.



Figura 2 – Nuvem de palavras das atividades mencionadas pelas crianças

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Dessa forma, é possível perceber a presença do cuidado com os animais e plantas como mencionado anteriormente, indicando que as tarefas nem sempre são consideradas como algo enfadonho, podendo ser também algo prazeroso e que remete ao cuidado com outros seres. Nenhuma criança entrevistada relatou situações que configurem o trabalho infantil doméstico remunerado. Elas afirmavam que todas as atividades realizadas são a pedido e sob a supervisão de um adulto, assim como não relataram sobrecarga de trabalho durante a pandemia, demonstrando certa cooperação doméstica entre os moradores da casa. Ainda assim, há que se considerar que o serviço de cuidado com a casa, ao mesmo tempo que é um trabalho indispensável à sobrevivência humana, é também um trabalho cansativo e com possibilidade de graves acidentes. Cozinhar, por exemplo, impõe o uso de artefatos perigosos, como facas e fogo como vimos no relato da criança acima. Outras funções, como organizar o ambiente ou regar as plantas, por exemplo, são potencialmente menos arriscadas e deste modo podem tornar-se também uma forma de lazer, uma brincadeira.

Outro elemento presente é que as meninas confirmam a mudança de rotina e a possibilidade de novos aprendizados nesse contexto, como no relato: “Sim, aprendi muitas coisas que a escola não ensina. Como: arrumar minha cama, ajudar minha mãe na cozinha, secar uma louça, na organização da casa e dos meus brinquedos” (Menina, 8 anos, branca, escola pública, Belo Horizonte). Elas verbalizaram, também, o desejo de aprender

mais sobre o trabalho doméstico, de poder fazer mais para ajudar, demonstrando certa solidariedade familiar, como nos conta a criança em entrevista:

Entrevistadora: Você não fazia isso antes?

Criança: Fazia, só que muito pouco, não podia ajudar ela toda hora, essas *coisas*, lavar um copo, mas agora eu posso ajudar mais.

Entrevistadora: É? O que você tem feito?

Criança: Ah! tenho varrido casa, lavado vasilha, lavando os banheiros, é... catando as necessidades do cachorro. É... molhando as plantas. Cada dia eu faço um pouquinho das coisas (Menina, 10 anos, branca, escola pública, Ribeirão das Neves, entrevista realizada em 16/09/2020).

O trabalho de cuidado, seja o autocuidado, o cuidado com o outro, o cuidado com os serviços domésticos, possui dimensões sensíveis, afetivas e corporais. São atividades que se repetem diariamente e que, muitas vezes, não proporcionam um resultado material concreto visível, como no caso de uma das crianças que relata cuidar do irmão mais novo: “Eu troco a fralda, quando ele tá chorando ponho o bico para ele, ligo a televisão, pego um brinquedo e brinco com ele” (Menina, 9 anos, escola pública, Sabará, entrevista realizada em 27/07/2020).

Observa-se que há o envolvimento com práticas que exigem uma dedicação intensa, com grande responsabilidade pelo outro, as quais são, historicamente, reconhecidas como atributos “naturais” das mulheres. Os relatos das meninas, com maior frequência entre as meninas negras, revelam que, no cotidiano, são inseridas em situações nas quais aprendem as ações necessárias à função de cuidar, conforme a literatura crítica tem sustentado (MOLINIER, 2012).

O relato de uma menina, no entanto, revela também a positividade do envolvimento com atividades na cozinha. Embora esse espaço da casa não tenha sido mencionado em outras entrevistas, a dimensão de aprendizagem e de criação de novas rotinas de convivência dá indícios sobre novas formas de organização das relações sociais e de usos dos espaços da casa por adultos e crianças.

Criança: Assim, a gente em casa está tentando às vezes fazer umas coisas diferentes, tipo, uns dias atrás a gente tentou fazer pão, só que

assim, não deu muito certo não. A gente fez acho que umas três vezes, não deu não, ficou ruim, ruim demais. Aí agora a gente aprendeu a fazer uma coisa que antes a gente não fazia. A gente agora está fazendo, por exemplo, mingau de maisena de noite. A gente não tinha esse costume e agora virou um costume nosso. A gente tá brincando mais as vezes, né? E estou tendo até mais contato com o meu cachorro que antes eu não tinha. (Menina, 12 anos, parda, escola pública, Santa Luzia, entrevista realizada em 01/08/20).

Como vimos na análise realizada neste capítulo sobre as crianças e suas relações com os espaços da casa, a cozinha não se configurou, para este grupo de crianças, como um espaço de uso frequente e valorizado. Ela foi reconhecida como o lugar da alimentação, sendo pouco mencionada como ambiente de trocas, novos aprendizados, compartilhamento, brincadeiras e interações com adultos.

No cenário em que vivemos, onde as jornadas de trabalho doméstico têm se intensificado, são imprescindíveis novas organizações de forma a promover uma divisão equilibrada entre os membros da família. O que pode, ao nosso ver, favorecer um equilíbrio na distribuição das atividades diárias entre meninos e meninas, oportunizando uma reorganização das formas de estruturação da sociedade e da configuração dos trabalhos de cuidado.

Considerações finais

A pandemia tensionou a centralidade, historicamente construída, da escola na vida das crianças, deslocando-a para o espaço doméstico familiar ressignificado. No interior da casa, desenvolveu-se uma sociabilidade intensa na relação com outros membros da família, na interação com outros seres e ferramentas.

Nesta nova configuração da vida cotidiana, as crianças buscaram garantir o exercício do brincar. Este foi, em muitos casos, expandido temporalmente, em uma nova rotina que alterou os horários de sono e vigília, retirou os tempos de deslocamento para a escola e realização dos exercícios escolares.

Por outro, o brincar restrito ao espaço doméstico foi, muitas vezes, reduzido a uma atividade solitária, desprovida da riqueza da convivência com outras crianças no interior do grupo de pares, que proporcionava diversidade de experiências e de socialização.

A experiência de confinamento vivido por muitas das crianças implicou a privação do exercício do direito à cidade. Através da mobilidade urbana, da exploração de espaços públicos como parques, shoppings, ruas e da frequência a espaços culturais, como teatros e cinemas, a criança interage com outras crianças e adultos, que carregam diferentes ideias, valores, formas de ser e de estar no mundo. Na convivência restrita ao seu núcleo familiar, há uma reconfiguração das oportunidades individuais e coletivas de ampliação de suas redes. E é a partir dessas redes e das diferentes, e, por vezes, conflitantes experiências, que elas vão conferindo coerência e sentido ao mundo em que vivem.

A escola, para além de local de aprendizagem, possui, também, tal significado, oportunizando uma multiplicidade de experiências sociais, através da convivência com amigos, com as professoras, com a merendeira, com a faxineira, com o porteiro, com livros, com atividades, com o parque, com rotina determinada e fixa.

A reestruturação dos mundos sociais das crianças foi diretamente influenciada pelos marcadores sociais. No caso do acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos, as desigualdades sociais, raciais e territoriais foram intensificadas e potencializaram as desigualdades educacionais. No que se refere ao brincar, as condições de moradia condicionaram seu exercício, especialmente no acesso a espaços externos, estes, muitas vezes, possíveis a crianças que residiam em territórios de alta e média vulnerabilidade, inacessíveis a crianças moradoras de edifícios que não contam com tais espaços. As análises da realização das tarefas domésticas indicaram desigualdades raciais e de gênero, visto que meninas pretas são as que mais desempenham tais tarefas; informações estas que se assemelham à divisão social do trabalho manual doméstico.

Verifica-se, portanto, que a pandemia implicou uma diversidade de experiências de socialização e lazer, não sendo possível falar apenas de uma infância confinada, mas de diferentes infâncias, que vivem, a partir de condições sociais distintas, com impactos também diversos, a radical transformação em suas vidas.

Referências

AITKIN, S. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/ direito à cidade. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRATMAN, G.N.; HAMILTON, J.P.; DAILY, G.C. The impacts of nature experience on human cognitive function and mental health. **Annals of the New York Academy of Science**, v.1249, p.118-136, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06400>.

BUCKINGHAM, D. Criança e mídia: uma abordagem à luz dos estudos culturais. **Pro-posições**, ano 5, n. 2, jan./jun. 2012, p. 93-121.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUMONT-PENA, E. **Cuidar**. Relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. [Doutorado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

FAGERHOLM, N. *et al.* Perceived contributions of multifunctional landscapes to human well being: Evidence from 13 European sites. **People and Nature**, v. 2, n. 1, p. 217-234, 2020.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e238077-18, 2020.

JIAO, W. Y. *et al.* (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. **Journal of Pediatrics**, <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.01>.

LAMARÃO, M. L. N. **A constituição das relações sociais de poder no trabalho infante-juvenil doméstico**: estudo sobre estigma e subalternidade. Dissertação (Mestrado) - Belém, 2008.

MOLINIER, P. Ética e trabalho do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya (Orgs.). **Cuidado e Cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012.

MULLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr., 2007.

MUÑOZ, M. M.; PASCUAL, I. R.; CRESPO, G. V. **Infancia confinada ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?** Madrid: Infancia Confinada y Enclave de Evaluación, 2020.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, n. 14-15, v. 8, fev./ago., 1998.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, jul./dez., 2006, p. 155-170.

PEACOCK, J; CHUR-HANSEN, A; WINEFIELD, H. Mental health implications of human attachment to companion animals. **J Clin Psychol**; n. 68, v. 3, 2012, p.292-303.

REIS, S. N.; REIS, M. V.; NASCIMENTO, A. M. P. Pandemic, social isolation and the importance of people-plant interaction. **Ornamental Horticulture**, v. 26, n. 3, 2020 p. 399-412.

RIBEIRO, F. S.; CRUZ, F. M. L. Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. **Psicologia & Sociedade**, n. 25, v. 3, 2013, p. 612-622.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane A.; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, n. esp., p. 114-124, dez. 2016.

SILVA, Isabel de O. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 253-272, jul./set., 2014.

SINGHA, S. *et al.* Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescent: a narrative review and recommendation. **Psychiatric research** n. 293, 2020.

SOMALO, C. I. **Tarefas para não dormir a sesta**: trabalho infantil doméstico na periferia de Montevideu. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2017.

SOUZA, L. P.; GUEDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v30n87/0103-4014-ea-30-87-00123.pdf>.

TRONTO, J. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade e Estado**, v. 22, n. 2, maio/ago., 2007, p. 285-308.

TOMAZ, R.; ANTUNES, A. A sociabilidade automatizada das crianças brasileiras nas redes sociais (Entrevista). **Revista DESidades**, 2017.



Menina chorando - Menina, 9 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Emoções e sentimentos das crianças em tempos de pandemia

4.

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques
Julia Ribeiro Tamietti
Luciana Maciel Bizzotto
Maria Cristina Soares de Gouvêa

As crianças constituem o grupo geracional menos atingido diretamente pelos efeitos do vírus¹ sendo, no entanto, um dos mais penalizados pelas modificações no seu cotidiano, impostas pelas medidas de isolamento social durante a pandemia da Covid-19.

¹ Segundo dados do Ministério da Saúde de 23 de fevereiro de 2021, apenas 1,8% dos óbitos causados pela doença no Brasil refere-se à população com idade inferior a 30 anos. Vide: <https://covid.saude.gov.br>.

As medidas de restrição de circulação, com consequente interrupção de aulas presenciais, vêm provocando uma radical transformação, deslocando tempos e espaços de inserção e participação na vida social. O isolamento social tem implicado no comprometimento do direito à escola, alterando os processos de aprendizagem ou mesmo interrompendo o acesso ao conhecimento escolar. Outra consequência é a modificação nas relações sociais e afetivas, tanto com familiares, quanto com amigos, vizinhos, colegas e professores. Ao mesmo tempo, tem provocado a emergência de novas experiências e vivências, bem como a construção de novos saberes e rotinas.

Diante deste fenômeno, uma série de pesquisas nacionais e internacionais vêm sendo desenvolvidas, buscando avaliar o impacto da Covid-19 na saúde física e mental das crianças (ainda que as investigações se concentrem na saúde dos adultos). No que se refere à saúde mental infantil (termo utilizado na maior parte dos estudos),² em levantamento da produção sobre o tema, observa-se que, ainda que crianças e jovens constituam um quarto da população mundial, apenas 8% de pesquisas publicadas sobre o impacto da Covid-19 na saúde mental da população contempla a infância (RACINE *et al.*, 2020).

Singha *et al.* (2020) arrolaram, até setembro de 2020, 22 publicações em língua inglesa, que tratam da questão dos efeitos da pandemia na saúde mental das crianças e os sentimentos por elas experimentados.³ Loades *et al.* (2020), em estudo semelhante registraram 63 estudos em língua inglesa sobre saúde mental de crianças e adolescentes.⁴ Ainda que realizadas em países muito distintos, com políticas diversas de combate à pandemia, observa-se uma uniformidade dos dados na referência a angústias e tristezas das crianças. Destaca-se o impacto do isolamento social na sociabilidade infantil, com indicação de possíveis comprometimentos a curto, médio e

² Segundo a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde mental infanto-juvenil implica na “[...] capacidade de se alcançar e se manter um bom funcionamento psicossocial e um estado de bem-estar em níveis ótimos. [...] Ela auxilia o jovem a perceber, compreender e interpretar o mundo que está a sua volta, a fim de que adaptações ou modificações sejam feitas em caso de necessidade [...]” (WHO, 2005 *apud* FIOCRUZ, 2020, p. 22).

³ Foram inicialmente arrolados 122 artigos, sendo posteriormente selecionados os que apresentaram uma discussão mais específica sobre impactos na vida social e condições psíquicas das crianças. Vide SINGHA *et al.* (2020).

⁴ A Unicef tem uma biblioteca *on-line* sobre o tema, continuamente atualizada. Unicef. Children and Covid-19 research library. <https://www.unicef-irc.org/covid-children-library?institution=5947>.

longo prazo da saúde mental das crianças e jovens, o que aponta para a necessidade de acompanhamento dos efeitos em estudos longitudinais.

Tais pesquisas vêm se concentrando em estudos preponderantemente da área de saúde e, mais especificamente, da psiquiatria e pediatria, sendo menos presentes estudos do campo da psicologia e educação. Busca-se analisar a emergência de sintomas psíquicos, ou mesmo distúrbios, avaliando suas distintas manifestações na infância e na adolescência. Para tal, vêm sendo utilizados *surveys* com questionários preenchidos por pais e profissionais da saúde, a partir da observação do comportamento infantojuvenil. Os sintomas mais frequentes neste grupo etário são a perda de sono e o sentimento de solidão, bem como a emergência de ansiedade, stress e tédio (ROY *et al.*, 2020; DELGADO *et al.*, 2021, LOADS *et al.*, 2020). Os estudos apontam que a extensão e a intensidade dos efeitos da pandemia nas crianças dependem das condições sociais informadas por fatores de vulnerabilidade, tais como: idade, nível social e educacional, condições de moradia, manifestações de necessidades especiais, condições mentais anteriores, suporte dos adultos, saúde mental dos responsáveis e convivência com indivíduos contaminados (SINGHA, 2020; WANG *et al.*, 2020; JIAO, 2020).

Uma série de outras pesquisas vêm priorizando a escuta de crianças e, principalmente, adolescentes, sobre como vivem a pandemia. Tais investigações não se voltam para a identificação de possíveis comprometimentos psíquicos dos sujeitos, mas para a apreensão do impacto da pandemia no seu cotidiano, resgatando seus sentimentos, alegrias e tristezas. Para tal, lançam mão de diferentes estratégias, como o levantamento e a análise do léxico infantil em estudo de representações sociais das crianças sobre a Covid em pesquisa desenvolvida na Espanha (IDOIAGA *et al.*, 2020), o uso de questionário com crianças e adolescentes já participantes de um estudo longitudinal sobre saúde física e mental infanto-juvenil na Alemanha (MEIGEN *et al.*, 2020), a investigação desenvolvida por Munoz; Rodrigues (2020), na pesquisa *Infância confinada*,⁵ que lançou mão de questionários com questões sobre sentimentos das crianças, o qual vem sendo replicado, com modificações, em pesquisas no Chile e no Brasil (caso desta investigação), variando o tamanho do universo empírico e as questões contempladas.

Outra pesquisa centrada na escuta das crianças vem sendo desenvolvida na Inglaterra, com recolha de desenhos, vídeos e depoimentos enviados por crianças e jovens (LOWAN, 2020). No Brasil o projeto do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), *Sentimentos no papel*, também vem

⁵ Vide: <https://infanciaconfinada.com>.

fazendo recolha de textos e desenhos de crianças sobre a pandemia.⁶ Dunn *et al.* (2021) utilizaram, com adolescentes norte-americanos, programas de mensagem via celular. Observa-se a preocupação com a construção de estratégias metodológicas que possibilitem resgatar as significações construídas pela criança e jovens por meio das linguagens que lhes são próprias.

Verifica-se uma concordância entre os estudos na afirmação de que a pandemia e o isolamento têm efeitos mais perversos entre as crianças mais pobres, ou de países que não implementaram políticas de proteção social, tanto potencializando vulnerabilidades já presentes, quanto produzindo novas, como as dificuldades de acesso à internet e às atividades escolares. Destaca-se que a ausência da escola potencializa a desigualdade e a invisibilidade social de grupos marginalizados (IMRAM, 2020; SINGHA, 2020; COWIE; MYERS, 2020). No caso de países em que o trabalho infantil se faz presente, ressalta-se seu aumento, com risco de interrupção definitiva dos processos de escolarização (SINGHA *et al.*, 2020; IMRAM, 2020).

Observa-se também que os efeitos da pandemia na saúde mental das crianças e os sentimentos apresentados relacionam-se com a intensidade e a duração das medidas de isolamento social, especialmente da interrupção das atividades escolares (DUNN *et al.*, 2021). Em estudo longitudinal desenvolvido na Inglaterra pelo Grupo *Co-space* da Universidade de Oxford,⁷ verifica-se que o retorno em dezembro das medidas de *lockdown*, com interrupção do funcionamento das escolas tiveram um impacto negativo maior entre as crianças, provocando mais frustração, devido à experiência anterior (CO-SPACE, 2020).

As medidas de isolamento implicaram num deslocamento da vida social das crianças, que passaram a ter como centro o espaço doméstico do núcleo familiar. Neste sentido, como apontam Dominguez-Alvarez *et al.* (2020), as condições emocionais das crianças ao lidar com a pandemia mostram-se informadas pelas mudanças nas práticas parentais de cuidado físico e emocional neste contexto. Para os autores, crianças cujos pais seguem as normas de segurança (como o incentivo ao uso de máscaras), buscam

⁶ Vide: <https://www.unicef.org/brazil/sentimentos-no-papel>.

⁷ O estudo *Co-space*, coordenado pela Universidade de Oxford vem acompanhando a evolução das condições de saúde mental de crianças inglesas de 5 a 18 anos, desde o início da pandemia. Tal acompanhamento vem se dando através de entrevistas e questionários com pais ou adolescentes do grupo com mais de 12 anos. A pesquisa permite construir um quadro das modificações apresentadas em relação às variações das medidas sanitárias, especialmente, aqueles referentes aos períodos de *lockdown* e abertura posterior. Vide: <https://cospaceoxford.org/>.

estar atentas para escuta de suas demandas e fragilidades, constroem uma rotina doméstica, com práticas de interação lúdica, e desenvolvem maior resiliência. Por outro, Delgado *et al.* (2020) registram que o nível de stress de pais e mães de crianças e adolescentes é mais alto que o dos que não têm filhos.

Escuta das emoções e sentimentos infantis

A partir dos dados do questionário e das entrevistas realizadas com crianças de 8 a 12 anos moradoras de Belo Horizonte e Região Metropolitana no âmbito da pesquisa Infância em Tempos de Pandemia, iremos aqui apresentar como estas compreendem seu impacto no cotidiano, centrando-nos na análise de suas emoções e sentimentos. O estudo não contempla, evidentemente, uma avaliação das condições da saúde mental das crianças, mas a escuta do impacto da Covid-19 na sua vida socioafetiva.

Buscamos ter acesso às emoções e sentimentos das crianças, na compreensão de como foram afetadas pela pandemia. Estes termos apresentam algumas distinções: sumariamente, emoção refere-se aos atos, às expressões individuais mobilizadas pelos afetos; enquanto sentimento remete à sua tradução social, constituindo-se como representação mental coletiva. Sentimento apresenta, portanto, forte dimensão cultural e histórica, em que os indivíduos aprendem a interpretar e significar o vivido a partir de determinados códigos sociais, atravessados por marcadores de classe, raça/etnia, gênero e geração (DUNKER, 2020, p. 23). Como alerta Damasio (2012, p. 49), no entanto, a distinção entre os termos mostra-se pouco relevante, à medida em que se manifestam de maneira simultânea e indissociável, sendo usados correntemente de forma indistinta.

Assim é que procurou-se compreender quais afetos das crianças foram mobilizados pela pandemia, entendendo que estes apresentam dimensões individuais (emoções) e coletivas (sentimentos), expressas nos seus discursos. Para tanto, recorreremos aos questionários aplicados pela pesquisa, focalizando, mais especificamente, as respostas às seguintes perguntas abertas: “Nessa época de pandemia de coronavírus, existem coisas que te deixam triste ou com medo? Quais são elas?” e “Nesta época de pandemia de coronavírus, quais são as coisas que te dão alegria? Que coisas fazem você rir?”. No caso das entrevistas estruturadas, no roteiro não foi incluída nenhuma pergunta que tratasse diretamente das emoções e sentimentos, a fim de não suscitar nas crianças afetos possivelmente mais difíceis de serem tratados

pelos entrevistadores. Assim, eles apareceram de maneira mais diluída nas conversas com as pesquisadoras.

Importante destacar que, nas manifestações de emoções e sentimentos, as referências à escola assumiram centralidade nos discursos das crianças, tanto nas respostas ao questionário, quanto nas entrevistas. No entanto, não iremos contemplar a análise dos efeitos de sua ausência neste capítulo, pois esse aspecto será abordado em outro capítulo deste livro.

As crianças, em sua maioria, parecem ter se apropriado dos instrumentos da pesquisa como espaço de diálogo e escuta. Assim é que, ao serem indagadas na última pergunta do questionário se gostariam de ser entrevistadas, 740 responderam afirmativamente, do universo de 2.021 crianças participantes. Elas claramente demandam ser escutadas como sujeitos capazes de elaborar o vivido, utilizando o questionário e a entrevista *on-line* para fazê-lo.

No caso do questionário, embora algumas respostas em branco possam indicar desinteresse, ou repressão do afeto, a ampla maioria parece tê-lo utilizado como instrumento de diálogo, no desejo de falar sobre sua experiência, suas emoções e angústias, para um adulto completamente desconhecido. Ainda que nas respostas abertas muitas crianças tenham escrito que, com a pandemia, “Não mudou nada na minha vida”, “Não tenho medo de nada”, “Não existe medo, porque minha saúde mental é saudável” ou “Não há nada que me deixe triste e com medo”, revelando aparente inexistência, resistência ou recusa de alguma fragilidade, outras demonstram o incômodo de falar de si naquele espaço em frases como “Não quero falar sobre isso”, “Tenho tido muitos medos, mas não quero falar sobre eles”, “Todos os dias tenho medo, prefiro não falar”, “Não me sinto confortável para responder a esta pergunta” e “Nada que eu deva estar contando, coisas pessoais”. Tais respostas indicam a presença de uma angústia que não encontra, neste instrumento, canal de expressão, manifestando-se uma resistência à exposição de sua subjetividade num texto escrito dirigido a um leitor desconhecido.

Não queremos afirmar, com isto, que os questionários são tão eficazes quanto uma pesquisa de base etnográfica na escuta do sujeito. Contudo, o impacto da experiência vivida, o contexto de isolamento que limita a possibilidade de trocas afetivas, e o tipo de pergunta utilizada, dialógica, direta e concreta, que dá condições à criança de expor sua subjetividade, certamente contribuíram para a construção de uma situação de pesquisa que possibilitou a produção de um discurso. Observa-se que, em algumas

respostas do questionário, as crianças buscam construir uma dialogia e convidar a uma escuta sobre questões subjetivas que ultrapassam o tema proposto, expondo suas fragilidades e angústias. Seguem alguns exemplos nesse sentido:

Às vezes choro sem motivo, mas não sei por quê. (Menina, 10 anos, branca).

Às vezes (como sou uma pessoa muito imaginativa), às vezes imagino: e se alguém da minha família pegar corona e passar muito mal e quando eu penso nisso eu fico muito nervosa. (Menina, 11 anos, branca).

Estou confuso, minha cabecinha dói quando vai chegando a noite, muito medo e pesadelos. (Menino, 7 anos, pardo).

Após o período de circulação do questionário, dentre as crianças que responderam afirmativamente à possibilidade de serem entrevistadas, 33 foram selecionadas, seleção essa que buscou, além de garantir a representatividade de gênero, raça e idade, priorizar crianças de grupos sociais mais vulnerabilizados. As entrevistas foram feitas de forma semiestruturada com 19 meninas e 14 meninos do que corresponde a 16 diferentes municípios, que incluem Belo Horizonte e região metropolitana. Destaca-se que 10 dessas crianças moram em vila, favela e aglomerado subnormal e uma delas mora em uma ocupação urbana, segundo as tipologias de moradia da pesquisa. Dessas crianças, apenas cinco estudam em escola particular e as outras 18 estudam em escola pública. Em relação ao pertencimento étnico-racial das crianças, 16 delas se autodeclararam pardas, 8 pretas, 2 indígenas, 5 brancas e 2 não se autodeclararam.

A proposta de um roteiro com perguntas direcionadas com o objetivo de orientar a conversa com as crianças e abrir caminhos para outras narrativas auxiliou na condução das entrevistas no modelo *on-line*, realizadas entre julho e outubro de 2020. As entrevistas foram utilizadas como instrumento de coleta de dados com o objetivo de ouvir as crianças de forma mais espontânea possível no que concerne ao momento vivido na atualidade permitindo então que viessem à tona, as questões mais subjetivas como suas fragilidades, angústias, tristezas, medos, bem como suas alegrias. Nesse sentido, consideramos que com essa conversa com as crianças, mesmo que feita no modelo *on-line*, conseguimos possibilitar a expressão subjetiva do vivido, como podemos verificar no excerto abaixo:

Sinto... Meu coração tá lutando contra a Covid-19. [*Seu coração tá lutando contra o covid19. O que você mais sente?*] É... [A mãe fala: você fica com raiva?]. Eu também fico com raiva, feliz. Com raiva da Covid-19, fico estressado. (Menino, 9 anos, pardo).

É importante ressaltar que existe uma distância temporal entre a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, o que teve implicações. Se durante a aplicação dos questionários o confinamento constituía uma novidade, sua duração implicou num desafio, fato já apontado pelos estudos longitudinais da pesquisa *Co-space* (2020). O trecho abaixo de entrevista apresenta esta questão:

Assim... quando foi o primeiro dia de quarentena eu achei bem legal, e fiquei muito alegre, mas aí quando se passou uma semana, um mês eu fiquei com muita vontade de sair e aí aconteceu que eu tentei pensar em alguma coisa para eu brincar e aí eu fui brincar com boneca, depois fui colorir e enjoei e depois fui brincar com minha Barbie e até hoje eu tô brincando com ela. (Menina, 9 anos, parda).

Os momentos dos questionários e, principalmente das entrevistas foram atravessados por vários fatores, tais como: dificuldades de contato com as crianças, questões técnicas no que concerne aos procedimentos para a realização de entrevistas virtuais, adaptação e questões subjetivas do próprio pesquisador, dentre outras. Ressalta-se, ainda, nas entrevistas, a presença de quase todas as mães, as quais acabaram interferindo na fala de seus filhos e filhas em vários momentos; bem como na mediação de adultos no acesso ao questionário *on-line*. É importante considerar esses aspectos na análise, uma vez que muitas das respostas das crianças podem ter sido influenciadas e atravessadas pela presença e proximidade dos adultos e de suas próprias falas e gestos, como podemos perceber em alguns trechos das entrevistas descritos abaixo:

A criança relata que a mãe dele tem medo da pandemia e, em seguida, ele diz: “Eu não tenho muito medo porque eu não saio de casa e não tem como eu pegar”. Nesse momento a mãe dele fala: “Mas eu saio.” (Menino, 12 anos, branco).

O que está fazendo de diferente em sua casa nesse tempo de pandemia? “Jogado muito e dormindo muito tarde e acordando muito cedo. Eu fico muito tempo no telefone”. Nesse momento, a avó complementa

sua resposta no sentido de justificar o motivo da criança ficar muito tempo no telefone. Ele olha para a avó e diz: “Eu sou do grupo de risco, eu não posso ficar saindo.” (Menino, 11 anos, pardo).

Eu faço alguns comentários sobre a situação econômica do país, sobre o desemprego em massa e a criança diz: “No meu bairro tem muita gente desempregada que trabalha em outra cidade, no centro e aqui, já passou até na Globo, guarda municipal, final de semana é de cima, senão... (percebo que a avó orienta a fala da criança complementando o que ele diz). “Usa a máscara no queixo, às vezes, tá no bolso, às vezes, esquece.” (Menino, 11 anos, pardo).

“O médico que tratou a minha mãe e a mãe da minha mãe, tratou minha tia Lelê, a minha tia Mônica, também morreu porque fez transplante, eu não sei, de rim, desculpa, minha mãe falou aqui, minha mãe, fez transplante de rim e morreu de coronavírus, morreu e sabe lá, pode ser de coronavírus. Então muitos conhecidos nossos e conhecidos dos meus pais morreram. Oh, a minha família ninguém morreu e tomara que ninguém morra. Em outro momento... “Ah, pera aí, só deixa eu ver aqui uma coisa. (virou de costas e parecia falar com a mãe).” Ah e também tem uma família minha que pegou o coronavírus, uma pessoa só.” (Menina, 9 anos, preta).

Pudemos verificar que, tanto os questionários quanto as entrevistas foram apropriados como espaços de escuta desses familiares. Assim, numa das perguntas do questionário, sobre medo da criança, foi registrada a seguinte resposta: “Às vezes choro a noite quando vou pôr meus filhos para dormir”, em que a mãe expressa sua angústia. Nessa mesma direção, em uma das entrevistas, pudemos perceber a preocupação e angústia da avó de uma das crianças:

Conversamos sobre o tempo que levará para que melhore essa situação e ela fala da falta de conscientização da população sobre o coronavírus. “É uma coisa invisível, se as pessoas pudessem ver, talvez seria diferente, é uma luta diária com uma coisa que a gente não sabe o que é”. Quando o número vira nome é mais complicado.” (Relato da avó de um menino, 11 anos, parda).

Como podemos verificar, os familiares demonstram principalmente, preocupações no que concerne ao bem-estar e aos sentimentos dos filhos neste momento da pandemia, bem como externam o despreparo, a impotência e a solidão diante do que vivem e expressam as crianças. Buscando

construir formas de apoio e suporte, procuram estar mais atentos às condições psíquicas dos filhos, e mais presentes no cotidiano, partilhando momentos de lazer e ludicidade.

A seguir, iremos apresentar as emoções e sentimentos expressos pelas crianças nos questionários e entrevistas, relacionados à pandemia. Como veremos, estes se mostram ambíguos. São relatadas perdas relacionadas ao temor quanto à doença e ao impacto das medidas restritivas no seu cotidiano e nas redes de sociabilidade. Por outro, ganhos relacionados, principalmente, à melhoria da qualidade e quantidade das interações familiares. Tal ambiguidade se fez presente na maioria das pesquisas internacionais (SINGHA *et al.*, 2020; WUAN *et al.*, 2020), sendo sintetizada na frase de uma criança no questionário: “Uma doença que afasta e aproxima as pessoas.”

Sentimentos: expressões das crianças em tempos de pandemia e isolamento social

Medos e tristezas



Figura 1 - Nuvem de palavras da categoria Saúde

Fonte: Elaboração própria a partir de tratamento do banco de dados da pesquisa Infância em Tempos de Pandemia no software Nvivo10.

Pode ser que com esse negócio da gente não ter muito que fazer, a gente fica só com nossos pensamentos mesmo, né, a gente fica pensando o tempo todo, como vai ser no futuro, se a gente vai pegar o Coronavírus, se alguém próximo da gente vai pegar o Coronavírus. (Menino, 13 anos, pardo).

Os depoimentos das crianças na pesquisa demonstraram como a pandemia tem se constituído como um momento de reflexão, em que buscam, em seus depoimentos, dar sentido ao vivido. Nos questionários, na pergunta sobre medos e tristezas acionados pela pandemia, destaca-se o temor pela contaminação. Em uma categorização das respostas, a nuvem de palavras da categoria Saúde, que contou com 1.424 referências, a centralidade da palavra medo é significativa.

O temor da contaminação pelas próprias crianças foi amplamente manifestado. Foram 422 menções ao medo do adoecimento de si própria e 385 menções ao medo do adoecimento do outro. Ainda que tenham registrado conhecimento de que, segundo as informações à época, não constituíssem grupo de risco, mas apenas agentes transmissores do vírus, o temor do adoecimento foi significativo.

O conhecimento sobre a existência de grupos de risco, de populações mais vulneráveis aos perigos da contaminação e seus efeitos foram bastante presentes, demonstrando que as crianças se apropriaram das informações sanitárias. Seu temor, no que concerne ao adoecimento de adultos, centrou-se em pessoas com quem têm relação afetiva mais estreita: “Que alguém que eu amo pegue a doença”, “Que alguém da minha família pegue a doença” de forma mais específica, nas figuras dos avós e mães, e, em menor grau, de pais, demais familiares e amigos, destacando-se os familiares pertencentes a grupos de risco (avós, parentes com alguma comorbidade). Nas entrevistas percebemos também a presença do medo nas falas referentes à preocupação com a contaminação de familiares e amigos, como podemos verificar na fala de um menino de 9 anos:

Tipo minha avó, meus amigos da escola, meu pai, minha mamãe [olha para mãe e sorri]. Principalmente a mamãe. (Menino, 9 anos, pardo).

A preocupação com o adoecimento de desconhecidos e até mesmo com a sobrevivência da humanidade, também foi significativa, o que denota a empatia e a sensibilidade da criança em relação ao temor do adoecimento e morte alheia.

Fico triste porque tem muita gente adoecendo. (Menino, 11 anos, preto).

Muita gente está pegando a doença. (Menina, 9 anos, parda).

Tenho medo de que a doença se espalhe muito pelo país. (Menino, 11 anos, branco).

Tenho medo de todo mundo pegar Covid e o mundo acabar. (Meninas, 8 anos, não informada).

A ideia de que isso nunca mais vai parar e a humanidade vai acabar. (Menina, 12 anos, parda).

Muitas pessoas morreram e muitas estão passando necessidade. (Menino, 8 anos, pardo).

Relacionado ao medo de contaminação, destacou-se no questionário o temor diante da morte. Cabe observar que em nenhuma pergunta do questionário este termo está presente. Ainda assim, 82 crianças mencionaram o medo de morrer e 319 crianças mencionaram o medo de perder alguém, ou medo da morte, de maneira geral. No total, cerca de 18% das crianças da pesquisa fizeram referência explícita ao tema. É interessante observar que não houve correlação com os marcadores de gênero, raça, idade ou condição social, sendo tanto o temor ao adoecimento, quanto à morte, presentes em todos os grupos: “Medo de morrer”, “Medo de meus avós morrerem, medo de meus primos morrerem, medo de meus pais morrerem”, “Medo do meu gato morrer”, “Medo de todo mundo morrer”.

Destaca-se como o medo da morte é expresso de forma concreta em algumas respostas, explicitando uma angústia específica, em que a morte implica na ausência de um adulto que cuide da criança, especialmente em famílias monoparentais. Neste caso, as crianças se referem ao sentimento de solidão, de temor de abandono e orfandade.

Medo da minha mãe morrer e eu ficar sozinho. (Menina, 11 anos, branca).

Só moram eu e minha mãe, tenho medo de ficar sozinha. (Menina, 9 anos, parda).

Tenho medo da minha mãe morrer e ficar sozinha no mundo. (Menina, 9 anos, parda).

Tenho medo de toda minha família morrer e eu também. (Menino, 9 anos, pardo).

Tenho medo de ficar órfão. (Menino, 10 anos, pardo).

Às vezes fico pensando se vou morrer e meus familiares. (Menino, 8 anos, branca).

Ficar sem meus papais. (Menina, 8 anos, branca).

No contexto da pandemia, o medo refere-se não a um sentimento difuso, existencial, mas a um risco que a criança concretamente experiencia, diante de situações sociais vividas e faladas. No dizer de Ferigato (2020), no contexto atual, para a criança a morte investe-se de novos sentidos, não sendo mais apenas uma questão simbólica, associada à compreensão da vida, para tornar-se uma questão real, de ameaça a sua existência e existência alheia.

Associado ao medo da morte e do adoecimento, aparecem outros temores ligados à pandemia: medo de hospital, medo de UTI, medo de alguém da família pertencer ao grupo de risco, ou ainda, medo da falta de assistência médica ou de remédio. Destaca-se o temor do risco do contágio, especialmente em situações em que os adultos estão mais expostos, na impossibilidade de cumprirem as medidas de isolamento: “Medo de meus pais pegarem a doença, porque estão tendo que trabalhar”, “Meus pais têm que pegar ônibus”, “Minha mãe é enfermeira” ou “Minha mãe é médica”.

Aparecem também medos existenciais, que nomeamos como infantis, não referentes à pandemia: medo de escuro (o mais citado), medo de bichos, como cachorro, aranha, cobra, barata e rato, ou ainda, medo de ladrão ou ser assaltado. Porém, tais respostas foram bem menos presentes. Muitas vezes os medos “infantis” e os temores relacionados à pandemia apareciam na mesma resposta: “Tenho medo de morrer, tenho medo do escuro”, tenho medo de pesadelos”. Também surgiram respostas que resgatassem questões e temáticas presentes no contexto contemporâneo brasileiro, como medo das manifestações de racismo, medo da violência, de assalto, desemprego, fome e sofrimento.

O medo também apareceu quando referido a si mesmas, como o caso do menino que diz:

É... eu tenho asma e quando eu fico muito gripado, eu uso bombinhas, duas bombinhas diferentes, de manhã e à noite. É ruim, porque eu tenho medo de brincar na rua, de ir para o clube. (Menino, 11 anos, pardo).

Quando perguntado sobre sua experiência, ao sair de casa depois da pandemia, ele ainda ressalta que sente medo.

Vazio, as coisas do que eram antes, e tipo assim, aquele medo.... Porque você não sabe se tem alguma coisa infectada no meio, aquele medo. (Menino, 11 anos, pardo).

O temor em relação ao futuro foi também frequente, tendo como foco a incerteza de que esta situação temporária se perpetue. Os depoimentos das crianças se destacam neste sentido, indicando a angústia vivida, diante da instabilidade frente a uma situação inédita em suas vidas e de seus familiares, para os quais não possuem referência.

Tenho medo de nunca voltar a ver meus colegas e ir pra escola. (Menino, 10 anos, branco).

Tenho medo de que a Covid não termine. (Menina, 9 anos, parda).

Tenho medo do mundo acabar. (Menina, 10 anos, branca).

Tenho medo de que nunca mais passe. (Menina, 9 anos, branca).

Tenho medo de que as aulas não voltem e que tenhamos que ficar em casa para sempre. (Menino, 12 anos, pardo).

De nunca terminar tudo isto. (Menina, 9 anos, branca).

É preciso ressaltar que os medos diante do adoecimento, da morte e do futuro foram manifestados em momentos em que a pandemia não atingia os dramáticos índices apresentados em 2021, que em abril alcançou a média de 3.000 mortos em 24 horas. Em julho de 2020 (quando foi finalizada a aplicação dos questionários), a média era de cerca de 1.000 mortes diárias. Em novembro (quando foram finalizadas as entrevistas), menos de 500. Provavelmente, para uma parte das crianças participantes, as experiências de adoecimento e morte de pessoas com as quais têm relações afetivas ganhou concretude. Também a insegurança e o temor diante do futuro

devem ter sido potencializados. Seria importante a produção de estudos longitudinais que pudessem avaliar o impacto da pandemia, após um ano de sua presença no país, no que tange aos sentimentos e à saúde mental das crianças.

Isolamento

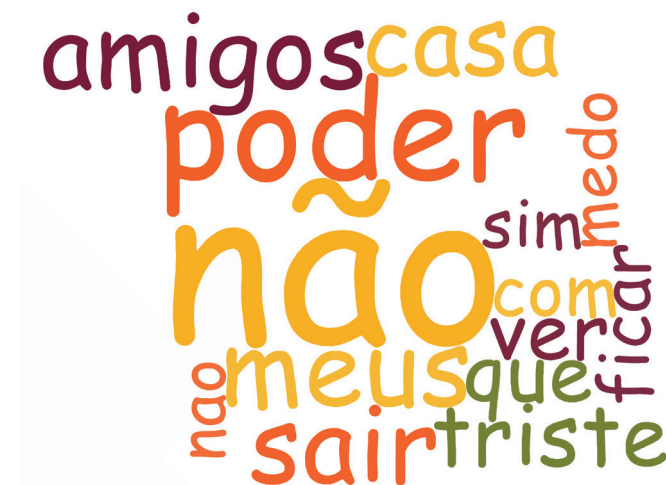


Figura 2 - Nuvem de palavras da categoria Cuidados (Isolamento)

Fonte: Elaboração própria a partir de tratamento do banco de dados da pesquisa Infância em Tempos de Pandemia no software NVivo10.

A criança fala sobre a questão da pandemia no sentido de nos mover como pessoas, de nos tirar e nos deslocar do nosso lugar no sentido de refletirmos sobre como estamos vivendo nesse mundo.

Acho que história é o que a gente tá vivendo né, porque essa pandemia veio, porque a gente reclama: Ah, eu tô trabalhando demais, tô indo pra escola demais. Então veio essa pandemia e agora mais em casa, é muito pouca coisa do que a gente fazia, quando a gente podia sair... não pode sair. (Menino, 11 anos, pardo).

O isolamento aparece como a experiência mais concreta e significativa. Tanto nas questões fechadas, como nas abertas do questionário, as crianças, em sua ampla maioria, o defendem como política necessária diante do risco de contágio. Para a identificação do que as crianças pensavam sobre o isolamento social, foram incluídas no questionário as seguintes perguntas

“Você está respeitando o afastamento social, isto é, evitando ao máximo sair de casa? Por quê? 88,8% das crianças participantes da pesquisa afirmaram estar cumprindo com as medidas de isolamento social na ocasião da aplicação dos questionários. Também neste aspecto observa-se a uniformidade dos dados, independente dos marcadores de gênero, idade, classe social e raça, em que as variações foram pouco significativas. Tais resultados mostram-se semelhantes aos encontrados nas pesquisas internacionais, que apontam a adesão das crianças às medidas de isolamento (SINGHA *et al.*, 2020; RODRIGUES *et al.*, 2020; CO-SPACE, 2020; WUAN *et al.*, 2020; DUNN *et al.*, 2021; MEIGEN *et al.*, 2020).

De modo geral, as respostas abertas confirmam e informam as razões desta adesão quando as crianças expressam aquilo que temem ou as deixava triste naquele período. Dentre os motivos para cumprir as medidas de isolamento, destaca-se o sentimento de compromisso com a coletividade (informado por mais de 30% dentre aquelas que afirmam o estar cumprindo⁸), expresso em frases como: “Porque é preciso para o bem de todo mundo” (Menina, 10 anos, branca). Tais dados são consonantes com pesquisas internacionais, que salientam a preocupação com o coletivo, entre crianças e jovens. Em *survey* com questionário *on-line* na Alemanha, verificou-se que tal preocupação era maior entre meninas e crianças menores (MEIGEN *et al.*, 2020). Segundo os autores, tais dados são consistentes com estudos anteriores que indicam uma maior preocupação com o bem-estar mundial entre crianças e jovens adolescentes do sexo feminino que do masculino.

Nos questionários, as crianças mostram-se eloquentes ao formularem os argumentos:

Porque pra mim é muito importante se prevenir contra esse vírus maligno que pretende tirar nossa alegria e também pra me proteger e proteger minhas amizades e meus parentes. (Menina, 12 anos, parda).

Eu estou respeitando o afastamento social, pois mesmo eu querendo muito sair de casa eu tenho que pensar no coletivo, tantas pessoas trabalhando correndo risco de ser contaminados, eu tenho a chance de ficar em casa resguardada e ajudando a diminuir o fluxo de pessoas nas ruas. (Menina, 12 anos, branca).

⁸ Este é o mesmo índice registrado por Dunn *et al.* (2021) em *survey* com adolescentes americanos.

A preocupação com a saúde coletiva também esteve presente nas entrevistas. Ao serem indagadas quanto ao que fariam se tivessem um superpoder, todas as crianças afirmaram querer acabar com o vírus. Algumas foram além, demonstrando conscientização sobre o grupo de risco (os idosos) e desejando fazer algo a respeito, o que também apareceu nos questionários.

Eu faria para curar os idosos e os adultos, né? Porque ainda mais os idosos que são de grupo de risco. Eu fazia isso pra ajudar eles (Menina, 9 anos, preta).

[...] eu daria comida, porque como tem os pais que estão parando um pouco de trabalhar, então às vezes fica sem dinheiro. Então eu daria comida, ajudaria com roupas e doaria outras coisas, mantimentos. (Menina, 11 anos, branca).

Eu fico triste porque penso que tem pessoas passando dificuldade, muito mais do que eu. Às vezes o medo toma conta de mim. (Menina, 11 anos, não informada).

Observa-se nos depoimentos a expressão do sentimento de compaixão, entendido como: “a emoção vivida pelo sujeito, quando se sente conectado pelo sofrimento alheio e desejo de contribuir para seu bem-estar” (HALIFAX, 2012, p. 1751 *apud* BARTON; GARVIS, 2019, p. 32). Ao fazer referência à dimensão coletiva do isolamento social, as crianças fazem uso de termos como consciência, empatia, respeito, senso de coletividade, segurança, ajudar, fazer a minha parte, proteção e precaução. Ressaltam ainda o compromisso moral nessa decisão, ao afirmarem que tal atitude é: o correto, o certo, o melhor, o recomendado, o necessário e o seguro.

Tomasello (2018), em seu estudo sobre a gênese da moralidade e colaboração, as caracteriza como próprias da espécie humana, relacionadas ao seu forte gregarismo. Para o autor, os sentimentos de colaboração e moralidade revelam nossa capacidade de atuar não apenas em função dos interesses pessoais, mas em benefício do bem-estar coletivo, dimensão já presente na primeira infância. Associa-se a esta moralidade, um sentimento de equivalência, em que a preocupação com bem-estar alheio, para ser justa, deve ser universal e estender-se para além do círculo de relações individuais.

Além da expressão de compaixão e cooperação, existe uma dimensão do autocuidado que também é registrada em alguns depoimentos, como

numa resposta ao questionário: “Porque eu gosto de viver” (Menino, 10 anos, branco) ou na fala de um menino de 10 anos durante a entrevista.

Muitas crianças também acionam os conhecimentos técnicos adquiridos, relacionados ao universo da pandemia, fazendo uso de termos como “grupo de risco” (asma ou outra questão respiratória, diabetes, epilepsia, idoso e problema cardíaco), “medidas de segurança” (lavagem das mãos e uso de máscaras e álcool em gel), “Organização Mundial da Saúde”, “aglomeração de pessoas”, “proliferação do vírus” e “lotação em hospitais”.

Porque o pessoal da saúde pede e eu acho que eles sabem muito mais que eu. (Menina, 10 anos, parda).

Não posso sair de casa pois já tenho algumas coisas no corpo e também já também já tenho muita gripe nessas épocas de frio então não saio de casa para prevenir. (Menina, 9 anos, não informada).

Como o vírus se prolifera por meio de qualquer tipo de contato, é necessário evitarmos ao máximo encontrar com outras pessoas, pois não é só nossa vida que prejudicamos, a vida dos outros também está em jogo, pois talvez estejamos com o vírus, mas não apresentamos sintomas. Além de que aqui na minha casa, meu pai e minha irmã são do grupo de risco. (Menina, 12 anos, parda).

A compreensão da necessidade das medidas de isolamento não deixa de originar sentimentos de tristeza e irritação pelas crianças, na impossibilidade de sair de casa e ter a convivência restrita. “Eu quero sair” (Menino, 8 anos, branco) ou “Eu não aguento mais ficar só dentro de casa” (Menino, 12 anos, branco) ou “Eu quero ir pra rua” (Menina, 12 anos, branca) são frases repetidas por várias delas diante desse contexto, denotando angústia, irritação ou, no mínimo, tédio. Ao mesmo tempo, manifestam a preocupação com a saúde física e mental dos familiares, diante da falta de encontros, em que se destaca a preocupação com a solidão dos avós e a impotência frente à necessidade de distanciamento.

Diante disso, relatam recorrer a eventuais desobediências às medidas impostas, como se observa nas seguintes falas: “Porque eu estava ficando triste. Mamãe me leva em lugares que tem pouca gente e aberto” (Menina, 8 anos, branca), “Saio com minha mãe. Tenho tédio em casa” (Menina, 9 anos, branca), “Se eu ficar muitos dias dentro de casa eu enlouqueço” (Menino, 10 anos, pardo), “Acho ruim ficar preso em casa sem ver ninguém” (Menina, 10 anos, parda), “O meu bairro é no interior, por isso saio para

brincar na quadra perto de minha casa com meus irmãos” (Menino, 10 anos, pardo) e “Por que eu estou tomando muito cuidado mas às vezes eu saio com máscara” (Menina, 9 anos, branca). Numa entrevista a criança assim se expressa:

Estou brincando na rua só um pouquinho, só um tiquinho às vezes. De máscara.... na parte da manhã e às vezes na parte da tarde, às vezes eu não vou... (Risos nossos) (Menino, 11 anos, pardo).

Verifica-se, portanto, que o descumprimento eventual do isolamento não implica num questionamento da medida, mas uma quebra avaliada como necessária, devido aos comprometimentos emocionais provocados pelo confinamento.

Um número significativo de crianças ressalta sua necessidade de socialização como sendo o que as impede de ficar em casa. Essas crianças se referem a amigos, família e vizinhos como figuras sociais de extrema importância para suas vidas. “Preciso sair para brincar com meus amigos e não gosto de ficar sozinho em casa porque meus pais estão trabalhando” (Menino, 8 anos, pardo) ou “Porque acho que a gente deve pelo menos ir a casa de algum parente tomando todos os cuidados possíveis, não consigo ficar muito longe da família (mas estamos usando máscaras álcool em gel, etc.)” (Menina, 12 anos, não informada). Algumas crianças explicitaram a carência de contato físico, sendo que mais de 30 delas nomearam a falta de abraço no questionário.

A ausência de atividades em espaços públicos também foi frequente nos questionários, destacando-se parques e shoppings. Contudo, o desejo de estar em outro ambiente e de poder interagir com amigos entra em conflito com o medo do risco de contaminação. Essas questões também foram bastante frequentes nas respostas das crianças nos momentos das entrevistas.

Fico triste por não poder sair de casa, não poder encontrar com meus amigos, por não poder estar participando dos movimentos da igreja. E tenho medo de que alguns dos meus familiares fiquem doentes por causa do Coronavírus. (Menina, 12 anos, branca).

Eu não tenho mais aquele prazer de sair. (Menino, 12 anos, branco).

Não quero mais sair de casa tenho medo de pegar essa doença sei que nós precisamos diz não ter medo para tudo ficar melhor e ninguém

ficar com mais medo mas é bem difícil porque como sou criança eu ainda não tenho tanta responsabilidade para poder passar por essa pandemia mas estou preenchendo meu tempo com assistindo séries e filmes na *Netflix* e ouvindo músicas do *Spotify*. (Menina, 9 anos, não informada).

Hã... óh, eu não tô me sentindo triste, mas eu também tô me sentindo um pouco cansativa de ficar em casa, porque a gente não pode sair mais na rua, pra ir na casa de amigo, pra brincar, aí fica um pouco difícil" (Menina, 11 anos, preta).

Eu tô com mais saudade da Bahia. Bahia é a praia onde eu vou nas minhas férias... onde minha vó mora... lá tem um rio. Eu tô com saudade da Bahia, de andar lá, ver minha priminha Paulinha que nasceu. (Menino, 9 anos, pardo).

Há ainda um grupo de 78 crianças que afirmaram estar cumprindo o isolamento pela necessidade de obedecer ou cumprir com uma ordem adulta. Isso aparece em formas mais sutis, com o uso de expressões como "orientação", "pedido", "aconselhamento" ou "recomendação", mas também como formas mais rudimentares, como ordem, obrigação e proibição. A origem dessa demanda também varia, desde a referência aos pais, em sua maioria, mas também ao governo e aos agentes de saúde. Enquanto algumas crianças compreendem a importância de tais orientações, outras já apresentam resistência, insatisfação ou até mesmo resignação.

Porque a mamãe não deixa, ela fala que é perigoso. (Menino, 11 anos, branco).

Porque é óbvio, está nas regras e é uma pandemia. (Menina, 11 anos, branca).

Porque sou uma criança e posso pegar o vírus e não quero transmitir e porque meus pais mandam em mim. (Menina, 9 anos, branca).

Porque estou sendo obrigada a afastar pra não ficar doente e não gosto de usar máscara. (Menina, 8 anos, branca).

Porque eu não posso sair de casa sozinha e as pessoas daqui respeitam o isolamento social. (Menina, 10 anos, parda).

Minha única opção é obedecer. (Menina, 11 anos, parda).

Ainda, algumas crianças contam os dias do isolamento, reforçando que estão sem sair de casa há “80 dias” ou “três meses”. Outra dimensão que aparece em algumas respostas é o argumento da necessidade do isolamento devido ao desejo de que tudo passe logo: “Porque assim podemos parar com o aumento dos casos e voltar nossa vida normal”. É preciso considerar, novamente, que os questionários foram aplicados em um momento ainda inicial da pandemia, resultado que provavelmente seria distinto após um ano de isolamento.

Foi pouco significativa a manifestação de discordância em relação ao isolamento, em que 80 crianças disseram não o cumprir, o que representa somente 4% das respondentes crianças da pesquisa. Estas recorrem a cinco explicações para justificar a não adesão à medida em questão, sendo essas: contestação do real efeito da medida, efeitos negativos emocionais, necessidade de sair, necessidade de brincar e socialização com a família extensiva.

Algumas crianças se mostram críticas quanto às medidas governamentais, afirmando ser uma ação desnecessária: “Porque não estou preocupado, acho muito joguinho de politicagem” (Menina, 8 anos, branca), “Porque está quebrando a economia” (Menina, 11 anos, parda). Outras já atribuem seu descumprimento ao questionamento da autoridade dos pais ou responsáveis: “Não obedeco muito os adultos que moram comigo” (Menina, 9 anos, parda).

A defesa do isolamento pelas crianças conjuga-se com a crítica àqueles que não o cumprem, expressando tanto perplexidade, quanto frustração e impotência. Observa-se a angústia de algumas crianças diante do descumprimento, tanto por familiares, quanto por desconhecidos.

Meu pai está trabalhando e meu tio não está respeitando a quarentena. (Menino, 11 anos, branco).

Fico triste quando vejo pessoas andando como se nada estivesse acontecendo. (Menina, 10 anos, parda).

Fico triste com a irresponsabilidade das pessoas que saem de casa sem máscara e sem passar álcool. (Menina, 6 anos, branca).

No meu bairro tem muita gente desempregada que trabalha em outra cidade, no centro e aqui, já passou até na Globo, guarda municipal, final de semana é de cima, senão... Usa a máscara no queixo, às vezes tá no bolso, às vezes esquece. (Menino, 11 anos, pardo).

Na entrevista, ao responder sobre o que faria se tivesse superpoderes, uma criança responde:

Eu acho ... ammm ... não sei. Talvez conscientizar mais as pessoas a não sair de casa. Porque tem muita gente saindo de casa e não está sabendo o risco. (Menina, 11 anos, branca).

Em 144 respostas das questões abertas do questionário, as crianças fazem referência a uma preocupação e sofrimento com desemprego, despejo, falta de moradia, fome e risco de saques (temor presente na época nos noticiários), mostrando-se conscientes do impacto social da pandemia. Embora não em um volume expressivo, mais de 30 crianças usaram desse espaço destinado a falar de seus medos e tristezas para demonstrarem preocupações com relação às *fake news*, à postura do Presidente, ao racismo, à economia, ao fechamento do comércio, à situação crítica de mortes e casos graves, bem como ao esgotamento do sistema hospitalar. Em alguns casos, observa-se uma reprodução do discurso do adulto, como a criança de 8 anos que diz “Meu maior medo é ficar na mão dos políticos ladrões e fazer o nosso Brasil virar um *consumismo* (sic)” (Menino, 8 anos, pardo).

A preocupação manifesta-se tanto em relação ao núcleo familiar, em frases como “Meus pais estão desempregados” ou “Tenho medo de passar fome”, quanto em relação a grupos vulneráveis, sendo citados desempregados e moradores de rua.

Eu daria comida, porque como os pais estão parando um pouco de trabalhar, então às vezes fica sem dinheiro. Então eu daria comida, ajudaria com roupas e doaria outras coisas, mantimentos” (Menina, 11 anos, branca).

Ao mesmo tempo que demonstram alto grau de conhecimento sobre o contexto social, político e econômico, faz-se frequente a referência ao incômodo com “o bombardeio” das notícias divulgadas pela mídia, gerando afastamento de telejornais e até mesmo a proibição dos pais, questão apoiada por elas

Somente os noticiários de televisão, por isso minha mãe nos proibiu de assistir qualquer noticiário que fala dessa pandemia. (Menino, 10 anos, pardo).

As notícias no jornal estão cada vez piores. Isso me dá bastante medo com relação ao destino da humanidade. Eu acredito que nunca mais vamos voltar ao normal. (Menina, 12 anos, parda).

Eu vi no jornal que não estão tendo lugares e nem equipamentos respiratórios nos hospitais, e tenho medo dessa situação nunca acabar. (Menina, 11 anos, preta).

Tais dados são coerentes com as pesquisas internacionais que são unânimes ao apontar, tanto o incômodo das crianças com as notícias, como a avaliação de que o acesso cotidiano às notícias das mídias, dirigidas aos adultos, provocam ou potencializam angústia e sofrimento entre as crianças⁹ (DALTON *et al.*, 2020; IMRAM *et al.*, 2020).

As crianças também fazem referência à solidão e à falta de acolhimento dentro de casa, o que se manifesta em uma diversidade de termos para explicitar este sofrimento, imposto pelo isolamento.¹⁰ Através de seu discurso, é possível compreender também uma diversidade de arranjos familiares em que partilham a pandemia. As crianças manifestam tanto o desejo de convivência com outras crianças quanto a dificuldade de conseguir a atenção dos adultos.

Fico triste, porque fico muito sozinho, não tenho irmão, tenho só minha mãe. (Menino, não informada, pardo).

Queria um colega para brincar, queria um irmão. (Menino, 8 anos, pardo).

Minha mãe não me dá atenção e meu pai morreu há um tempo. (Menino, 10 anos, branco).

Quando sou ignorada na minha casa, minha família não tem diariamente diálogo ou até mesmo quando cada um de nós fica no seu canto. (Menina, 12 anos, parda).

⁹ A partir de um estudo sobre o tema entre as crianças do Paquistão, Imram *et al* (2020) sugerem a produção de mídias dirigidas às crianças que possibilitem a compreensão da realidade, mas usando uma linguagem que não potencialize a angústia infantil.

¹⁰ Em *survey* desenvolvido na Escócia entre meninas de 4 a 10 anos, os resultados indicam que 33% se sente triste a maior parte do tempo e 34 % sente-se solitária, sem no entanto contemplar os dados referentes a meninos da mesma faixa etária (GIRLGUIDING, 2020). Em *survey* na China, foi detectado um índice de 23% de sofrimento mental decorrente da pandemia (WUAN, 2020).

Quando as pessoas não me escutam. (Menina, 10 anos, parda).

Quando não querem brincar comigo. (Menina, 9 anos, parda).

Medo de ficar sozinha, de perder alguém, das pessoas se cansarem de conviver comigo, dos inúmeros pesadelos que eu tenho tido. (Menina, 12 anos, parda).

O que me deixa mais triste é que eu tenho que arrumar a casa sozinha. (Menina, 12 anos, preta).

O espaço aqui é grande, eu gosto de brincar... o espaço que eu gosto é de brincar com a minha família, a gente está reunido... e também o que eu mais gosto é de brincar com a minha cachorra... que eu adoro! Eu gosto de jogar... como eu sou filha única, eu fico pedindo meus pais pra brincar comigo, mas eles trabalham e não tem como, só à noite... eu sou filha única e aí eu falo pra minha mãe: Mãe, eu não tenho ninguém pra brincar... só a minha cachorra. (Menina, 8 anos, preta).

O isolamento social também tem efeitos na convivência de crianças filhos de pais separados. A saudade dos pais, com a convivência impedida ou dificultada diante das medidas de isolamento, foi registrada por várias crianças:

Saudade do papai (os pais são separados), da Vovó, do Titio, da Titia. Eu estava chorando de saudades. (Menino, 9 anos, branco).

Ficar mais próximo do meu pai que é divorciado da minha mãe. (Menino, 12 anos, pardo).

A falta do meu pai de sangue. (Menina, 9 anos, parda).

Achado ruim porque eu separei dos meus pais, né? Eu sou ligada no meu pai, aí meu pai voltou a trabalhar né? Agora eu não fico, mas é bom ficar aqui na casa da minha vó com minha tia. Aí às vezes eu vou pra casa da minha tia, às vezes eu fico aqui na minha vó. (Menina, 9 anos, preta).

Ainda que a grande maioria das crianças da pesquisa tenha registrado a melhoria quantitativa e qualitativa da convivência familiar, como veremos mais adiante, algumas fazem referência a brigas e tensões decorrentes do isolamento.

Fico triste. Porque às vezes os pais brigam muito e às vezes sonho com coisas não muito boas. (Menina, 9 anos, parda).

Medo do meu pai que bebe e às vezes chega em casa e não toma os cuidados de higiene. (Menino, 6 anos, preto).

Tenho muito medo de ficar sozinha sem amigos, tenho medo das brigas da minha família influenciar meu comportamento e quando minha família briga eu tento ficar do lado de ninguém, mas não consigo ou fico do lado da minha mãe ou fico do lado da minha vó. (Menina, 10 anos, parda).

Triste - Meus pais em casa brigam muito, e isso me deixa muito triste porque as palavras que eles falam machucam muito, mas sempre tô orando no meu quarto para que Deus não permita que meus pais não se separem. Medo - Porque às vezes eu vejo minha irmã revoltada com tudo isso e meu maior medo. E que ela fique com ódio dos meus pais. (Menina, 12 anos, parda).

Triste. Porque às vezes os pais brigam muito e às vezes sonho com coisas não muito boas. (Menina, 9 anos, parda).

Cabe observar que não foi registrado nenhuma referência a situações domésticas de abuso infantil na pesquisa. Tal dado deve ter em conta as estratégias utilizadas, em que, tanto no questionário, como nas entrevistas, havia a mediação do adulto responsável pelas crianças. Além disso, como observado, o grupo que participou da pesquisa apresentava relativa homogeneidade, em termos de interesse e disponibilidade dos responsáveis, o que pode ter excluído lares onde situações de abuso pudessem ser presentes.

Faz-se necessário o recurso a outros instrumentos, possibilitando a visibilização destes dados, no caso das crianças brasileiras. Se pesquisas internacionais apontam para um significativo aumento de denúncias, chegando a um aumento de 32% a mais de registros na Inglaterra (COWIE; MYERS, 2020), os dados brasileiros mostram-se inconsistentes. Neste caso, a ausência da escola e dos Conselhos Tutelares contribui para uma subnotificação durante o período da pandemia, potencializando a invisibilidade dos dados de violência e abuso domésticos no Brasil.

É preciso ressaltar, ainda, a realidade de um grupo de crianças que diz não estar cumprindo o isolamento devido à necessidade de ir acompanhar os pais em seus trabalhos:

Preciso sair com meus pais que trabalham. (Menino, 9 anos, amarelo).

A minha mãe vai trabalhar e eu vou pra rua. (Menino, 8 anos, preto).

Porque tem que fazer compra. [...] meio perigosos né, mas tem que sair, não tem outro jeito né. (Menina, 9 anos, indígena).

Com essas respostas podemos observar como o cumprimento das medidas de isolamento social não são viáveis para todas as classes sociais, o que acaba por sujeitar as crianças a situações desiguais de risco, acesso à educação e possibilidades de socialização.¹¹

Alegrías



Figura 3 - Nuvem de palavras da categoria Riso ou Brincadeiras (Alegrias)

Fonte: Elaboração própria a partir de tratamento do banco de dados da pesquisa Infância em Tempos de Pandemia no software NVivo10.

¹¹ Essas falas desmascaram uma realidade brasileira que em certa medida é abafada, mas que é recorrente em tempos de pandemia, como o caso do menino Miguel que morreu ao cair do nono andar de um prédio de luxo no município de Recife (PE) em que sua mãe trabalhava. Assim como Miguel, muitas crianças têm sido colocadas em risco, tendo que sair de casa e acompanhar seus pais.

Eu gosto mais é de ficar no terreiro da minha casa porque lá tem espaço para soltar papagaio, para brincar com meus irmãos, brincar de esconde-esconde, pega-pega, um tanto de coisa. Eu gosto mais de ficar lá fora”. Porque tem pessoas que não tem o terreiro para brincar”. [...]. Meu irmão quanto anos ele tem, e eu tenho dois, um tem 9 e outro 4 e outro que vai fazer 1 ano. Moram tudo no mesmo lote, os primos também, o terreiro é muito grande e dá para todo mundo brincar, mas quando os amigos vinham era melhor. Eu acho importante falar que ninguém da minha família pegou isso, ainda bem porque se a minha mãe pegar ela morre porque todo mundo tem falta de ar, é... os sintomas” (Menino, 11 anos, indígena).

Domingues-Alvarez *et al.* (2020) em estudo sobre os efeitos da pandemia nas emoções e sentimentos das crianças observam que as poucas investigações já desenvolvidas se centram nos efeitos negativos, deixando de contemplar possíveis efeitos positivos nas mudanças em seu cotidiano. Neste sentido, é importante conferir visibilidade às emoções e aos sentimentos das crianças relacionados não apenas a perdas, mas aos ganhos, que, no caso desta pesquisa, no questionário aplicado, definiu-se como alegrias. O uso do termo buscou dialogar com a expressão infantil de prazer, identificando, a partir da perspectiva da criança, possíveis ganhos em sua qualidade de vida.

Neste sentido, ao relatar suas alegrias, as crianças destacam majoritariamente o aumento da convivência familiar e da interação com os pais, em função do isolamento. Foram frequentes os comentários de que os pais (ressaltando a mudança especialmente na figura do pai) têm mais tempo, interagem, conversam, riem e partilham atividades com os filhos, mostrando-se mais carinhosos.

Foram 141 crianças que fizeram referência explícita ao tempo ao qualificar a relação com a família nesse contexto. Mais da metade das crianças respondentes da pesquisa fizeram menção à família ao serem questionadas sobre seus sentimentos, sendo que, dentre elas, 51,6% fizeram relação da família com a alegria, destacando que a maior convivência familiar constituiu o maior ganho da pandemia. As crianças descreveram as seguintes atividades desenvolvidas em família: “A gente vê filme junto”, “Meu pai conversa mais” ou “Jogamos juntos”, demonstrando a importância que a instituição familiar tem em suas vidas: “Na minha família todos ficam juntos agora” (Menino, 10 anos, branco).

Tal dado foi também observado no *survey* com meninas escocesas, em que estas apontam como fator positivo da pandemia o aumento de atividades coletivas familiares e do tempo de convivência (GIRGUIDING, 2020), mesmo dado apontado por Imram *et al.* (2020), no estudo com crianças paquistanesas; Wuan *et al.* (2020), na investigação desenvolvida na China; Rodrigues *et al.* (2020), na Espanha; e no programa de investigação do *Co-space*, na Inglaterra (2020).

No que diz respeito às entrevistas, do total de 33 crianças, 15 afirmaram a melhora da qualidade da relação com seus familiares. Neste caso, 14 relataram aproximação com a mãe e apenas 1 criança refere-se à figura paterna. Nos relatos encontramos muitas falas semelhantes no que diz respeito à aproximação com os pais, irmãos e primos, tanto nos momentos de estudo, quanto de lazer:

E agora também eu estou passando mais tempo com a minha mãe. Por causa que antes minha mãe chegava tarde do trabalho, chegava cansada, é, aí acabava que o único momento que a gente tinha junto era a noite, e agora não, de manhã eu vejo ela, de tarde e de noite. Com minha irmã eu fico com ela praticamente o dia inteiro, então não teve tanta diferença. Mas com a minha mãe, eu acho que me aproximei mais dela. (Menino, 13 anos, pardo).

Observa-se no discurso das crianças e familiares a emergência de novas práticas de relacionamento que afetaram positivamente a rotina e as interações, fortalecendo os vínculos familiares. A esse respeito, Dominguez-Alvarez *et al.* (2020), ponderam que os pais, ao encorajarem seus filhos a falarem sobre suas emoções durante a pandemia, provocam uma aproximação e fortalecimento do vínculo afetivo.

Já foi mencionado que as vozes dos familiares estiveram presentes nas entrevistas, como também em algumas das respostas do questionário, em que as mães revelaram a necessidade de falarem e elaborarem o vivido tomando a pesquisa como espaço de dialogia e externalização de suas angústias e preocupações quanto ao bem-estar e aos sentimentos de seus filhos e filhas. Como exemplo disso, podemos fazer referência a uma das crianças entrevistadas que despertou na própria mãe certa preocupação no que concerne ao seu próprio comportamento durante a pandemia.

Ter uma pessoa de fora para perguntar é muito bom, porque ela é muito tímida, muito quieta no canto dela, parece que ela até se soltou bem com você, é muito bom ter uma pessoa para conversar assim de

vez em quando, ainda mais com ela que já aconteceu alguns fatos assim tristes com ela, assim, foi muito bom e ela gosta de pessoas que dá atenção pra ela e como eu geralmente não tenho tempo, o dia é muito corrido, principalmente porque ela tem um irmão é bem difícil ter um momento só eu e ela para conversar e dar atenção para perguntar alguma coisa, foi muito bom, eu te agradeço. [...] ontem foi um dia bem puxado, bem corrido, é muitas coisas que eu tinha programado para fazer, a questão é o dia a dia mesmo que sempre a gente tem um compromisso né, mas o caso dela é igual eu te falei, pra dar atenção é difícil porque o irmão dela é bem chato mesmo, ele tem 4 anos, então não tem como você dar aquela atenção especial pra ela, porque ele sempre tá vindo, aí vem interrompe, até que trabalhar fora no momento eu não estou trabalhando mais, porque quando eu tava trabalhando fora era pior ainda que eu tinha menos tempo ainda, porque eu trabalhava a noite, aí você já viu, quem trabalha a noite no outro dia tem que dormir, tem que cuidar da casa, aquela correria, fica desanimada né de ficar dando tanta atenção para os filhos, aí quer ter o tempo de descanso acaba que não estava tempo esse tempo muito pra ela e nesse período que tá tendo essa pandemia a gente tá todo mundo em casa, não tá podendo sair, não tá tendo lugares para passear, a gente tá andando mais nervosa, mais estressada, então acaba que junta um monte de coisas né?! (Relato da mãe de uma menina, 9 anos, parda).

Em outro relato, a mãe de uma menina de 9 anos, afirma que acha que é importante para a filha poder falar mais sobre o dia a dia dela com a pesquisadora, porque nem sempre podem estar juntas.

De repente pra você ela pode falar alguma coisa que pra mim ela não fala. Criança tem essas coisas né? Alguma pergunta que você vai fazer, de repente eu como mãe não tenho esse psicológico pra tá fazendo. Então eu pergunto pra ela se ela quer tá conversando com você. (Relato da mãe de uma menina, 9 anos, indígena).

Por sua vez, o pai de um menino de 12 anos, também faz suas ponderações em relação à conversa da pesquisadora com seu filho afirmando que para ele, é muito interessante que o filho participe da pesquisa “[...] até pra saber o que ele pensa. Conversar com outras pessoas” (Relato do pai de um menino, 12 anos, branco).

A importância das relações familiares refere-se não apenas ao núcleo familiar, mas à família extensiva. Se em relação à família nuclear, observa-se o ganho em relação a maior convivência, as crianças relatam a falta dos encontros familiares, especialmente com avós, tios e primos.

Muitas crianças fizeram referência também à alegria de interagir com os amigos, em alguns casos explicitando que isso ocorria por meio digital, noutros não. Nas respostas aos questionários foi marcante a presença das telas como mediação de atividades socializantes entre as crianças neste período da pandemia, somando 747 respondentes (cerca de 52%), que fizeram referência a jogos virtuais e canais de *YouTube* com vídeos engraçados, com menos referência a programas de TV.

Ainda com relação aos questionários, em menor medida, o termo “brincar” ou “brincadeira” foi usado 645 vezes pelas crianças, sendo que 136 fizeram referência ao lúdico ao analisar o que as fazia sorrir neste momento da pandemia.¹² Dentre as atividades citadas, encontram-se: ler (revistinhas, livros, animes e mangás), ouvir música, desenhar, pintar, dançar, praticar esportes, cantar ou tocar instrumentos e cozinhar e comer coisas gostosas. Também foram mencionadas brincadeiras tradicionalmente infantis, como rouba-bandeira, pique-esconde, pular corda, soltar pipa, pula-pula, balanço, brincar de boneca, brincar de casinha e jogar bola. Como referência explícita a brinquedos, foram citados, para além dos jogos virtuais, o baralho, lego e jogo de tabuleiro, e animais de estimação.

Independentemente da atividade mencionada como fonte do riso para as crianças, mais de 62% daquelas que responderam à questão sobre as alegrias explicitaram a presença de outras pessoas durante a realização dessas atividades, sejam adultos ou outras crianças, familiares ou amigos, ou ainda, animais de estimação. Desse modo, é possível apreender que, ainda que a maioria das crianças da pesquisa tenha intensificado o uso da internet e dos meios digitais durante a pandemia, isso não diminuiu a importância e a centralidade da interação social nas atividades por elas realizadas.

Como já mencionado anteriormente com relação ao isolamento social, um elemento marcante nas respostas das crianças aos questionários foi a necessidade de estar em movimento. Muitas vezes, dentre as alegrias mencionadas, era mencionado um lugar específico que permite um deslocamento da criança pelo espaço, seja interno à moradia, como no quintal, na laje ou na varanda, ou um ambiente mais externo, como na quadra, na portaria do prédio, na rua, na pracinha, na casa da avó, na casa da prima, ou até na padaria. Em alguma medida, trata-se de estratégias para lidar

¹² Destaca-se um desafio nessa análise com relação aos termos “brincar” e “jogar”. Muitas crianças faziam referência a “jogar” sem explicitar se se tratava de um videogame ou jogo de celular. Para algumas crianças, o jogo diferencia-se do brincar, como em uma forma de distinguir-se, inclusive, de grupos de crianças menores.

com a interrupção de uma vida em constante movimento vivenciada anteriormente à pandemia, conforme explícito na fala abaixo.

Bem, assim, eu não gostei muito não porque a gente não pode ver nossos familiares, não pode ir na festa, né? E não está sendo muito legal, muito bom não, sabe? É, não estou assim achando legal, e também tem aquela saudade de poder sair, acordar, ir pra minha babá, depois se arrumar, ir pra minha escola, eu estou com bastante saudade. Sabe, porque também depois que eu ia pra escola, segunda, quarta e sexta, eu sempre ia depois da escola, minha mãe me buscava e a gente ia pra casa dos meus avós, né, são pai e mãe da minha mãe. Eu estou com muita saudade, né, daquela minha rotina, de levantar, ver meus amigos, meus colegas, eu estou com muita saudade também, sabe"? (Menina, 9 anos, preta).

Também em resposta à questão sobre alegrias nos questionários, muitas crianças fizeram referência ao maior tempo adquirido para descanso. Mencionam a correria das atividades escolares e extraclasse na vida anterior à pandemia, destacando positivamente a possibilidade de passar mais tempo em casa e dormir mais.

Acordar tarde, ficar mais tempo com a família e não ter aquela correria de todos os dias. (Menino, 12 anos, branco).

De assistir desenhos todos os dias, de poder brincar todos os dias, de não precisar acordar muito cedo. (Menino, 9 anos, branco).

Poder dar valor as coisas mais simples do dia a dia. (Menina, 9 anos, branca).

Não ter hora pra sair e ir pra escola. (Menina, 9 anos, branca).

Descansar mais e ficar com minha mãe. (Menino, 12 anos, pardo).

Ter mais tempo para brincar com meus irmãos, vermos filmes e desenhos. (Menino, 9 anos, pardo).

Interessante observar que nas pesquisas internacionais que investigaram as alegrias das crianças, estas fizeram referência à satisfação por colocar desenhos nas janelas, ou aplaudir os profissionais da saúde durante o confinamento (GIRLGUIDING, 2020; CO-SPACE, 2020). Nesta

investigação, não foi feito nenhum registro neste sentido, porque tais práticas foram praticamente inexistentes no Brasil.

Este dado chama atenção para a singularidade do caso brasileiro, em que as crianças, ao invés de viverem uma experiência formativa de fortalecimento dos laços coletivos, para além dos familiares, experimentaram a angústia de um país fortemente dividido e polarizado em relação ao apoio e cumprimento das medidas de isolamento, assim como a impotência diante das ações dos adultos. Evidentemente, noutros países tal polarização também existiu, mas no Brasil tomou contornos mais dramáticos, que potencializaram o sofrimento mental em adultos e crianças.

Considerações finais

Esta investigação não teve por objetivo retratar a realidade vivida pelas crianças, mas escutá-las sobre como significam esta radical experiência, que alterou profundamente suas referências de mundo, suas relações sociais, seus tempos e espaços da vida. A escuta demonstrou que as crianças são atores sociais potentes, capazes de refletir e elaborar o vivido. Entende-se, portanto, que a escuta e a análise realizadas fornecem elementos para a formulação de políticas públicas voltadas para a infância, destacando a potência de suas reflexões.

No entanto, a escuta das crianças se faz ausente no debate público e na formulação de políticas e práticas a ela dirigidas, durante a pandemia. No caso brasileiro, tal questão mostra-se mais dramática, na medida em que é o país em que a interrupção do funcionamento das escolas tem sido a mais longa.

Em documento sobre os efeitos da pandemia na saúde física e mental das crianças, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz, 2020) destaca três variáveis que informam o equilíbrio psíquico: intensidade do distanciamento social, qualidade das relações familiares e o tempo de duração deste isolamento. A longa duração das medidas de isolamento e da interrupção das aulas presenciais, indicam que os sentimentos de medo, angústia, insegurança, solidão e tédio, que se fizeram presentes na ampla maioria das respostas, certamente foram potencializados no ano de 2021. Embora esta pesquisa não tenha tido como objetivo avaliar a saúde mental das crianças, ela indica a necessidade de políticas de acompanhamento durante e após a pandemia, políticas estas que devem estar ancoradas na construção de

estratégias de escuta e acolhida das manifestações de sofrimento das crianças e suas famílias.

Os discursos das crianças de adesão às medidas de isolamento demonstram que estas recorreram a uma moralidade fortemente coletivista, em que o bem-estar comum se sobrepõe a desejos e necessidades individuais. Observa-se que esta moralidade se refere não apenas à compreensão da realidade, mas à gestão da vida, em que as crianças se viram forçadas à radical restrição de sua vida social e afetiva, em favor da sobrevivência coletiva. Evidentemente, isto não se deu sem sofrimento, angústia e tristeza, ao renunciar a práticas de lazer, sociabilidade e aprendizado. Esta moral coletivista foi confrontada com discursos e práticas de parte dos adultos, fundados numa moral individualista, o que provocou nas crianças um sentimento de frustração e impotência.

Por outro lado, as crianças apontam para ganhos significativos decorrentes da intensificação da convivência familiar, com a aproximação afetiva dos pais, acontecimento novo que teve enorme impacto nas suas vidas. Tal dado reforça a importância da instituição familiar na vida afetiva e na saúde mental das crianças, especialmente diante da ausência da escola.

Em pesquisa sobre o tema, Long; Evans (2020) destacam dois fatores como importantes para a saúde e bem-estar da criança na vivência da pandemia: a sensação de proteção e de pertencimento. Neste sentido, no caso desta pesquisa, observa-se a convivência do sentimento de profunda insegurança e desproteção das crianças, diante dos riscos da pandemia, com o sentimento de bem-estar, pela melhoria da qualidade e quantidade da convivência familiar, o que implica nas elevadas respostas de alegria, ligadas ao tema

A relativa uniformidade das respostas leva-nos a indagar sobre o silenciamento de crianças de grupos sociais mais vulneráveis. Tendo em vista a estratégia de bola de neve no levantamento dos respondentes, recorrendo-se a pais e professores, observa-se que, ainda que de classes sociais e territórios distintos, as crianças participantes parecem partilhar a valorização da escola e da família. Ainda, crianças que não têm nenhum acesso às mídias, que são menos visibilizadas na escola, também não foram alcançadas nesta pesquisa, limitação decorrente do próprio contexto, que inviabilizou um encontro presencial, em locais de maior vulnerabilidade.

Especialmente não foi possível captar, na pesquisa, questões relativas ao aumento da violência doméstica e sexual contra as crianças. Seguindo

dados do Ministério das Mulheres, Direitos Humanos e Família, entre março e junho de 2020, houve uma diminuição de 12% dos registros¹³ de denúncia de abusos e violência contra crianças. Longe de ser comemorado, tal dado indica subnotificação, relacionado à ausência da escola, instituição responsável por grande parte das denúncias. Nesse sentido, experiências de violência e dor seguem sendo invisibilizadas, o que demanda a construção de políticas de acolhimento e escuta, no contexto de ausência de equipamentos de assistência.

Ressalta-se ainda, a participação e presença dos pais na pesquisa, mesmo que de forma indireta. Percebe-se que as respostas das crianças foram perpassadas por essas vozes, tanto no questionário quanto nos momentos das entrevistas, o que nos indica a necessidade de um espaço de escuta no que concerne tanto às suas próprias emoções e sentimentos quanto às emoções e sentimentos de seus filhos. Como apontado por Dumm (2021), os pais têm manifestado um índice maior de stress que o restante da população, ao buscarem garantir o bem-estar físico e mental dos filhos.

Reforça-se a importância de espaços de escuta e de reflexão para crianças e suas famílias no sentido de compreender como estão vivendo esse momento da pandemia e do isolamento. Considera-se que essas práticas podem contribuir para as políticas públicas voltadas para os direitos das crianças nos seus mais diversos contextos e territórios.

Referências

BARTON, G.; GARVIS, S. Theorizing Compassion and Empathy in Educational Contexts: What Are Compassion and Empathy and Why Are They Important? In: Barton G., Garvis S. (eds.) **Compassion and Empathy in Educational Contexts**. Palgrave Macmillan, Cham, 2019.

CO-SPACE STUDY. **Covid 19: supporting parents, adolescents and children during epidemic**. <https://cospaceoxford.org>.

COWIE, H.; MYERS, C. The impact of the Covid-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. **Children & Society**, n. 35, p. 62-74, 2021.

¹³ <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/10/denuncias-de-violencia-contras-criancas-e-adolescentes-caem-12percent-no-brasil-durante-a-pandemia.ghml>.

DALTON, L.; RAPA, E.; STEIN, A. Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. **The Lancet Child and Adolescent Health**, 2020.

DAMASIO, A. Emotions and feelings. In: MANSTEAD, A.; FIRJDA, N. (Orgs.) **Feelings and emotions: The Amsterdam symposium**. Cambridge: Cambridge Press, 2012. p. 49-65.

DELGADO, T. N.; MAC MANUS, S. *et al.* Child mental health in England before and during the COVID-19 lockdown. **Lancet Psychiatric**. January 11, 2021. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30570-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30570-8).

DOMÍNGUEZ-ÁLVAREZ, B. *et al.* Emotion regulation skills in children during the COVID-19 pandemic: parent and child adjustment. **Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes - RPCNA**, v. 7, n. 3, Septiembre 2020, p. 81-87.

DUNKER, C. **A arte da quarentena para principiantes**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2020

DUNN, M. R. *et al.* "Stay home so this can be over": A national study of youth perspectives on social distancing during the COVID-19 pandemic. **Preventive medicine reports**, v. 22 101355, 11 Mar. 2021.

FERIGATO, S. Público alvo: técnico, saúde mental e Covid-19. Saúde Mental e COVID-19: narrativas do cuidado infanto-juvenil, 2020. Disponível em: <https://www.informasus.ufscar.br/saude-mental-e-covid-19-narrativas-do-cuidado-infanto-juvenil/>.

FIOCRUZ. **Covid - 19 e a saúde da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2020.

GIRLGUIDING. **Girl tell us how they have been affected by pandemia**. [s.d]. Disponível em: <https://www.girlguiding.org.uk/what-we-do/our-stories-and-news/news/girls-tell-us-how-theyve-been-affected-by-covid-19-crisis/>.

IDOIAGA, N.; EIGUREN, A.; PICAZA, M. Exploring children's social and emotional representations of the Covid-19 pandemic. **Frontiers in Psychology**, v. 11, article 1943, ago. 2020.

IMRAN, N.; ZESHAN, M.; PERVAIZ, Z. Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 pandemic. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, n. 36, S67-S72, ago. 2020.

JIAO, W. Y. *et al.* Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. **Journal of Pediatrics**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.01>.

LOADES, M. E. *et al.* Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, n. 11, v. 59, 2020, p. 1218-1239.e3.

LONG, R.; EVANS, K. **Supporting children at home**. SEBDA Publications, 2020. Disponível em: <https://www.amazon.co.uk/>.

MUNOZ, M.; RODRIGUES, I. **Infancia confinada. Como viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?** Madrid: Enclave de Evaluación, 2020.

ROY, A. *et al.* Mental health implications of COVID-19 pandemic and its response in India [published online ahead of print, 2020 Sep 1]. **Int J Soc Psychiatry**, 2020.

SINGHA, S. *et al.* Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescent: a narrative review and recommendation. **Psychiatric research**, n. 293, 2020.

RACINE, N.; KORCZAK, D. J.; MADIGAN, S. Evidence suggests children are being left behind in COVID-19 mental health research. **European Child & Adolescent Psychiatry**, 2020.

RAW, J. *et al.* Examining changes in parent-reported child and adolescent mental health throughout the UK's first COVID-19 national lockdown [pre-print]. **PsyArXiv**, 3 fev. 2021 [on-line]. Disponível em: <https://psyarxiv.com/exktj/>.

WANG, G. *et al.* Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. **The Lancet**, v. 395, issue 10228, 2020, p. 945-947.

TOMASELLO, M. A natural history of human morality. **Philosophical Psychology**, v. 31, issue 5, 2018, p. 661-668.

UNICEF. **Children and Covid-19 research library** [website], 2021. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/covid-children-library?institution=5947>.



Não tenha medo mamãe - Merina, 7 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O que temos a dizer após a escuta das crianças?

5.

Isabel de Oliveira e Silva

Iza Rodrigues da Luz

Levindo Diniz Carvalho

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Ao iniciarmos a escrita do projeto de pesquisa do qual se originam as reflexões construídas neste livro, no mês de abril de 2020, nós nos encontrávamos no início da implementação das medidas de distanciamento social, já com a suspensão da frequência das crianças às escolas, em decorrência da pandemia de Covid-19. O contexto nos trazia preocupações diversas, especialmente com as crianças das camadas populares para quem as escolas são espaços de garantia de diversos direitos. Entretanto, no momento da escrita deste texto, tendo transcorrido mais de um ano, nos encontramos ainda mais preocupados(as) com a

inexistência de ações governamentais consistentes e efetivas que possam minimizar os danos vividos pelas crianças neste contexto. Como ressaltado na introdução, não há por parte do governo federal, nenhuma ação, projeto ou política com foco na garantia dos direitos das crianças no contexto da pandemia. Ademais, como discutido ao longo deste livro, as crianças evidenciaram uma elevada preocupação com as condições sociais de suas famílias e da sociedade como um todo, como também indicaram a vivência de grande restrição nas relações com amigos e familiares, situações que provocaram sentimentos de tristeza e medo.

Estes resultados corroboram aqueles apresentados na introdução, também encontrados nos estudos recentes que se debruçaram sobre temáticas relativas às experiências das crianças na pandemia. Ressaltamos o profundo impacto da pandemia na população infantil. As crianças foram privadas da frequência à escola e do acesso a espaços de lazer, e tiveram suas interações afetivas presenciais fortemente reduzidas. Esse conjunto de mudanças em suas vidas comprometeu seus processos de aprendizagem, sua sociabilidade e seu acesso a bens culturais e a espaços públicos. A exacerbação das desigualdades existentes, definidas principalmente por marcadores de classe, raça e gênero, tem afetado de modo mais grave as crianças, especialmente no contexto brasileiro, onde houve um grande aumento da pobreza e da insegurança alimentar. A literatura indica, ainda, o significativo aumento da violência contra a criança no espaço doméstico.

Tendo em conta que o “o futuro da infância” se desvela na urgência do presente, os dados da pesquisa informam modos de ser e de agir das crianças no contexto de crise e nos mobilizam a conhecer e ampliar as formas pelas quais as crianças podem exercer seus direitos e sua cidadania.

Considerações construídas a partir da escuta das crianças

O processo de realização da pesquisa evidenciou, de forma acentuada, a capacidade interpretativa, crítica e original das crianças na compreensão da realidade social. A pesquisa contou com a profícua colaboração e a compreensão do processo de produção de conhecimento por parte das crianças, concretizadas na grande participação ocorrida na primeira etapa da investigação. Além disso, um número expressivo de crianças revelou disponibilidade de serem novamente contatadas para a segunda fase para serem entrevistadas. A adesão de número significativo de crianças para

participarem de uma pesquisa à distância e a abertura para falar sobre suas experiências fortalecem o reconhecimento da urgência de que esses sujeitos tenham variados canais de participação nos distintos contextos em que vivem.

Ainda no que concerne ao público participante da pesquisa, a investigação contou com menor participação de crianças que vivem em contextos de maior risco de vulnerabilidade social. Embora nossa intenção fosse a de chegar às crianças em sua diversidade social, as condições de realização da pesquisa revelaram-se insuficientes com os recursos disponíveis. Essa constatação alerta para a importância de se assegurarem recursos para conseguir chegar a esse público que, em razão do menor acesso às tecnologias digitais, demanda formas de escuta diferentes das que foram utilizadas na pesquisa.

Entretanto, cabe destacar que ainda que quantitativamente menos representadas, procuramos contemplar crianças das mais diversas realidades. Mesmo considerando o precário acesso à internet, ouvimos crianças de vilas, favelas e ocupações urbanas, e mais da metade das crianças participantes frequentavam escolas públicas. Nesse horizonte, a categoria “vulnerabilidade territorial” se revelou fundamental uma vez que a análise das experiências sociais das crianças no contexto da crise sanitária exige conhecimento dos territórios das nossas cidades.

No que concerne às perspectivas e avaliações das crianças sobre a escola, as análises evidenciaram a centralidade desta instituição em suas vidas. Com o fechamento das escolas, elas se viram sem o seu principal espaço de convivência social, brincadeira e construção de conhecimento. A mudança repentina de um cotidiano que tinha a escola como principal referência, associada ao medo e à insegurança derivados do risco de adoecimento de si mesmas e das pessoas queridas, provocou uma sobrecarga emocional, vivenciada como sensação de medo, tédio, angústia, dispersão e solidão. Para boa parte das crianças ouvidas, o tempo parece ter ficado, repentinamente, suspenso em função da ausência da experiência diária de estar nas escolas, da convivência afetiva e do impedimento de substituí-la por outras atividades devido ao imperativo do distanciamento social.

A pesquisa possibilitou a percepção de modos diferenciados - e até extremados - de lidar com a ausência do espaço escolar. Algumas crianças relataram excesso de tarefas escolares no ensino remoto e outras, a completa ausência das mesmas. Marcadores sociais, como raça/cor, classe social e território, influenciaram fortemente esses modos de acesso à escola.

As crianças pertencentes à parcela economicamente mais favorecida da sociedade têm recursos materiais que facilitam o acesso a modelos de aulas não presenciais. Já para aquelas das camadas populares se apresentam grandes dificuldades para acessar as atividades escolares oferecidas pelas redes públicas de ensino, evidenciando, assim, as desigualdades escolares aprofundadas em períodos de crise.

Mesmo com diferenças significativas nos procedimentos empregados pelas instituições para a manutenção de atividades escolares, as crianças participantes da pesquisa questionaram a sua efetividade. Em respostas a questões da pesquisa, elas demonstraram não estabelecer relação direta entre os meios utilizados pelas escolas e a produção do conhecimento e da aprendizagem, em alguns casos, esvaziando de sentido o ensino remoto emergencial.

Um elemento de destaque nas respostas de boa parte das crianças foi a saudade do convívio com seus colegas e professoras(es) e, também, das interações com outras pessoas oportunizadas pela escola, indicando o lugar privilegiado que essa instituição tem na construção de suas relações sociais, lúdicas e afetivas. A regularidade da frequência, associada à significativa parcela de tempo diário em que as crianças permanecem na escola; e o reconhecimento do ambiente escolar como um espaço seguro e orientado por adultos responsáveis, fazem da escola um lugar muito favorável para a construção de vínculos afetivos entre os sujeitos que ali se encontram – sejam entre as crianças ou entre elas e os adultos que trabalham no ambiente escolar.

No que se refere à análise das interações e das atividades realizadas pelas crianças no contexto da pandemia, a pesquisa constatou a resignificação do espaço familiar com a intensificação da sociabilidade na relação com outros membros da família e na interação com animais domésticos, plantas e artefatos culturais até então pouco experimentada. Com a nova configuração da vida cotidiana, as crianças buscaram garantir o exercício do brincar e do lazer, estes muitas vezes compartilhados com os pais, o que significou uma experiência inédita para muitas famílias. O brincar foi, em muitos casos, expandido temporalmente, em uma nova rotina que alterou os horários de sono e vigília, retirou os tempos de deslocamento para a escola e de realização das tarefas escolares. Para outras crianças, entretanto, o brincar ficou restrito ao espaço doméstico e, por muitas vezes, reduzido a uma atividade solitária, desprovida da riqueza da convivência com outras crianças.

Para muitas crianças, o cumprimento das medidas de distanciamento social implicou a privação do exercício do direito à cidade com a interdição da mobilidade urbana e da exploração de espaços públicos como parques, shoppings, ruas e da frequência a espaços culturais, como teatros e cinemas. Espaços estes em que a criança pode interagir com outras crianças e adultos, que possuem diferentes ideias, valores, formas de ser e de estar no mundo.

Neste cenário, a reestruturação dos mundos sociais das crianças foi diretamente influenciada pelos marcadores sociais. No caso do acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos, como já destacamos, as desigualdades sociais, raciais e territoriais foram intensificadas e potencializaram as desigualdades educacionais. No que se refere ao brincar, as condições de moradia condicionaram o seu exercício, especialmente no acesso a espaços externos, estes, muitas vezes, possíveis às crianças que residiam em territórios de alta e média vulnerabilidade, e inacessível a crianças moradoras de edifícios que não contam com tais espaços. Outras atividades, como as tarefas domésticas, foram atravessadas por desigualdades econômicas, raciais e de gênero, visto que as meninas pretas pobres são as que mais desempenham tais tarefas; estas informações se assemelham ao que se observa na divisão social do trabalho manual doméstico.

A escuta das crianças participantes permitiu evidenciar que a pandemia desencadeou uma diversidade de experiências de socialização e lazer. Não é possível falar de uma infância confinada, como se a restrição ao espaço doméstico estivesse sido vivida por todas as crianças. Diante da ausência da escola, muitas delas disseram estar brincando, ou mesmo ampliado sua presença nas ruas e nos seus quintais. Podemos assim falar de crianças que vivem, em condições sociais distintas, com impactos também diversos, uma radical transformação em suas vidas.

As análises das respostas sobre as emoções e os sentimentos das crianças, um dos focos da pesquisa realizada, indicaram que a longa duração das medidas de isolamento e da interrupção das aulas presenciais intensificou os sentimentos de medo, angústia, insegurança, solidão e tédio, que se fizeram presentes na ampla maioria das respostas. Ainda que a pesquisa não tenha tido como objetivo avaliar a saúde mental das crianças, ela aponta a necessidade de políticas de acompanhamento durante e após a pandemia, políticas estas que devem estar ancoradas na construção de estratégias de escuta e acolhimento das manifestações de sofrimento das crianças e de suas famílias.

Ainda no plano afetivo, a análise dos depoimentos das crianças sobre as justificativas para a adesão às medidas de isolamento demonstra que estas recorreram a uma moralidade fortemente coletivista, em que o bem-estar comum se sobrepõe a desejos e necessidades individuais. Observa-se que a solidariedade intergeracional se refere não apenas à compreensão da realidade, mas à gestão da vida, em que as crianças se viram forçadas à radical restrição de sua vida social e afetiva, em favor da sobrevivência e bem-estar coletivos. Evidentemente, isto não se deu sem sofrimento, angústia e tristeza, ao renunciarem a práticas de lazer, sociabilidade e aprendizado. Esta moral coletivista foi confrontada com discursos e práticas de parte dos adultos, fundados numa moral individualista, o que parece ter provocado, nas crianças, um sentimento de frustração e impotência.

A pesquisa identificou, também, a importância da família na vida afetiva e na saúde mental das crianças. Especialmente diante da ausência da escola, as crianças enfatizaram os ganhos decorrentes da intensificação da convivência com familiares e com a aproximação afetiva dos pais, o que foi revelado como acontecimento novo que teve importante impacto nas suas vidas. Assim, observou-se a convivência do sentimento de insegurança e desproteção diante dos riscos da pandemia com o sentimento de bem-estar decorrente do aumento do tempo de convivência familiar e da melhoria da qualidade desta.

Ao mesmo tempo, como já ressaltado ao longo desta obra, a relativa uniformidade das respostas leva-nos a indagar sobre a menor representatividade de crianças de grupos sociais mais vulneráveis. Destacamos, também, como já sinalizado, que não foi possível captar, na pesquisa, questões relativas ao aumento da violência doméstica e sexual contra as crianças. Nesse sentido, assim como indicam as análises realizadas na introdução, experiências de violência e dor seguem sendo invisibilizadas, o que demanda construção de estratégias de pesquisa e de políticas de acolhimento e escuta que viabilizem medidas de proteção às crianças.

Consideramos importante destacar, também, a participação e a presença dos pais e/ou responsáveis pelas crianças no processo da pesquisa, mesmo que de forma indireta. Percebe-se que as respostas das crianças foram perpassadas por essas vozes, tanto no questionário quanto nos momentos das entrevistas, demonstrando a importância de considerar a criança como sujeito inserido no interior de relações intergeracionais. A escuta das crianças não prescinde da escuta de seus familiares, sendo ambos fundamentais para a compreensão da infância em contextos de

crise. Essa presença nos indica a necessidade de um espaço de escuta no que concerne tanto às suas emoções e sentimentos quanto às emoções e sentimentos de seus filhos. Sendo assim, reforça-se a importância de espaços de escuta e de reflexão para crianças e suas famílias no sentido de compreendermos como estão vivendo este momento de crise sanitária e social. Considera-se que a realização de práticas de escuta e acolhimento pode contribuir para as políticas públicas voltadas para os direitos das crianças nos seus mais diversos contextos e territórios.

E, finalmente, ressaltamos que a riqueza das formas de expressão das crianças, acolhida nos espaços criados pela pesquisa, nos permitiu construir um banco de dados com um rico conjunto de áudios, desenhos e fotografias que ainda não foram analisados de forma aprofundada. Seguimos, assim, com o desafio de, em análises futuras, triangular esses dados com indicadores relativos às infâncias em seus territórios, bem como aprofundar as análises sobre desigualdades raciais e de gênero ainda pouco exploradas.

Como não poderia deixar de ser, o encontro com as crianças, ainda que marcado pela mediação dos recursos de comunicação à distância, resultou no fortalecimento dos princípios e pressupostos que as reconhecem como parte da sociedade e como sujeitos capazes de interpretar a realidade e dela participar. O aprofundamento do conhecimento sobre suas condições de vida, seus interesses, suas relações com as tecnologias, com as mídias e com o conjunto da produção cultural e sobre os múltiplos processos envolvidos nas relações sociais das quais as crianças participam, podem e devem permanecer no horizonte das ciências sociais para um conhecimento mais complexo da sociedade.

A realização da pesquisa significou não apenas o esforço de produção de um conhecimento sobre o tema, mas também a expressão da necessidade de que, a partir da escuta das crianças, fossem elaboradas recomendações aos gestores de políticas públicas voltadas para a infância e educadores de forma geral. Assim, a coordenação da pesquisa elaborou uma nota técnica publicada em fevereiro de 2021, intitulada: *Recomendações ao Poder Público e às organizações da Sociedade Civil sobre a proteção social, a educação e o cuidado com as crianças a partir dos primeiros resultados da pesquisa: 'Infância em tempos de Pandemia: Experiências de Crianças de 8 a 12 anos em Belo Horizonte e Região Metropolitana'*. Reproduzimos a seguir esse documento, com o objetivo de deixar mais um registro da convocação ao poder público e à sociedade para, neste e em outros contextos de crise, dedicarem a atenção, a escuta e o cuidado com as crianças com a devida prioridade.



Recomendações ao Poder Público e às organizações da Sociedade Civil sobre a proteção social, a educação e o cuidado com as crianças a partir dos primeiros resultados da pesquisa: "Infância em Tempos de Pandemia: Experiências de crianças de 8 a 12 anos em Belo Horizonte e região metropolitana"

Isabel de Oliveira e Silva¹

Iza Rodrigues da Luz²

Levindo Diniz Carvalho³

Maria Cristina Soares de Gouvêa⁴

As medidas de isolamento social geraram profundos impactos sobre toda a sociedade. Por um lado, a pandemia atingiu de forma intensa as classes populares, especialmente pela perda de emprego e renda, o que se somou às já precárias condições de vida em contexto de extrema

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora da pesquisa Infância em Tempos de Pandemia.

² Professora da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora da pesquisa Infância em Tempos de Pandemia.

³ Professor da Faculdade de Educação da UFMG e coordenador da pesquisa Infância em Tempos de Pandemia.

⁴ Professora da Faculdade de Educação da UFMG e professora colaboradora da pesquisa Infância em Tempos de Pandemia.

desigualdade. Por outro, o quadro de emergência social atingiu de forma ainda mais forte as crianças, causando grande sofrimento, diminuição do convívio social e dos espaços de socialização, interrupção das aulas presenciais nas escolas e agravamento das condições de pobreza infantil.

A partir destas considerações e da relevância de ouvirmos as crianças sobre suas experiências, iniciamos, em junho de 2020, uma pesquisa que teve como objetivo compreender como crianças de 8 a 12 anos da região metropolitana de Belo Horizonte - RMBH, vivenciam a pandemia de Covid-19. A escuta das crianças ocorreu por meio de um questionário *on-line*, com questões abertas e fechadas, pela troca de mensagens, desenhos e fotografias em um ambiente virtual e pela realização de entrevistas com a utilização de recursos de comunicação à distância. O questionário ficou disponível entre 11 de junho e 15 de julho e as entrevistas foram realizadas entre agosto e dezembro de 2020. Buscamos analisar as rotinas, as relações sociais e as experiências das crianças com foco nas suas emoções e sentimentos. Como eixo central nessa análise procuramos também compreender como as desigualdades sociais, territoriais, raciais e de gênero repercutiram nas diversas experiências das crianças.

Contamos com a participação de mais de 2.200 crianças que responderam ao questionário e, dentre essas, 33 foram entrevistadas na segunda fase da Pesquisa. As análises centraram-se nas suas interpretações, mas, também, no contraste, na medição e nas frequências quantitativas sobre as experiências das crianças participantes dos 33 municípios da RMBH. Todo o processo de escuta foi realizado com base em princípios éticos das pesquisas com crianças.

Nesta nota apresentamos recomendações ao Poder Público, às organizações da Sociedade Civil e a toda a sociedade a partir dos primeiros resultados da Pesquisa. A investigação empreendida tem como referência principal os Estudos Sociais da Infância e o reconhecimento da alteridade das crianças como sujeitos de direitos e atores sociais que participam e transformam a vida social.

Escuta das crianças: conclusões e recomendações

I - As crianças revelaram, em suas falas, capacidade de resistência, consciência de suas condições de vida, dos seus direitos, responsabilidades, dos direitos de suas famílias e do contexto da crise sanitária, social

e política que vivemos. Seus pontos de vista genuínos e complexos nos permitem afirmar que elas podem e devem falar por si mesmas sobre suas necessidades e demandas e que poderão contribuir muito na construção de caminhos para o enfrentamento da crise sanitária e a para retomada das atividades presenciais nas escolas.

RECOMENDAMOS que as necessárias e urgentes ações do poder público destinadas às crianças levem em consideração os seus pontos de vista. A escuta das crianças pode ser feita por meio de “rodas de conversa”, “assembleias”, entrevistas individuais e “fóruns”, mas também a partir da análise sensível das suas diferentes formas de expressão, mediadas pela imaginação: o desenho, a fotografia e o brincar. Os pontos de vista das crianças podem ser objeto de conversas individuais ou em pequenos grupos e podem subsidiar a tomada de decisões. Garantir espaços de participação é reconhecer que as crianças são sujeitos históricos e de direitos.

II - As crianças, em sua maioria disseram estar cumprindo o isolamento físico. Entretanto, há um grupo de crianças que tem acompanhado familiares ao trabalho ou tem se deslocado para ficar sob a responsabilidade de familiares ou vizinhos. Esse fato ilustra como as condições em que as crianças da RMBH vivem a pandemia são diversas e desiguais. A pesquisa revelou, por exemplo, que as crianças que se declararam pretas e pardas são as que menos possuem acesso a recursos digitais (celular, *tablet* e computador). O acesso à internet pelas crianças que vivem em regiões de maior risco de vulnerabilidade social também se revelou menor do que para as que vivem em outras regiões da cidade, o que expressa desigualdade de oportunidades. A compreensão dessa pluralidade de infâncias indica a urgência de se considerar os pertencimentos de gênero, sociais e raciais das crianças na avaliação das consequências da pandemia, realizando ações que efetivamente contribuam para mitigar as consequências da situação de crise sanitária sobre as crianças em suas diversidades.

RECOMENDAMOS que as políticas e ações destinadas às crianças considerem suas identidades, seus contextos de vida familiar e comunitária e que sejam formuladas tendo em conta as diversas fragilidades e o precário acesso a bens materiais básicos de parcela expressiva da população infantil. A crise que vivemos exige conhecimento profundo dos territórios das nossas cidades e dos riscos de vulnerabilidades aos quais as crianças estão submetidas. Tais desafios exigem que políticas se estructurem de forma intersetorial por meio de ações integradas de promoção de direitos baseando-se nas informações e significados das experiências das crianças

marcadas pelas desigualdades sociais, territoriais, raciais e de gênero. Sugerimos que possam promover, por exemplo: maior articulação da atuação das Unidades Básicas de Saúde com as escolas; levantamento das condições sociais das crianças e das famílias; mapeamento dos equipamentos públicos, organizações da sociedade civil e diferentes atores que compõem a rede de proteção social visando a construção de ações articuladas; realização sistemática de reuniões entre os diferentes setores para discussão de casos e revisão de protocolos.

III - As experiências das crianças na pandemia foram caracteristicamente distintas entre as que não realizaram atividades escolares e as que o fizeram, através do ensino remoto. Estas últimas fizeram análises consistentes sobre o Ensino Remoto Emergencial – ERE, indicando impactos negativos sobre sua saúde física e mental decorrentes do cansaço, da ausência de interação, do excesso de atividades e das dificuldades de aprendizagem geradas por essa modalidade.

RECOMENDAMOS que durante o ensino remoto, as práticas educacionais levem em consideração as avaliações das crianças sobre essa modalidade emergencial enquanto durar a suspensão das aulas presenciais para a reformulação de conteúdos, recursos, estratégias e tempos na sua realização. As rotinas das atividades não devem reproduzir artificialmente o ambiente escolar, pois essa “transposição” não garante o direito à educação das crianças e tem gerado estresse físico e emocional. Sugerimos que as práticas de interações com as famílias avaliem as diferentes estratégias de relação criadas no contexto de suspensão das aulas presenciais, bem como criem canais institucionais de participação efetiva das crianças e das famílias no desenvolvimento do projeto político-pedagógico das escolas de modo que faça sentido para as crianças. Para que isto se efetive, sugerimos, por exemplo, considerar a possibilidade de, no ensino remoto, utilizar outros formatos em que o tempo destinado às aulas possa ser organizado de modo que seja possível às(aos) professoras(es) trabalharem com grupos menores. Esta estratégia promove, no ambiente virtual, uma interação mais efetiva, permitindo conhecer melhor os processos vivenciados por cada criança e, assim, ajudá-las em suas aprendizagens e nas relações com os colegas. Isto somente será possível se as(os) professoras(es) tiverem acesso a formação para desenvolverem o trabalho com as crianças por meio de diferentes plataformas digitais e uso de ferramentas da web que qualifiquem o trabalho, tornando as atividades atrativas e instigantes para as crianças. Recomendamos, também, que as políticas públicas assegurem a equidade

no acesso a recursos digitais (celular, *tablet* e computador) e acesso à internet de qualidade para crianças e professoras(es).

IV - As crianças explicitaram seus pontos de vista sobre a escola, destacando como suas aprendizagens se relacionam com as ações e interações com as professoras(es) e colegas de turma, mas dependem também da convivência afetiva e lúdica com as outras crianças e profissionais da escola, bem como dos usos de seus diferentes ambientes. A escola afirma-se como espaço social coletivo fundado na riqueza e diversidade das interações que ocorrem entre os sujeitos que a frequentam. Ao expressarem os sentidos que a escola tem em suas vidas, as crianças apresentaram elementos para o repensar dessa instituição: sua função de aprendizagem dos conteúdos escolares, de apoio às famílias no cuidado e educação e de lugar de sociabilidade e de brincadeiras entre elas e com os adultos. Suas manifestações nos permitem depreender que o retorno presencial à escola será marcado pelas consequências sociais e subjetivas decorrentes da vivência de medos, angústias, ansiedades e privações de diferentes ordens.

RECOMENDAMOS que a escola, como uma instituição central no ordenamento da vida das crianças sob diferentes aspectos, possa se preparar para acolher as crianças com suas necessidades e demandas de forma integral e integrada, com atenção às possíveis repercussões das experiências vividas neste contexto de pandemia. E que se possa reafirmar que os sentidos da escola para professores, crianças e famílias superem a visão restrita de “transmissão de conteúdos”, expressando uma concepção de currículo e práticas avaliativas coerente com o entendimento de educação escolar como formação humana. Sugerimos que a compreensão das condições das infâncias interrogue a Pedagogia em seus métodos e organização de tempos, espaços e ambientes educativos. Assim, no retorno às aulas presenciais ou no ensino híbrido, indicamos, por exemplo, que sejam priorizadas experiências culturais e artísticas que enriqueçam a experiência estética das crianças, oportunizando o acesso a bens culturais. Sugerimos a construção de novos ambientes abertos de interações e aprendizagens que extrapolem a sala de aula por meio do uso de espaços externos da própria escola e da vizinhança. Esta estratégia pode, além do aspecto sanitário, contribuir para uma inserção mais efetiva da escola na comunidade com repercussões no processo de ensino e aprendizagem e de sociabilidade das crianças. Recomendamos, ainda, que as professoras(es) tenham espaços e tempos, dentro da carga horária, para participarem das decisões pedagógicas e das mudanças necessárias para o retorno com segurança de adultos e crianças.

V - As crianças expressaram em suas falas não apenas um conhecimento sobre a pandemia, suas causas e consequências, mas também da responsabilidade coletiva necessária para seu enfrentamento. Nos seus discursos, afirmaram a defesa do isolamento social e das medidas de proteção, diante da necessidade do cuidado com o outro, especialmente os idosos. Ao mesmo tempo, destacaram a preocupação com a piora das condições de vida de grupos fragilizados e a necessidade de medidas de proteção. O cuidado de si e do outro esteve fortemente presente nas reflexões das crianças como um imperativo ético.

RECOMENDAMOS que a escola se fortaleça como espaço de aprendizagem não apenas de conteúdos, mas de uma ética fundada na valorização do cuidado e do respeito mútuo; e que tanto no ERE e ensino híbrido quanto no retorno às aulas presenciais sejam fortalecidas atividades e desenvolvidos saberes fundados na cooperação coletiva e não na competição individualista. A formação da cidadania ocorre através de seu exercício, numa escola que se afirme como espaço da vida coletiva.

Coordenação da Pesquisa Infância em Tempos de Pandemia: experiências de crianças de 8 a 12 anos em Belo Horizonte e Região Metropolitana

Informações e contatos:

Site da pesquisa: <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/>

E-mail: infanciabhcovid19@gmail.com

Site NEPEI: <https://nepei.fae.ufmg.br/>



Meu aniversário em julho - Menino, 9 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Posfácio: As crianças falam uma língua que não se escuta nem se entende – um mundo por vir

Anete Abramowicz

Este ensaio pretende percorrer cenas com/de crianças, percorrer algumas linhas tal como garantias feitas pelas crianças no sentido de traçar e buscar ampliar os campos de possibilidades para tentar adotar algum ponto de vista que se aproxime do ponto de vista das crianças, em meio à atmosfera produzida pela Covid-19.

Há um pressuposto neste ensaio de que as crianças falam uma outra língua e de certa forma anunciam um mundo por vir, só que não se entende esta língua. Por que não entendemos suas falas, por que não queremos escutá-las, por que nosso repertório de escuta e cardápio analítico, em muitas das ocasiões não alcançam às crianças? O que a pandemia visibilizou deste mundo incompreendido das crianças? Neste ensaio lanço algumas hipóteses. Primeiro, buscamos sentidos, incessantemente, e as crianças nem sempre estão construindo ou buscando sentidos, muito menos os bebês, elas/ eles estão em movimento, um movimento por vezes sem finalidade, sem acúmulo, sem orientação. Fernand Deligny (2007) quando trabalhava com as crianças autistas, dizia que elas “agiam” e não “faziam”, agir é o contrário do fazer que busca um objetivo. Isto serve para as crianças e para os bebês, há ações e não fazeres. Ele contrapunha “agir” (atividade sem objetivo) ao “fazer” (atividade com objetivo). É certo que com o nosso menu de sentidos, ou como pesquisadoras ou como professoras, acionamos, no interior da linguagem, sentidos para ações e propomos os fazeres. Na realidade transmutamos ações em fazeres. As pedagogias são sempre composições de sentidos intermediadas por adultos para se atingir à criança: sua aprendizagem, sua conduta/comportamento, seu desenvolvimento, seu modo de ser, sua subjetividade. Muitas vezes as crianças estão colocando a própria linguagem em tensão, ultrapassando e experimentando os limites e ampliando os possíveis por meio de seus corpos, de suas ações, sua arte, sua filosofia e seus movimentos. Não entendemos, não temos esta linguagem. Quando nos remetemos às crianças que fomos, não recuperamos mais este ponto de vista, na realidade rememoramos uma infância. É a atmosfera da infância, sua cultura que muitas vezes ficamos nostálgicos, a criança é tudo outra coisa. Clarice Lispector dizia que “o adulto é triste e solitário, enquanto a criança tem a fantasia solta”, ou seja, a criança não é solitária porque ela cria um mundo, não o mundo real; já os adultos sempre falam do mundo, “o mundo”, universal.

Gostaria de abrir este ensaio com um parágrafo extraído por David Lapoujade (2017) da obra *Avoir une âme – essai sur les existences virtuelles* de Étienne Sourriau (1939), então vejamos:

Penso em uma criança que dispôs diversos objetos, grandes e pequenos, cuidadosamente, longamente, de uma maneira que ela achou bonita e ornamental, sobre a mesa de sua mãe, para “agradá-la”. A mãe chega. Tranquila, distraída, pega um desses objetos do qual ela vai precisar, recoloca um outro no seu lugar de sempre, e desfaz tudo. E

quando as explicações desesperadas que acompanham os soluços contidos da criança lhe revelam a extensão do seu pouco caso, ela exclama desolada: ah meu amor eu não vi que era alguma coisa! (LAPOUJADE, 2017).

Lapoujade escreve um livro sobre as existências que ele chama de mínimas a partir do filósofo Étienne Sourriau, vidas minoritárias que carecem de realidade, mas possuem potencialidade. Existências que lutam para existir, como uma arte de ser. Será que as crianças podem ser pensadas na chave proposta por ele, como existência mínima? Voltando ao parágrafo do filósofo Sourriau, Lapoujade se pergunta “o que a mãe não vê? E ele arrisca. “Podemos dizer que é a disposição de um ponto de vista preciso da criança”. “Podemos dizer que é a “alma” da criança – inteiramente transportada para a disposição dos objetos” (LAPOUJADE, 2017, p. 43). E continua mostrando que a mãe vê os objetos, mas o que ela não vê “é o modo de existência deles sob o ponto de vista da criança, a arquitetura esboçada diante de seus olhos. O que ela não vê é o ponto de vista da criança: ela não vê que há um ponto de vista – que existe a seu modo” (idem, ibidem, p. 44). Podemos dizer que a mãe, ou a professora, ou os adultos estão cansados e também cegos, pois não veem que há um mundo construído, que Lapoujade enuncia: há almas nestes mundos. E os adultos não enxergam, e também não escutam, atarefados e brutalizados que estão, no sentido também que Mbembe (2020) atribui ao brutalismo como técnicas biopolíticas (ou necropolíticas) que se exercem diretamente sobre os corpos: fraturação, fissurização, esgotamento. Estamos incessantemente ouvindo os adultos anunciarem o seu esgotamento. Portanto o que temos, de um lado, adultos esgotados e de outro, vidas produzindo existências, que não entendemos e nem compreendemos.

A questão que se impõe é como adotar um ponto de vista das crianças quando todos os dispositivos de saber e poder são adultocentrados e assinalam para as crianças um espaço-tempo determinados, bem como uma função social dada? Mozère (2007) se pergunta como dar a ver e ouvir a criança no que ela chama de “*puissance d’agir*” (potência do agir) das crianças? Aqui também é ação e não fazer. É toda uma teoria política e a ética de uma “*standpoint theory*”, ou seja, a teoria política de um ponto de vista. Que ponto de vista devemos adotar para entender o ponto de vista das crianças? Como escapar dos dispositivos de saber/poder, linguagens adultocentrados? As crianças falam uma língua que não se entende. Durante a pandemia, ocorreu em um prédio da Barra da Tijuca do Rio de Janeiro o

assassinato do menino de cinco anos chamado Henry Borel. As notícias sobre ele, quase sempre se referiam apenas com o nome Henry, isto acontece com as crianças, elas são enunciadas pelo primeiro nome. Ele foi assassinado pelo padrasto e a mãe parecia saber o que ocorria. Mas remeto a esta história largamente narrada pelos noticiários brasileiros porque se tratava de um menino, branco e de classe média. Mas o que quero retomar aqui, é que esta criança falava o que estava ocorrendo: vomitava, se agarrava a sua babá, Thayná Oliveira (que pouco também é nomeada), pedia para não ficar com o padrasto, mancava anunciando o espancamento. No vídeo em que mostra a criança mancando, ele manca e aparentemente está rindo. Difícil entender a linguagem da criança, por que sorri, de que está brincando com o celular na mão (será que é para pedir ajuda)? Nenhum adulto supostamente entendeu sua fala: nem na escola, nem seu pai, sua mãe (talvez ela soubesse, mas preferiu o conforto que o capital (também simbólico) que lhe ofertava na relação com o deputado); enfim, todo o mundo institucional (escola-família-médicos-saberes científicos) criado para proteger e controlar a criança não se deram conta do que ele incessantemente falava e do pedido de ajuda que anunciava. Por quê?

Porque há toda uma rede de saberes científicos sobre a criança, que na realidade falam por ela e impedem que se escute o que ela está dizendo. As crianças estão limitadas nas famílias e pelos saberes que as investem. O que impressiona no caso é que as crianças são tão protegidas e controladas por estes saberes, que nem conseguem de fato protegê-las já que tal criança foi assassinada apesar de anunciar todo o tempo o que lhe ocorria. Há uma certa psicologia que indica que as crianças fazem sintomas quando os pais se separam, há uma certa psicologia que indica a família – em geral a nuclear – como o lugar próprio da criança. Então, desde logo, qualquer sintoma que Henry pudesse fazer a resposta já estaria dada por esta suposta “cientificidade” edípica: Henry estava sentindo a separação dos pais e fazendo sintomas!!! Henry não sofria pela separação, mas estava sendo torturado!! Que erro brutal de interpretação. Mas como sua fala poderia ultrapassar tais construções supostamente científicas, como poderia fazer ecoar seu berro para além desta rede construtora de subjetividades/interpretação/construções do que é ser uma criança e ter uma infância? Como ele poderia escapar de todas estas modelagens que constroem crianças e subjetividades para dizer que o sofrimento dele nada tinha a ver com o desejo de família, mas sim que estava sendo agredido por um adulto, homem, branco e violento?

Para ouvirmos a criança, temos que nos desfazer destes campos todos de saberes e poderes impostos há tempos sobre a criança. Há crianças que não se importam e ficam felizes com a separação dos pais, há crianças que não sofrem com isto e nem desejam famílias nesta constelação hegemônica. Há uma axiomática do capital que se une às múltiplas formas de semiotização, em uma rede de saberes, verdades apoiadas nas retransmissões institucionais, que reverberam saberes em relação às crianças que impedem que as escutemos. O que temos então é a criança dos psicólogos, a criança dos pedagogos, a criança dos juízes, a criança do estado, a criança da família, a criança das ONGs, a criança dos padres/pastor/rabino, como escapar disto? Pois todos estes sistemas de significação do que é ser uma criança, investem incessantemente sobre elas, e lhes instauram também uma subjetividade. Não há território mais disputado e controlado do que o corpo da criança. Mesmo quando uma criança indica que está sendo torturada, não se escuta. Como escapar destes paradigmas? O desejo da criança não é redutível à triangulação edipiana, e pode ele querer escapar, ou passar ao largo desta inscrição, como tentou nos mostrar largamente Guattari (1981) e Mozère (2007). O campo teórico da criança pequena é saturado por alguns saberes que impedem a voz da criança, mesmo quando pretendem escutá-la. Todas estas representações sobre o que é uma criança fazem desaparecer as forças que elas anunciam, como ver as forças que emanam das crianças sem enquadrá-las nos sentidos das lógicas de representação? As crianças são capazes de verem um foguete, enquanto nós vemos uma caneta. Deleuze (2007) escreveu sobre Francis Bacon algo que serve aqui para nos remetermos às crianças. Ele disse que um pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas sim esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la, tenho de esvaziar, desobstruir e limpar esta superfície. O pintor busca outras formas de percepção, pois a tela em branco, ela não está em branco, mas repleta de clichês, opiniões, imagens, lembranças, fantasmas, significantes. É o que acontece em relação à criança, quando a vemos, não vemos nada.

História da criança

A história da criança é plena de violência, morte, abandono, sofrimento imposto a elas por um mundo totalmente adultocêntrico: crianças negras africanas afastadas, arrancadas de suas famílias, tendo os seus pais escravizados; as crianças judias, durante o nazismo foram escondidas embaixo das camas e elas brincavam com a poeira do chão para não serem descobertas e mortas pela polícia nazistas, as crianças que se jogam ao mar, sem saber

nadar acompanhando seus pais, solidárias que são nas travessias perigosas no mediterrâneo para fugir da barbárie, da guerra e da miséria. Crianças refugiadas, crianças-soldados, crianças assassinadas. A história da criança não é uma história somente de alegria, de futuro, de brincadeiras e de desfrute de uma infância, é também uma história de inúmeras violências, pois o mundo é inteiramente adultocêntrico e as crianças não são escutadas. Elas sempre são faladas pelos adultos, faladas pelos pais, mães, professores, psicólogos, estado etc. elas não falam por si, e suas falas pertencem à mais baixa hierarquia da política discursiva. Nessa hierarquia discursiva elas estão no patamar mais baixo, todos os atores sociais se expressam em movimentos sociais, falam por si mesmos: o movimento negro, o das mulheres, o dos lgbti+, o movimento sem-terra e tantos outros, e as crianças?

Não, não há porta vozes delas e suas falas não são entendidas e nem compreendidas. O que elas falam não vale, não se escuta e não se entende, em muitas das ocasiões, inclusive na escola o local que é feito para elas, não há escuta para o que elas dizem. Pois nas escolas há preocupação incessante de transmitir o que quer que seja, e que muitas das vezes é absolutamente alheio e inútil às crianças. As crianças querem o movimento, como diz Deligny. É preciso entender desde logo que há um outro modo de pensar que não é necessariamente um “cortejo de sentidos”, é uma arte de viver que talvez não queira nada, Deligny fala em “inquerer”.

Como alcançar o ponto de vista das crianças? As crianças matáveis.

Exu matou um pássaro ontem,
com uma pedra que só jogou hoje”.

Ritta (2 anos) e Anna (bebê), duas crianças. Há uma tese¹ defendida em 2019 sobre crianças escravizadas no Brasil que tiveram um encontro com a justiça e, portanto, com o poder, e desta forma tais vidas infames (Foucault, 2003) se visibilizam. Vidas de crianças que foram encontradas em arquivos inéditos na cidade de São Simião. Reporto a partir desta tese a história de duas meninas: Ritta, uma menina negra que conta com dois anos de idade e Anna, um bebê branco de oito meses. Nomes verídicos obviamente, pois a pesquisa de crianças tem por objetivo trazê-las à superfície, é função da pesquisa dar textura e vida às crianças esquecidas em arquivos da história. E não só, quando as crianças emergem em alguma cena social, são apenas

¹ FERREIRA, E. B. Crianças negras e cotidiano jurídico na Ribeirão Preto do final dos Oitocentos. São Carlos, Tese de doutorado, PPGE UFSCar, 2019.

seus nomes mencionados. Quando recuperamos a história invisibilizada dos negros e negras, quase nunca aparece a história e o nome das crianças negras. Para quem trabalha e pesquisa crianças temos com elas este desafio e compromisso ético que estão um pouco contidos neste ditado ioruba: “exu matou com um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”. Isto significa que o hoje de alguma maneira pode refazer a história do ontem e procurar algum tipo de justiça e/ou reparação que não foi feito à época. Voltemos à história da Anna e Ritta. A Anna Junqueira de família abastada e herdeira, pelo seu testamento herda a menina negra, Ritta (sem sobrenome) a qual ganha à posse.

Ferreira (2019, p. 31) escreve:

Ritta nasceu escravizada e propriedade de uma menina branca que praticamente teria sua idade. Anna era filha de um abastado fazendeiro. Há algo de curioso e grotesco nas páginas que registram esta passagem. Olhando daqui de tão longe, parece-nos incompreensível que aquele sistema de justiça pudesse possibilitar a posse e o domínio de uma menina de oito meses sobre a vida de outra, de dois anos. A naturalização do procedimento jurídico assusta. A vida de Ritta era avaliada naqueles documentos em seiscentos mil réis.

Ritta possuía família? De onde teria vindo? Em quais condições vivia? Como era tratada? Tais questionamentos escancaravam ainda mais as diferenças sociais entre Anna e Ritta, pois evidenciava o que, naquele momento, se considerava “a boa família. (FERREIRA, 2019, p. 61).

Então não estamos falando aqui somente do racismo na infância, mas da própria infância do racismo no Brasil. Ele nasce junto com a nova idealização e emergência sobre o que é ser criança. Duas vidas, duas crianças cujas vidas jamais se encontrarão, que reparação será possível que se faça em duas histórias tão desiguais? A ideia de criança emerge no cenário ocidental com uma cor que se arroga como natural e universal. Esta criança natural, naturalizada como uma subjetividade essencializada, deve o pensamento combater, bem sabe o Movimento Negro que luta por representação em todos os espaços imagéticos e discursivos, pois a criança presente no imaginário social e científico é branca.

Este racismo estrutural que separa para sempre estas duas meninas, virá na atualidade e veremos que na pandemia são as crianças negras as mais atingidas. Na pandemia as crianças estão sendo assassinadas. Um infanticídio vem ocorrendo. As crianças negras serão elas os alvos

preferenciais das “balas perdidas” (ABRAMOWICZ, 2020). Não há desigualdade maior que esta. Estamos em guerra, o racismo e a escravidão estão no DNA social da sociedade brasileira, racismo ainda presente e operando à superfície e espreado no tecido social brasileiro que emerge na pandemia. É preciso ter claro que o lar para muitas mulheres e crianças é uma estrutura extremamente violenta, machista e guarda nele todo o patriarcalismo. Os índices de feminicídio² e violência contra crianças³ aumentaram durante a pandemia. Por que nos remetemos a tão longe na história da escravidão em meio à pandemia? É porque o assassinato de crianças negras e de outras crianças que a pandemia visibiliza se remete a ontem e se legitima hoje de maneira a naturalizar tais assassinatos e mortes.

Como recuperar o ponto de vista da Ritta? É a maior tarefa das pesquisadoras/es dos estudos da infância.

A pandemia. A nossa maior catástrofe: será que nada muda?

Ailton Krenak (2020) nos fala da necessidade de empurrar o céu quando ele se aproxima muito da terra, pensamos nisto, de como é necessário empurrar o céu para que possibilidades e possíveis apareçam. Os Yanomâmis chamam as epidemias de *xawara*. Diz Kopenawa (2020) “se a *xawara* fica à superfície da terra todos os Yanomâmis vão começar a morrer à toa”. Ainda segundo Kopenawa, quando os brancos tiram o ouro das terras indígenas, eles o queimam, a fumaça adoece o céu, o céu é atingido pela *xawara* e a “terra também fica doente”. Uma cosmovisão sofisticada que os brancos não entendem, seu lindo texto mostra de como a *xawara* tem muita fome de carne humana “não quer caça nem peixes, ela só quer a carne dos Yanomâmis porque ela é uma criatura sobrenatural”. Descrição perfeita

² Os casos de feminicídio cresceram 22,2% entre março e abril de 2020, se somadas as ocorrências em 12 estados do país, em relação a igual período de 2019. Os dados fazem parte do documento Violência Doméstica durante a Pandemia de Covid-19, produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP).

³ A violência contra crianças e adolescentes atingiu em 2020 o maior nível desde 2013, de acordo com um levantamento exclusivo da #GloboNews. Foram 95.247, equivalentes a 260 denúncias por dia, em média, em todo o país. O Disque 100 registrou um aumento muito grande de violência contra menores e a maior parte das vítimas tem entre 5 e 9 anos. Ainda de acordo com esse levantamento, em 67% dos casos denunciados a violência aconteceu dentro de casa. O Rio de Janeiro é um dos estados que mais registraram denúncias por 100 mil habitantes em 2020.

da pandemia, pois ela só busca uma espécie: o *Homo sapiens*. Viveiros de Castro (2020), ao retomar Krenak, aponta que os povos indígenas resistem há cinco séculos ao “‘humanismo’ mortífero do ocidente” e que agora são eles preocupados se os brancos resistirão. Kopenawa segue em seu texto dizendo sobre o perigo de o céu desabar e de como todo este acontecimento será vingado. Gilles Deleuze (1992) também expressou com a exclamação que ele retoma de Kierkegaard: “um pouco de possível, senão eu sufoco”. Precisamos de possíveis para não nos sufocarmos.

Covid-19, nome dado pela Organização Mundial da Saúde cuja explicação científica de sua emergência diagnóstica que o morcego foi hospedeiro original e, como hospedeiro intermediário, animais do mercado de Wuhan. Mas o que ele revelou em sua virulência foi a catástrofe que vivíamos. Há inúmeros sentidos possíveis neste momento que a palavra catástrofe evidenciou: o sentido de que o vírus é uma catástrofe e um sintoma viral e sanitário do neoliberalismo, a catástrofe econômica que o vírus visibilizou marcada pela mais profunda desigualdade social, a invisibilidade de brasileiros/as que “não existiam” juridicamente, pois não possuíam certidão de nascimento, por onde o vírus passou acentuou e trouxe a lógica neoliberal de precarização da vida, destruição das relações de trabalho, *ifoodização* e *rappização* do trabalho, da vida e da subjetividade, com o neoliberalismo uma filosofia política se instaura em todo o tecido social.

Filosofia que adota a ideia de que há uma liberdade quando se é patrão e empregado de si próprio, esta filosofia se acentuou com a pandemia, pois aboliu as fronteiras entre vida e trabalho, entre vida, trabalho e lazer, entre tempo livre e tempo do trabalho. A estratégia neoliberal não é só econômica, é subjetiva, uma economia política e subjetiva. Mas há um sentido de catástrofe que nos atinge de maneira indelével e que está em um artigo de Pelbart (2020) nos Textos de Pandemia N-1 intitulado: espectros da catástrofe que foi escrito a partir do livro de Peter Sloterdijk intitulado: *Você precisa mudar sua vida*. O argumento do texto nos mostra de que nossa maior catástrofe não é a pandemia, a catástrofe é todo “um sistema social, político, moral, que está em crise profunda e que nos ‘sufoca’”. O que o texto argumenta é que a catástrofe não é o que está por vir, é o nosso próprio presente, no texto: “Que ‘as coisas continuem assim’ - eis a catástrofe, lembra Benjamin”. A catástrofe é o nosso cotidiano, ou na chave da Arendt, a banalidade do nosso cotidiano.

Distanciar-se das coisas, das pessoas, do mundo foi o remédio imediato para evitar o contágio, parou-se um mundo, nenhuma proximidade foi

possível e os humanos se confinaram – os que puderam confinar-se, no Brasil, poucos, quem sabe agora podemos inventar outro possível no mundo?

De alguma maneira, aquele mundo chamado normal parou por um tempo, e temos que empreender esforços os mais inusitados e moleculares para que neste interregno produzido entre aquele mundo normal e um outro mundo possível possa aparecer. Cada um de nós tem uma responsabilidade ética com o seu presente, e nosso tempo histórico apresentou às nossas gerações algo inédito, a possibilidade de que aquele mundo parasse. Significa dizer que há uma infância possível que se abre neste mundo a construir, uma outra infância, pois a infância é o outro mundo possível, que não sabemos qual é, uma diferença. Nestes tempos se anunciou uma infância como o embrião social de outros mundos na direção de novos/outros afetos e de vidas, mais solidários, mas comprometidos com o bem comum, pois aprendemos com o vírus que não há vida individual que não esteja imediatamente implicada no coletivo. Ou seja, mais afe(i)ção, para combater a política da desafeção (SAFATLE, 2020) cuja base é a banalidade (Arendt) de nosso cotidiano no qual o outro não me importa. E daí? Temos novos/outros territórios a serem erguidos. Sempre há uma possibilidade de infância que se abre nestes e em outros e quaisquer tempos, mesmo nos mais sombrios.

E as crianças?

Kiusam de Oliveira (2021), escritora negra, diz que escreve histórias infantis para de alguma maneira recuperar e se reconciliar com a menina negra que foi e que não conseguia responder ao racismo. Extrair uma criança de si é uma das mais potentes experiências que podemos alcançar, pois muitas das crianças são impedidas de desfrutar e experimentar os mundos possíveis que se abrem quando se é criança. Inúmeros dispositivos se acionam quando nasce uma criança, mas é ali, uma língua que se inventa, uma geografia que se instaura na construção de territórios que a criança habita, e a história está toda a construir, sempre podemos retomá-la, mas não é fácil. Há blocos imensos de sentidos que precisamos romper, precisamos fazer as placas tectônicas semióticas que nos constituíram desde a infância fissurarem, racharem. Essa é uma tarefa das mais eficazes e duras, porque é como criança que se instaura na possibilidade de outrar-se, de visualizar o outro do mundo, de fazer uma diferença, são forças do desejo possíveis de irromper em um mundo que já ruiu.

Recuperar o ponto de vista da criança é toda uma relação com o inquerer, com a ação, com o corpo, com as forças vitais, com uma vida e não

“a vida”, com o desejo, com o traço sem finalidade, com o acaso, com o movimento, em suma como uma arte de viver e pensar.

As crianças sabem perfeitamente o que está ocorrendo e expressam com muita clareza como podemos observar na magnífica pesquisa realizada e publicada nesta obra. Elas têm dito muitas coisas sobre sua experiência com o coronavírus e com algum dos seus dizeres finalizo este ensaio:

A menina de 10 anos que diz algo incrível sobre o coronavírus: “Que afasta e aproxima as pessoas”, “Porque temos que fazer a nossa parte” (Menina, 8 anos, branca, escola particular, Belo Horizonte), “Porque o mundo ficou doente, né” (Menina, 8 anos, branca, escola particular, Belo Horizonte), “Porque obedecemos a ciência” (Menino, 12 anos, preto, escola pública, Ibirité), “Para ficar protegido e proteger minha família, principalmente meu irmãozinho e meus avós” (Menina, 11 anos, parda, escola pública, Pedro Leopoldo), “Porque eu estava ficando triste. Mamãe me leva em lugares que tem pouca gente e aberto” (Menina, 8 anos, branca, escola particular, Belo Horizonte), “Acho ruim ficar preso em casa sem ver ninguém” (Menina, 10 anos, parda escola pública, Belo Horizonte), “Muita gente na casa pequena” (Menina, 8 anos, parda, escola pública, Belo Horizonte), “Porque brinco na rua de casa, mas uso máscara” (Menino, 11 anos, branco, escola pública, Vespasiano), “Fico triste porque a noite tenho ansiedade e começo a chorar à toa, e tenho medo da minha mãe morrer e ficar sozinha no mundo.” (Menina, 11 anos, branca, escola pública, Lagoa Santa), “Eu não posso sair eu só saio um pouco para brincar na praça e no parquinho, então tá me deixando triste” (Menino, 10 anos, parda, escola particular, Vespasiano), “Estar bem e em casa e pensar que vai passar. O que me fazem rir: vídeos no *YouTube* e as brincadeiras do meu pai” (Menina, 10 anos, preta, escola particular, Belo Horizonte), “Fico triste com o desemprego e fico com medo da minha mãe ficar desempregada” (Menina, 10 anos, parda, escola pública, Pedro Leopoldo), “Meu medo que acabe comida no supermercado e ficar morrendo de fome...” (Menina, 9 anos, parda, escola pública, Lagoa Santa), “Fico com medo de ficar doente e minha família também” (Menina, 10 anos, branca, escola pública, Capim Branco), “Todos em casa sem trabalhar, ou trabalhando e estudando em casa. E não sair pra lugar nenhum, nem na casa de ninguém” (Menina, 10 anos, parda, escola particular, Vespasiano).

Referências

- ABRAMOWICZ, A. Crianças e guerra: as balas perdidas! **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, maio 2020, p. 01-14.
- CASTRO, E. V.C. **Posfácio as Ideias para Adiar o Fim do Mundo**, Ailton Krenak. São Paulo: N-1 textos Pandemia, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/textos-1>.
- DELEUZE, G. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELIGNY, F. **Oeuvres**. Paris: Ed. Arachnéen, 2007.
- FERREIRA, E. B. **Crianças negras e cotidiano jurídico na Ribeirão Preto do final dos Oitocentos**. São Carlos, Tese de doutorado, PPGE UFSCar, 2019.
- FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- GUATTARI, F. **Revolução molecular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- KOPENAWA, D. **Xawara: O ouro canibal e a queda do céu**. São Paulo: N-1 textos Pandemia, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/textos-1>.
- KRENAK, A. **Do tempo**. São Paulo: N-1 textos Pandemia, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/textos-1>.
- LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. São Paulo, N-1 edições, 2017.
- LISPECTOR, C. Clarice Lispector sobre a solidão. 2017. (1m31s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EpK-BdhdZx0>.
- MBEMBE. **Brutalisme**. Paris: Éditions La découverte, 2020.
- MOZÈRE, Liane. “Du côté” des jeunes enfants ou comment appréhender le désir em sociologie? In: BROUGÈRE, G.; VNDENBROECK, M. **Repenser l'éducation des jeunes enfants**. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, 2007.
- OLIVEIRA, K. **Aula online**. 2021. Disponível em: www.transnacionalismo.ufscar.br.
- PELBART, P. **Espectros da Catástrofe**. São Paulo: N-1 textos Pandemia, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/textos-1>.
- SAFATLE, V. **O Brasil e sua engenharia da indiferença. Por Vladimir Safatle**. 3 jul. 2020. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2020/07/03/o-brasil-e-sua-engenharia-da-indiferenca-por-vladimir-safatle/>.

Sobre os autores

Ana Claudia Figueiredo Brasil Silva Melo - Pedagoga, especialista em Metodologias de Ensino, mestranda em Educação na Faculdade de Educação/UFGM. Professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) e do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI) da FaE/UFGM.

Anete Abramowicz - Graduada em Ciências Sociais, mestre em Educação, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular da Faculdade de Educação da USP. Pesquisadora 1-B do CNPq e dos grupos Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença da UFSCAR e Práticas e políticas da diferença. Estudos Sociais da Criança e Infância da USP.

Camila Trigo Matos - Aluna de graduação de Pedagogia da UFGM. Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq desde 2019 no projeto Infância Escolarização: Bebês - participação, cultura, cognição e amizade. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infâncias (NEPEI) da FaE/UFGM.

Cecília Vieira do Nascimento - Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UFGM. Professora do Núcleo Básico do Centro Pedagógico da UFGM. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFGM e do Grupo de Estudos e Pesquisas Cuidado, Educação e Infâncias (CEI) da FaE/UFGM.

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques - Pedagoga, mestre em Educação e doutoranda em Educação na Faculdade de Educação/UFGM. Professora do Ensino Fundamental. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFGM e do Grupo de Estudos e Pesquisas Cuidado, Educação e Infâncias (CEI) da FaE/UFGM.

Isabel de Oliveira e Silva - Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UFMG. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Cuidado, Educação e Infâncias (CEI) da FaE/UFMG.

Iza Rodrigues da Luz - Psicóloga, mestre em Psicologia e doutora em Educação pela UFMG. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Cuidado, Educação e Infâncias (CEI) da FaE/UFMG.

Joelma Andreão de Cerqueira - Pedagoga, mestre pelo programa Children and Youth Studies pela University College Dublin (UCD) e doutoranda em Educação na UFMG. Professora do Ensino Fundamental. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG.

Julia Ribeiro Tamietti - Aluna de graduação de Pedagogia da UFMG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infâncias (NEPEI) da FaE/UFMG.

Kassiane dos Santos Oliveira - Pedagoga, mestre em Educação e doutoranda em Educação na Faculdade de Educação/UFMG. Professora do Ensino Fundamental. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG e do Grupo de Estudos e Pesquisas Cuidado, Educação e Infâncias (CEI) da FaE/UFMG.

Laís Caroline Andrade Bitencourt - Pedagoga, mestre em Educação (FACED/UFBA) e doutorado em Educação pela UFMG. Pós-doutoranda em Educação da FAE/UFMG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG e do Grupo de Estudos e Pesquisas Cuidado, Educação e Infâncias (CEI) da FaE/UFMG.

Levindo Diniz Carvalho - Pedagogo, mestre e doutor em Educação pela UFMG. Professor Adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Membro do grupo TEIA - Territórios Educação Integral e Cidadania e coordena o NEPEI - Núcleo de

Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil, ambos da Faculdade de Educação da UFMG.

Lucas Ramos Martins - Pedagogo, mestre em Educação e doutorando em Educação na Faculdade de Educação/UFMG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) e do Grupo de Estudos Filosofia e Formação inicial e continuada de docentes para crianças, infância e Educação Infantil (FIFICON- CIEI) da FaE/UFMG.

Luciana Maciel Bizzotto - Bacharel em Ciências Econômicas (FACE/UFMG), mestra em Arquitetura e Urbanismo (NPGAU/UFMG) e doutoranda em Educação e Inclusão Social (FaE/UFMG). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/FaE/UFMG) e do Coletivo Geral Infâncias.

Maressa de Castro Santos - Graduada em Pedagogia. Bolsista no programa Residência Pedagógica. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG e do Grupo de Estudos e Pesquisas Cuidado, Educação e Infâncias (CEI) da FaE/UFMG.

Maria Cristina Soares de Gouvêa - Psicóloga, mestre em Educação e Ciências Sociais e doutora em História da Educação pela UFMG. Professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Pesquisadora I- B do CNPq, do Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação e do Núcleo de Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil da UFMG (NEPEI) da FaE/UFMG.

Rubia da Conceição Camilo - Pedagoga, mestre em Educação e doutoranda em Educação na Faculdade de Educação/UFMG. Professora do Ensino Fundamental. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG e do Grupo de Estudos e Pesquisas Cuidado, Educação e Infâncias (CEI) da FaE/UFMG.

ISBN 978-65-86592-09-0



9 786588 592090

Distribuição gratuita

“Uma doença que afasta e aproxima as pessoas”

A pandemia alterou radicalmente a organização dos espaços e tempos da vida cotidiana, relações socioafetivas e processos formativos da infância. As necessárias medidas sanitárias penalizaram sobremaneira a criança, impondo-lhe uma reordenação de mundo, com restrição da circulação em espaços públicos, das interações sociais e do acesso a práticas culturais e educativas. Ao mesmo tempo, os espaços privados foram expandidos e suas funções ampliadas, na ausência da escola presencial. Diante de tais mudanças, esta obra busca escutar a criança de forma a apreender como compreende e significa a experiência da pandemia e avalia seus impactos no seu cotidiano. Na análise das narrativas das crianças, coletadas através de questionários, entrevistas e desenhos, destaca-se a potência da sua capacidade reflexiva e de compreensão crítica da realidade, fundada numa ética comprometida com o coletivo. Ao mesmo tempo, observa-se como, diante da ausência de políticas públicas de proteção e cuidado, as desigualdades sociais, raciais e de gênero informam condições distintas e desiguais de vivência da pandemia.