



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paula Semerdjian Desgualdo

**“Quando a gente podia sair de casa”:**

A cidade na voz das crianças em período de distanciamento social

Florianópolis

2020

Paula Semerdjian Desgualdo

**“Quando a gente podia sair de casa”:**

A cidade na voz das crianças em período de distanciamento social

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Desgualdo, Paula Semerdjian

"Quando a gente podia sair de casa" : a cidade na voz das crianças em período de distanciamento social / Paula Semerdjian Desgualdo ; orientadora, Gilka Elvira Ponzi Girardello, 2020.

128 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infância. 3. Cidade. 4. Participação. 5. Política. I. Girardello, Gilka Elvira Ponzi. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

Paula Semerdjian Desgualdo

**“Quando a gente podia sair de casa”:**

A cidade na voz das crianças em período de distanciamento social

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Luciana Hartmann, Dr.(a)

Universidade de Brasília

Prof.(a) Maria Alice Proença, Dra.

Instituto Singularidades

Prof. Leandro Belinaso Guimarães, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Monica Fantin, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Andrea Lapa, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para a obtenção do título de mestre em Educação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Profa. Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2020

*A Babaji Nagaraj*

## AGRADECIMENTOS

Em ordem mais ou menos cronológica, meu sincero reconhecimento:

Aos meus pais, que vieram antes, me apresentaram o mundo e me deram as condições para estar nele com amor, dignidade e respeito aos outros seres.

A São Paulo, megalópole que me pariu e me proporcionou experiências múltiplas e diversas.

A Florianópolis, cidade que me acolheu, deu nós de vento nos meus cabelos e me preencheu de vida.

A Lari, Pedro e André, meus parceiros de *Quem Manda Aqui?* e quetais cósmico-políticos.

À Talita e à Paula Albuquerque, que de acaso em acaso me conduziram – quem diria? – a uma pesquisa de mestrado.

À Bel Colucci, que generosamente compartilhou comigo o primeiro projeto de pesquisa ao qual tive acesso, e contribuiu para o meu ingresso no mestrado.

À Lorena, melhor madrinha acadêmica, por todo apoio e incentivo.

À Gilka, minha orientadora querida e um luzeiro de sensibilidade tão necessário no ambiente acadêmico, pela condução gentil, generosa, competente e inabalavelmente positiva. Obrigada por confiar nos meus esforços!

Aos meus colegas da turma de mestrandos de 2018, com um abraço especial em Lizy e Lucia, anjas salvadoras dos desavisados.

Às minhas parceiras de orientação, Vivi, Sandra, Gigi, Lidia, Claudia e Luciana, que me inspiram com a verdade dos seus trabalhos e com quem aprendi tanto.

Ao Núcleo Infância Comunicação Cultura e Arte (NICA), ninho de trabalhos e encontros tão diversos quanto necessários.

À comunidade da Escola Básica Municipal João Francisco Garcez, pelo acolhimento e disponibilidade. Também à Maria Rosa e ao Raizo, por terem me colocado em contato com a escola.

À Cris, professora da turma e minha porta de entrada na instituição, pela parceria, pela confiança e pelo trabalho dedicado e cuidadoso que realiza com seus alunos.

Às nove crianças que embarcaram nesta pesquisa comigo, e às mães de cada uma, que a tornaram possível mesmo com o planeta e suas rotinas familiares viradas de cabeça para baixo.

Ao Juan e a Fê, meus companheiros de quarentena e praticamente coautores desta dissertação, pela escuta, pela ajuda, pelas sugestões, pela companhia. Também à Rafa, que se juntou a nós e viveu de perto a reta final.

Ao Juan, mais uma vez, por ser presença, nutrição e abraço em todas as etapas.

A Nana, Tatá, Marcela, Márcia e Tadeu, pelo apoio e pela torcida, sempre.

Ao Bento, que constrói e contribui. Ao Tito, que encanta e diverte.

A todos os professores e funcionários do PPGE, que me receberam e me deram suporte como aluna. Que presente poder ser estudante!

A Monica, Leandro, Alice e Luciana, membros da banca que muito admiro, por aceitarem o nosso convite e pelas contribuições sensíveis e precisas ao trabalho.

À professora Andrea Lapa, pelo comprometimento e dedicação assumidos na coordenação do programa, e também pelo aceite em participar da banca.

À CAPES, que financiou esta pesquisa.

E a tantas outras pessoas que não mencionei, mas que direta ou indiretamente são parte dela e da minha formação.

## RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa que tem como foco as narrativas e representações de um grupo de crianças sobre a cidade de Florianópolis. O objetivo principal é refletir sobre a visão das crianças em relação à cidade onde vivem, a partir de práticas de criação imaginativa e produção cultural. A discussão teórica, com ênfase na dimensão política, tem como base autores que estudam as infâncias (SARMENTO, CORSARO, KRAMER), as crianças na cidade (FERNANDES, TONUCCI, GOBBI, MULLER) e participação (QUINTEIRO, GIRARDELLO). Para pensar a criança na cidade, opera-se com os conceitos de “confinamento” (PERROTTI, 1990) e “autonomia” (FREIRE, 2006). Dialoga-se ainda com as ponderações de Allison James (2019), sobre as armadilhas de “dar voz” às crianças. Adotou-se como referencial metodológico a cartografia, inspirada nas reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) e na ideia de acompanhar processos em curso (KASTRUP, 2009). Os dados foram produzidos primeiro a partir de observação e anotações no diário de campo da pesquisadora em trajetos cotidianos e, depois, a partir de uma intervenção com um grupo de nove crianças de seis anos, matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal. O trabalho de campo se deu durante a crise sanitária e política de 2020, desencadeada pela pandemia de covid-19. Durante um mês, foram realizadas atividades à distância via grupo de *whatsapp* e *zoom*, como forma de se adaptar ao contexto de distanciamento social que se apresentou no percurso. Utilizou-se, assim, uma variedade de métodos de pesquisa e produção de dados: vídeo, desenho, história, maquete, reuniões em grupo e entrevistas individuais semi-estruturadas. Para isso, nos apoiamos em autores que valorizam a imaginação, como Richard Kearney (1991) e a brincadeira narrativa, como Vivian Gussin Paley (1992). Os resultados sugerem modos próprios das crianças de se relacionarem com a cidade e definirem o espaço urbano, entrelaçando fantasia e realidade. Embora sua participação seja limitada de muitas formas, isso não as impede de demonstrar preocupações com o coletivo, de cunho social, moral e ambiental. A experiência metodológica aponta para o poder do faz-de-conta e do envolvimento do adulto na brincadeira imaginativa como estratégia de pesquisa e de produção cultural com crianças. Enfatizamos as potencialidades de ouvir as crianças e explorar seus desejos e ideias sobre temas que lhes dizem respeito, bem como valorizar seus repertórios, levando em conta que seu imaginário é constituído de acordo com um contexto histórico, social e cultural.

**Palavras-chave:** Infância. Cidade. Participação. Política. Produção cultural



## ABSTRACT

This is a qualitative research focused on the narratives and representations of a group of children about the city of Florianópolis. The main objective is to reflect on the children's view of the city where they live, based on imaginative creation and cultural production practices. The theoretical discussion, with emphasis on the political dimension, is based on authors who study childhood (SARMENTO, CORSARO, KRAMER), children in the city (FERNANDES, TONUCCI, GOBBI, MULLER) and participation (QUINTEIRO, GIRARDELLO). To think about the child in the city, the concepts of “confinement” (PERROTTI, 1990) and “autonomy” (FREIRE, 2006) are operated. It also deals with the considerations of Allison James (2019), on the pitfalls of “giving voice” to children. Cartography was adopted as a methodological reference, inspired by the reflections of Gilles Deleuze and Félix Guattari (1995) and the idea of monitoring ongoing processes (KASTRUP, 2009). The data were produced first from observation and notes in the researcher's field diary on daily journeys and then from an intervention with a group of nine six-year-old children enrolled in the first year of elementary school at a municipal school. Fieldwork took place during the 2020 health and political crisis, triggered by the covid-19 pandemic. For a month, remote activities were carried out via *whatsapp* and *zoom* groups, as a way of adapting to the context of social distance that emerged. Thus, a variety of research and data production methods were used: video, drawing, history, model, group meetings and individual semi-structured interviews. For that, we rely on authors who value imagination, like Richard Kearney (1991) and narrative play, like Vivian Gussin Paley (1992). The results suggest children's own ways of relating to the city and defining the urban space, intertwining fantasy and reality. Although their participation is limited in many ways, this does not prevent them from expressing concerns about the collective, of a social, moral and environmental nature. The methodological experience points to the power of make-believe and adult involvement in imaginative play as a strategy for research and cultural production with children. We emphasize the potential of listening to children and exploring their desires and ideas on topics that concern them, as well as valuing their repertoires, taking into account that their imagination is constituted according to a historical, social and cultural context.

**Keywords:** Childhood. City. Participation. Politics. Cultural production

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea de Florianópolis.....	49
Figura 2 – Imagem de satélite de Florianópolis.....	50
Figura 3 – Desenho da ponte suspensa Hercílio Luz, que conecta a ilha ao continente....	51
Figura 4 – Localização da Escola Básica Municipal João Francisco Garcez.....	54
Figura 5 – Desenho da ilha do Campeche, região Sul de Florianópolis.....	74
Figura 6 – Desenho do Multi Open Shopping.....	74
Figura 7 – Beija-flor desenhado por David para a mensagem coletiva.....	79
Figura 8 – Foto enviada por Florzinha da varanda de sua casa.....	80
Figura 9 – Cidade elaborada por David.....	100
Figura 10 – Cidade elaborada por Dora.....	101

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Perfil dos participantes.....	55
Quadro 2 – Procedimentos do estudo, formato e número de crianças participantes.....	94

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CECCA – Centro de Estudos Cultura e Cidadania  
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
NICA – Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte  
ONU – Organização das Nações Unidas  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UnB – Universidade de Brasília  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
USP – Universidade de São Paulo  
SUS – Sistema Único de Saúde

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: Ô DE CASA!</b> .....	<b>15</b>
<b>2 INFÂNCIAS, CIDADE E PARTICIPAÇÃO</b> .....	<b>23</b>
2.1 CRIANÇA, INFÂNCIA, CULTURAS INFANTIS.....	23
2.2 POLÍTICA E INFÂNCIA: UM OLHAR POSSÍVEL.....	26
2.3 AS CRIANÇAS NA CIDADE.....	31
<b>2.3.1 Cidades vividas, cidades imaginadas</b> .....	<b>34</b>
2.4 CONFINAMENTO E AUTONOMIA.....	36
2.5 VOZ E ESCUTA: PRODUÇÃO CULTURAL E PESQUISA COM CRIANÇAS.....	37
2.6 OUTROS TRABALHOS.....	40
<b>3 O FAZER EM SEU PERCURSO</b> .....	<b>45</b>
3.1 METODOLOGIA.....	45
3.2 ONDE ESTAMOS, QUEM SOMOS.....	48
<b>3.2.1 A cidade</b> .....	<b>48</b>
<b>3.2.2 O bairro</b> .....	<b>51</b>
<b>3.2.3 A escola</b> .....	<b>53</b>
<b>3.2.4 As crianças</b> .....	<b>54</b>
3.3 CAMINHOS E CAMBALHOTAS.....	55
<b>3.3.1 Aproximação com o campo: esperas e desencontros</b> .....	<b>58</b>
<b>3.3.2 A pesquisa em meio à pandemia</b> .....	<b>60</b>
<b>3.3.3 As oficinas que não fiz: rearranjos possíveis</b> .....	<b>63</b>
<b>3.3.4 Pesquisar inventando, brincar pesquisando</b> .....	<b>68</b>
<b>4 CASA-MUNDO, CIDADE-QUINTAL: DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>91</b>
4.1 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE.....	91
4.2 AS CIDADES DAS CRIANÇAS.....	94
<b>4.2.1 Um pedaço do mundo</b> .....	<b>94</b>
<b>4.2.2 Ladrões e unicórnios</b> .....	<b>98</b>
<b>4.2.3 Confinamento e autonomia: quintais para o mundo</b> .....	<b>102</b>
<b>4.2.4 “Oi, Spilk”: um pouco sobre os métodos</b> .....	<b>104</b>
<b>5 QUANDO A GENTE PUDER SAIR DE CASA: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>110</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Assentimento (crianças)</b> .....	<b>116</b>

<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento (adulto responsável).....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento (professora).....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevista.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO I – Parecer substanciado do CEP.....</b>	<b>126</b>

## 1 INTRODUÇÃO: Ô DE CASA!

*Não sei, só sei que foi assim.*

(SUASSUNA, 2018)

Tela em branco, casa nova. Todo texto é um pouco casa, e a casa, neste período em que escrevo, de repente se tornou mundo. Como explicou Sócrates<sup>1</sup>, um garoto de seis anos que vive em Florianópolis, “o coronavírus saiu lá da China até vir aqui em Santa Catarina”. A doença transmitida por esse vírus, semelhante a uma pneumonia, foi chamada de covid-19 e chegou ao Brasil em fevereiro de 2020. Em quatro meses, 1,22 milhão de pessoas foram infectadas e 55 mil morreram no país em decorrência dela<sup>2</sup>. Por isso, eu, Sócrates e aqueles que têm condições, como nós, estamos em confinamento há mais de cem dias. Por isso escrevo de casa.

O constante erguer e demolir do texto se faz no encontro com outras moradas, outras vozes, outras escritas que vão tocando e se entrelaçando na gente. Mas também no desencontro com o que não pode ser lido nem vivido. Os livros físicos aos quais não tenho acesso agora, as crianças, como Sócrates, que não pude conhecer pessoalmente, a cidade, que é um dos eixos desta dissertação e onde a circulação está restrita à sobrevivência básica, para evitar a disseminação do vírus.

Não poderia começar senão por esse descomeço, em que o tempo corre suspenso, escancarando desigualdades, descaso político, exclusão de grupos e tensões sociais antigas e urgentes. Foi assim, com o mundo revelado em seu avesso, que durante um mês mantive contato virtual com nove crianças para conhecer suas percepções sobre a Ilha de Santa Catarina, no sul do país.

Tive a sorte de encontrar um grupo envolvido e disponível, embora eu sempre tenha enxergado no distanciamento um limitador para a pesquisa. Lydia Hortélio, mestra baiana das artes e do brincar, me apresentou outro ponto de vista. Em uma aula online para mais de duzentas pessoas durante o período de confinamento, ela começou agradecendo o que chamou de milagre: estarmos reunidos em uma videoconferência. Mesmo sabendo que seria um desafio falar sobre o brincar sem o contato dos corpos em movimento. Não posso

---

<sup>1</sup> No sentido de preservar suas identidades e dar a elas a possibilidade de escolha, as crianças que participaram da pesquisa escolheram com quais nomes gostariam de ser identificadas.

<sup>2</sup> Dados divulgados por um consórcio de veículos da imprensa, criado em razão de inconsistências nas informações fornecidas pelo Ministério da Saúde. O número real de contaminados pode variar entre nove e quinze vezes mais que os casos notificados, segundo artigo publicado em junho de 2020, disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020006702411&script=sci\\_arttext#B29](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020006702411&script=sci_arttext#B29)>

dizer que mudei de opinião sobre a distância, mas, a partir de então, feito neta que se encanta por uma história contada pela avó, algum pedaço meu passou a acreditar que o encontro com aquelas crianças durante o primeiro mês da pandemia teve algo de extraordinário. Do tipo de coisa que não se explica. Por isso, escolhi abrir a casa emprestando as palavras de Chicó, personagem do *Auto da Compadecida* que é um cômico contador de histórias sem pé nem cabeça. Só sei que foi assim.

\*\*\*

Agora sim, o começo. Esta pesquisa de mestrado tem como foco as narrativas e representações de um grupo de crianças sobre a cidade de Florianópolis. Ela surgiu como recorte do processo de criação de um livro cujo tema era a relação das crianças com a cidade. Formada em jornalismo e letras, nos últimos anos venho me aproximando do universo das infâncias. Desde 2014, tenho trabalhado com a produção de livros sobre política<sup>3</sup> feitos a partir de oficinas com crianças em escolas, centros culturais e comunitários de São Paulo (SP), Ouro Preto (MG) e Florianópolis (SC). Esses trabalhos, pensados e realizados coletivamente, nasceram com o intuito de incentivar o diálogo entre adultos e crianças sobre assuntos relacionados à política, como formas de poder e a escolha de líderes em um sistema democrático, e de propiciar alguma forma de participação das crianças na produção cultural dirigida a elas mesmas. O espaço urbano havia sido o assunto escolhido para a próxima publicação, mas, como tantas outras definições em nossas vidas pessoais e profissionais, isso também mudou após a pandemia.

De qualquer forma, as vivências que tive anteriormente nas oficinas despertaram em mim uma vontade de estudo a respeito desse fazer junto, e me instigaram a desenvolver uma pesquisa de campo que retomasse e registrasse práticas de criação em grupo, possibilitando uma reflexão tanto em relação às produções das crianças como aos seus aspectos metodológicos. A proposta de pesquisa surgiu também com uma mudança de cidade. Cheguei a Florianópolis, vinda de São Paulo, em julho de 2017. Como muitos visitantes, fui ficando. Hoje vejo que o ingresso no mestrado, um ano após a mudança, trazia um desejo de intimidade com a Ilha de Santa Catarina. Entre as muitas maneiras possíveis de conhecer melhor um lugar, se aproximar de seus mistérios, sutilezas e paradoxos, escolhi as lentes das infâncias, com todas as suas particularidades.

---

<sup>3</sup> *Quem Manda Aqui?* (Companhia das Letrinhas, 2015) e *Eleição dos Bichos* (Companhia das Letrinhas, 2018).



Reconheço, assim, que a perspectiva científica que se constrói aqui não nasce desvinculada da vida – e penso que não deveria ser diferente. No entanto, ela assume características e jeitos específicos de estar e fazer, em comparação a quem sou e aos outros trabalhos que já realizei, como o registro minucioso de cada etapa, a sistematização de dados e a articulação com referenciais acadêmicos. Inspirada em uma reflexão da professora Rita Ribes Pereira (2010), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), me pergunto: como se cruzam em mim as experiências como escritora, moradora de Florianópolis e pesquisadora? De que forma elas compõem o meu olhar para as infâncias nos espaços da cidade e neste trabalho?

\*\*\*

Nas últimas quatro décadas, há um grande esforço para consolidar a visão em que se baliza este estudo, da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas (KRAMER, 2002, p.43). A importância da sua participação está presente no debate acadêmico no Brasil desde as pesquisas com grupos infantis feitas por Florestan Fernandes nos anos 1940 até os novos estudos da infância contemporâneos, particularmente a Sociologia da Infância (GIRARDELLO, 2014). O envolvimento na produção de textos em diferentes mídias, dentro e fora da escola, também assume um papel relevante nesse sentido, embora ainda esteja longe de ser uma realidade na maioria dos contextos nacionais. Com a cultura digital, o tema ganhou novos contornos, que vem sendo explorados no campo da mídia-educação. Muitos trabalhos com e sobre crianças conduzidos dentro do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA) da UFSC, do qual faz parte esta pesquisa, propõem práticas educativas, midiáticas e culturais a partir da mediação adulta, “com objetivo de propiciar formas de participação na escola e na cultura, bem como assegurar formas de pertencimentos no território” (FANTIN, 2019).

Sabemos que a dependência da criança em relação ao adulto é um fato social e que a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas que repercutem no controle e na dominação de grupos (KRAMER, 2005). Essa tensão tende a se fazer igualmente presente na produção cultural que envolve crianças. Debater com elas e escrever a partir do que pensam e contam tem sido para mim um percurso permeado por muito mais perguntas que respostas. Trago daí algumas inquietações: de que forma a participação na produção cultural pode contribuir para a formação das crianças como seres

humanos, no sentido de prepará-las para a própria infância, entendida como experiência da diversidade, da novidade, do inesperado (KOHAN, 2003)? Como preservar a escuta e a observação no fazer compartilhado, reconhecendo e respeitando as diferenças sem, no entanto, reforçar a dicotomização entre adultos e crianças? Como, enfim, criar dispositivos de produção compatíveis com as culturas infantis, comprometidos com essa formação, e não com leis impostas pelo mercado?

Entendemos que, para possibilitar uma participação com qualidade e significado, um primeiro passo seria, na condição de adulto, conhecer e compreender narrativas que considerem as crianças a partir delas mesmas. No caso deste trabalho, narrativas sobre a cidade, que se tornam ainda mais relevantes ao considerarmos que a maior parte das crianças do mundo vive atualmente em grandes centros urbanos (SARMENTO, 2018). Marcia Gobbi, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) que tem investigado formas de apreensão das crianças sobre os espaços públicos, ressalta que as histórias que nos constituem são contadas em versões majoritariamente adultas e, não raro, masculinas e brancas. E questiona: “o que conhecemos sobre as experiências sociais e culturais de meninas e meninos na cidade a partir de seus pontos de vista, sobretudo quando têm até seis anos de idade?” (GOBBI, 2018, p.8) Ao falar com crianças sobre a cidade, como fizemos nesta pesquisa, e propor que expressem o que veem e percebem, também estamos pisando no território da política, compreendido aqui como um instrumento de transformação da realidade. Note-se que, historicamente, as crianças foram excluídas das esferas sociais e de influência, como a convivência com adultos fora do círculo familiar e a participação na vida comunitária, incluindo os processos de decisão coletivos (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2007, p. 184).

Este trabalho encontra sua justificativa em três necessidades que não são novas, porém seguem atuais, levantadas por estudos de áreas como a educação, a comunicação e a sociologia: pensar sobre como estão sendo ocupados os espaços das cidades; falar sobre as crianças e com elas; debater formas de participação.

Nessa perspectiva, temos como **objetivo principal** refletir sobre a visão das crianças em relação à cidade onde vivem, a partir de práticas de criação imaginativa e produção cultural. Enfatizamos as potencialidades de ouvir as crianças e explorar seus desejos e ideias sobre temas que lhes dizem respeito, como o local onde vivem. Em nosso horizonte está o compromisso de valorizar seus repertórios e referências, levando em conta que seu imaginário é constituído de acordo com um contexto histórico, social e cultural.

Nossos **objetivos específicos** consistem em (1) debater os limites e potencialidades

da participação das crianças nos âmbitos da cidade, da política e da produção cultural; (2) experimentar diferentes estratégias de produção cultural, particularmente em contextos não presenciais; (3) conhecer e analisar as representações das crianças sobre suas vivências na cidade. Esses objetivos não são os mesmos desde o início. Assim como a metodologia, eles foram adaptados à situação de distanciamento social, para que a pesquisa pudesse ser viabilizada. As alterações são melhor descritas no terceiro capítulo, que conta os passos e percalços desse processo nada linear. Cabe esclarecer que, embora tenha sido realizado dentro desse contexto, e marcado por ele, não se trata de um estudo sobre os efeitos da pandemia.

A aproximação teórica buscou autores que estudam as infâncias, como Manuel Sarmiento (2007), William Corsaro (2011) e Sônia Kramer (2002, 2005); a cidade, como Henri Lefebvre (2001) e Raquel Rolnik (1995); as crianças na cidade, caso de Florestan Fernandes (2004), Francesco Tonucci (2015), Marcia Gobbi (2018) e Fernanda Muller (2007, 2012); e participação, como Jucirema Quinteiro (2005), Natália Soares, Catarina Tomás (2007) e Gilka Girardello (2014). Para pensar a criança na cidade, operamos com o conceito de “confinamento” que Edmir Perrotti, estudioso das mediações culturais, usou nos anos 1990 para tratar da relação entre infância e leitura. A ideia de confinamento ressoa com o termo “insularização”, empregado por alguns autores para descrever o processo de concentração da infância em lugares específicos da cidade (MULLER, DUTRA, 2018, p. 800). Como contraponto, nos apoiamos na compreensão de “autonomia” do educador e filósofo Paulo Freire (2006), para quem as experiências e práticas autônomas não devem se restringir ao ambiente da escola, mas ocupar todo o espaço vital para o sujeito. Dialogamos ainda com um artigo recente de Allison James, do departamento de sociologia da Universidade de Sheffield, no Reino Unido, sobre as armadilhas de “dar voz” às crianças. James observa que esse se tornou um lugar comum tanto dentro como fora da academia e que isso mascara problemas conceituais e epistemológicos importantes (2019, p. 219).

A metodologia tem como referencial a cartografia (DELEUZE e GUATTARI, 1995), com suas pistas que pressupõem habitar um território acompanhando o processo em seu fazer (KASTRUP, 2009). Em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa exploratória, com anotações no diário de campo a partir dos meus percursos cotidianos na cidade. Na segunda etapa, seriam desenvolvidas oficinas presenciais com uma turma de 25 crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola do município. A ideia era produzirmos em grupo um material a partir do tema “cidade”. Inicialmente, minha vontade era pensar em uma participação mais consistente, tanto na elaboração da

pesquisa como na escolha do que seria feito coletivamente (CAMPOS In CRUZ, 2012, p.50). Diante do novo cenário, isso não foi possível. As circunstâncias levaram à realização da pesquisa de campo à distância, com nove crianças da mesma turma de 25, por meio de um grupo de *whatsapp*<sup>4</sup> e da plataforma *zoom*<sup>5</sup>. A cidade narrada por elas, portanto, era aquela vivenciada “quando a gente podia sair de casa”, como repetiu Florzinha ao contar os lugares que gostava de frequentar. Estávamos, naquele momento, nas primeiras semanas da pandemia, quando as atividades remotas nas escolas mal haviam começado. Assim, apostamos na inventividade e no uso de múltiplas linguagens e técnicas para a produção de dados: vídeo, desenho, maquete, criação de história, reuniões em grupo e entrevistas semiestruturadas. Para isso, nos apoiamos em autores que valorizam a imaginação, como Richard Kearney (1991) e a brincadeira narrativa, como Vivian Gussin Paley (1992). As falas, desenhos e histórias produzidas pelas crianças compõem o corpus da pesquisa, que foi discutido tendo como base as referências teóricas de autores como Laurence Bardin (2011) e Joseph A. Maxwell (2005).

Apesar de termos recorrido ao uso das tecnologias, não temos como propósito analisar a relação das crianças com os aparatos técnicos. Importante enfatizar também que, independentemente das mudanças e adaptações que foram feitas, não perdemos de foco os princípios éticos da pesquisa com crianças, tendo como horizonte o conceito de responsividade descrito por Mikhail Bakhtin (2003), que congrega as ideias de responder e responsabilizar-se (PEREIRA, 2015, p.55).

Não poderia deixar de mencionar que parte da trajetória desta dissertação diz respeito à familiarização com o universo acadêmico e seus meandros. Além do estranhamento diante do universo pesquisado (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005, p.51), há um estranhamento diante do fazer científico em si, com suas terminologias, procedimentos e especificidades. Vejo um valor em registrar esse sentimento, que acredito compartilhar com iniciantes de qualquer área ou ofício, para poder retornar a ele quando certos modos de fazer estiverem incorporados ou naturalizados pelo tempo e a experiência. Para que o familiar possa sempre ser confrontado e relativizado.

Segundo Virginia Kastrup, a política da escrita deve incluir todas as contradições, conflitos, enigmas e problemas que restam em aberto na pesquisa (2009, p.72). Assim

---

<sup>4</sup> Aplicativo de troca de mensagens via texto, foto, áudio e vídeo mais usado pelos brasileiros na época em que foi realizada pesquisa.

<sup>5</sup> Aplicativo que permite a comunicação entre duas ou mais pessoas em vídeo ou voz através da internet. Pode ser usado no computador ou no celular. Durante a pandemia pelo novo coronavírus, divulgou-se na mídia que o número de usuários teria saltado de 10 milhões para 200 milhões em todo o mundo. Sua escolha, em meio a tantos outros disponíveis, se deu por aspectos técnicos. Na minha experiência, era o que funcionava melhor.

procuro fazer. Já começo revelando dois impasses que dizem respeito à própria escrita. O primeiro é da ordem do inexorável e se deve à percepção de que o mais precioso na construção do conhecimento está além das palavras. Sendo assim, sempre haverá algo que escapa ao texto. O segundo é mais um desafio pessoal em relação à escrita acadêmica, que trabalha na perspectiva de citar, revelar, descrever e tornar evidentes os porquês de cada passo. Pratiquei esse exercício de elucidação constante como se fosse um jogo, que continuo aprendendo a jogar.

O texto está organizado em cinco capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles. No segundo, apresentamos e discutimos os principais conceitos em que se baseia o estudo: “criança”, “infância”, “política”, “cidade”, “produção cultural” e “participação”. No terceiro, estão as questões metodológicas e o percurso da pesquisa de campo. Descrevo o mais densamente que pude o processo, as estratégias de produção de dados, o que fiz ou deixei de fazer. No quarto, o foco são as produções das crianças, discutidas em três categorias: “definição de cidade”, “fantasia e realidade”, “confinamento e autonomia”. Também comento brevemente as impressões que tive em relação aos métodos usados na pesquisa. Incluí trechos de poemas aqui e ali, nas epígrafes e ao longo do texto, porque não saberia como deixar a poesia de lado. Esses fragmentos que fui lembrando compõem uma espécie de narrativa paralela, contada por vozes que me inspiram. Narro também algumas memórias da minha própria infância, como forma de resgatar a criança que um dia fui. No prefácio do estudo clássico de Florestan Fernandes sobre as ‘trocinhas’ do bairro do Bom Retiro, em São Paulo, o sociólogo francês Roger Bastide afirma que “para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança” (FERNANDES, 2004, p. 230). Mais que observar de fora, ele explica, devemos “penetrar, além do círculo mágico que nos separa”, nas preocupações e paixões das crianças, e “viver o brinquedo”. Também valem para mim, portanto, os três combinados que costumo fazer com as crianças em nossos encontros: “é para ser divertido”; “não existe resposta certa”; “a terceira regra a gente inventa”. Por fim, mesmo considerando a autoria como um fazer discursivo de dimensão coletiva, tomei a liberdade de intercalar o uso da primeira pessoa no singular e no plural. Trata-se de um recurso narrativo para diferenciar a perspectiva individual das experiências, como os relatos mais pessoais, dos trechos que são explicitamente constituídos por múltiplas vozes.

Apesar de estarmos ainda em período de confinamento, me consola saber que nenhuma pesquisa existe isoladamente. Espero que esta minúscula semente possa se somar a outras narrativas e contribuir com os esforços de repensarmos coletivamente, incluídas as crianças, o lugar das infâncias na sociedade.

*Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

[...]

(ANDRADE, 2012)

## 2 INFÂNCIAS, CIDADE E PARTICIPAÇÃO

*Eu sou pequeno, me dizem,  
e eu fico muito zangado.  
Tenho de olhar todo mundo  
com o queixo levantado.*

*Mas, se formiga falasse  
e me visse lá do chão,  
ia dizer, com certeza:  
— Minha nossa, que grandão!*

(BANDEIRA, 1994)

### 2.1 CRIANÇA, INFÂNCIA, CULTURAS INFANTIS

O poema do escritor Pedro Bandeira está aqui para chamar atenção, de forma bem-humorada, ao fato de que a criança pode ser vista a partir de diferentes ângulos – basta perguntar a um adulto ou a uma formiga, e não restará dúvida. Apresentamos primeiro uma definição na perspectiva infantil: “Uma criança é um amigo que tem o cabelo curtinho, não toma rum e vai dormir mais cedo”. Essa frase faz parte do livro *Casa das Estrelas: o universo pelo olhar das crianças* (Planeta, 2018), organizado pelo professor e poeta colombiano Javier Naranjo, que é um dicionário com verbetes feitos por seus alunos. Com ela, reafirmamos a postura assumida nesta pesquisa, de, assim como Naranjo, respeitar as vozes infantis e suas lógicas próprias.

Sabemos que a condição da criança não depende apenas do seu tamanho e de um ponto de vista, mas do contexto histórico, social e cultural em que se insere. A noção do que é ser criança, assim como a de infância, nasce, transita e se molda através do tempo. No livro *História Social da criança e da família*, publicado em 1960, o historiador francês Phillipe Ariès lembra que, na Idade Média, as crianças ingressavam na comunidade dos homens por volta dos sete anos de idade, misturando-se aos adultos, participando dos trabalhos e jogos da vida coletiva. Em termos históricos, assumir a infância como uma fase da vida humana é algo relativamente recente. A partir da obra de Ariès – dedicada especificamente ao contexto europeu –, abriu-se todo um campo para trabalhos que vieram refutar a origem latina da palavra infância, que significa “aquele que não fala”. Os chamados Estudos da Infância compõem-se de um conjunto de saberes sistematizados a partir dos anos 1980, em diversas áreas do conhecimento que compartilhavam uma insatisfação em relação às formas tradicionais de conceber as crianças e as infâncias

(LOPES, COSTA, AMORIM, 2016, p. 239), e buscavam romper com o estatuto de um “vir a ser”, considerando a influência sofrida e exercida pelas crianças na sociedade. Dentro desse movimento estão as pesquisas de Alan Prout e Allison James da década de 1990, ampliados e reforçados depois por sociólogos como Jens Qvortrup, Manuel Sarmiento, William Corsaro, entre outros.

O português Manuel Sarmiento defende não só que crianças de todas as idades se expressam em múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas, verbais), mas que a infância é uma categoria social, do tipo geracional, bem como um grupo de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo (2007, p. 34 e 36). Nessa perspectiva, o conceito de “culturas da infância” se refere à capacidade das crianças de construir modos próprios de significação do mundo e de ação, diferentes dos adultos. Ao serem vistas como atores sociais, a forma como vivem e pensam sobre elas mesmas passou também a ser admitida como campo de pesquisa (HARTMANN, 2017, p. 87).

William Corsaro, assim como Sarmiento, entende que as crianças conformam uma cultura específica, que não está apartada do mundo dos adultos, mas em relação com ele:

“(…) as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares.” (CORSARO, ano, p. 36)

De um modo geral, desde a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, há um crescente foco na infância e na vida das crianças, nos seus cotidianos, espaços e atividades a elas oferecidas. É também a partir desse período que os principais documentos de política educativa passaram a incluir a ideia de que a participação infantil é necessária a uma educação cidadã (GIRARDELLO, 2014, p. 22). Mas é importante observar que ter conquistado um conjunto de direitos fundamentais não garantiu uma condição social favorável à maioria das crianças. Jucirema Quinteiro et al (2005, p.2) afirmam que o conjunto de direitos abarcados nos princípios de proteção, provisão e participação (SARMENTO; PINTO, 1997, BUCKINGHAM, 2000) “não foi e não está sendo suficiente para que crianças e jovens obtivessem, nas últimas quatro décadas, uma melhoria substancial nas suas condições de vida e de existência”. Segundo os mesmos autores, pesquisas no Brasil mostram que o aprofundamento das desigualdades sociais faz das crianças o grupo etário onde há explícitos indicadores de pobreza e violência.



No século 21, os paradigmas da Sociologia da Infância voltaram a ser questionados. Prout (2010, p. 748) aponta como caminho “a linguagem do hibridismo, da rede, da mobilidade e da reunião” para “sustentar a desestabilização e a pluralização tanto da infância quanto da idade adulta que marcam a nossa época”. A infância, tal como a conhecemos, segue mudando em decorrência de inúmeros fatores, assim elencados por Edvaldo Souza Couto (2013, p. 898), professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA):

(...) o contato com diversas manifestações multiculturais; a complexidade das transformações presentes no cotidiano em relação à cidade, às famílias e às formas de interação com as tecnologias móveis; o hibridismo entre tradicionais e novos modos de brincar e se divertir; o fascínio e a ludicidade com os jogos eletrônicos, as redes sociais digitais e a conectividade etc. Tais fatores modificam modos de vida e sinalizam mudanças nas maneiras de entender a infância e o lugar que a criança ocupa nesse cenário em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam.

É sabido que as crianças deste século são a primeira geração a nascer cercada pelas mídias digitais, e que isso implica a construção de diferentes percursos e ações, mais autônomos e independentes. Se pais e educadores haviam sido habituados a olhar a criança como alguém que recebe cultura, a cultura digital, participativa, altera essa percepção ao colocá-la como produtora e difusora de informações e valores, que cria e divulga suas invenções, que é agente ativo e propulsor de cultura (COSTA, 2009). Meninos e meninas passaram a produzir e a protagonizar cada vez mais conteúdos, como textos, fotos e vídeos.

Diante da inegável permeabilidade e da intimidade das crianças com as novas mídias, não é incomum vê-las colocadas em dois extremos: a superexposição ao mercado ou a superproteção, que as priva em certa medida do contato com o mundo. O professor britânico David Buckingham (2007) propõe um meio termo para desenvolver novos estudos. De uma extremidade à outra, há uma janela possível, em que a criança participa mais da vida em sociedade e é reconhecida como sujeito produtor de cultura, com mediação adequada e levando em conta as especificidades da sua condição de criança. É no balanço entre essas duas posições – a proteção e a participação – que se exprimiria melhor o interesse das crianças (ARCHARD, 2003), como colocam Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 189) ao refletirem sobre a cidadania da infância. Essa ponte entre os estudos de educação e comunicação com o universo da participação política permite entender melhor as possibilidades de participação da criança na vida social e como produtora de cultura como sujeito político peculiar. Assim, defender sua participação na produção midiática é

também uma postura política e vislumbra que a criança assuma seu mundo para que possa transformar a sua realidade.

## 2.2 POLÍTICA E INFÂNCIA: UM OLHAR POSSÍVEL

Na Grécia Antiga, onde foram germinadas importantes sementes culturais, filosóficas e políticas do mundo ocidental moderno, a esfera da política correspondia ao espaço da *polis*, das atividades pertinentes a um mundo comum (ARENDDT, 2007, p.37). Esse seria supostamente o espaço “dos iguais”, em que se situava a liberdade daqueles que participavam dos processos de decisão – as crianças, assim como mulheres, idosos, escravos e estrangeiros, entre outros, não faziam parte desse grupo. Já a família se configurava como o centro de uma rigorosa desigualdade. Segundo a filósofa alemã Hannah Arendt (1961), ser livre naquela época “significava estar livre das necessidades da vida, das ordens dos outros e de ter que comandar” (*apud* PERROTTI, 1990). Na leitura de Arendt, a partir da Idade Média europeia, estendendo-se aos tempos modernos, o espaço da liberdade foi sendo absorvido pelo da necessidade, e os interesses privados ganharam importância pública (PERROTTI, 1990, p.87), especialmente nos locais em que a burguesia foi se constituindo enquanto classe hegemônica. Esse processo impactou também nas formas de conceber e organizar a infância. Um dos resultados da privatização das relações sociais, e de sua conseqüente despolitização, teria sido o afastamento de jovens e crianças da vida pública, algo que ainda hoje vemos reverberar. Dando um salto na história até a atualidade, Sarmento, Fernandes e Tomás sugerem que:

A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer porque é geralmente excluída do processo de decisão na vida coletiva. (2007, p.183)

Não deixa de haver, portanto, uma tensão entre afirmar o reconhecimento da criança como ator social e o fato de vivermos em uma sociedade na qual ela não é admitida em igualdade. Por um lado, existe uma legislação que a reconhece como sujeito de direitos civis, políticos e sociais. Mas sabemos que a participação vai além do enquadramento jurídico, e o que se vê na prática ainda é uma invisibilização da criança na cena pública (SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007, 185): sem votar nem ser eleita, seus interesses sempre estarão representados por terceiros.

\*\*\*

Política, dentro da compreensão que norteia este estudo, tem a ver com entender por que o mundo é como é – e de que maneira podemos atuar nele para mudá-lo. Na condição de adultos, se formos capazes de perceber que a política permeia o imaginário infantil de muitas formas, seja em figuras de poder como reis e rainhas ou no cotidiano, nas relações com mães, pais e colegas, poderemos ajudar as crianças a reconhecer isso também. A perceber que, apesar de a palavra “política” ser usada pela maioria das pessoas para falar de quem governa o país e como, na verdade, ela se refere a tomar decisões que envolvem cooperação em grupos de qualquer tamanho, como a família, o time de vôlei do bairro ou a escola. Como disse na introdução, considero que, ao falar com as crianças sobre a cidade e propor que expressem seus pontos de vista, estamos pisando no território da política. Para isso, acredito, não se faz necessário podar a magia nem delimitar a imaginação por meio da explicação dos fenômenos. Parto da hipótese de que, do mesmo modo que as tecnologias, a política pode ser apresentada às crianças de forma lúdica, sem que para tanto seja necessário reduzir a sua complexidade.

Peço licença para trazer uma compreensão que se permite polvilhar de faz-de-conta, e que me parece especialmente potente na articulação com as infâncias: “Política é uma varinha mágica que a gente tem para transformar a realidade”. Essa é uma frase do amigo e parceiro de trabalho Pedro Markun, que atua como hacker político criando processos de participação. Sua paixão pelo assunto, por traduzir e humanizar processos que sempre me pareceram tão distantes da vida cotidiana, foram determinantes para transformar o meu próprio entendimento sobre política e ver nela uma maneira de conexão com o mundo, com aquilo que é nosso e ao mesmo tempo do outro. De entender que fazemos parte de algo maior. Defendo aqui que a aproximação com esse poder transformador e seus modos de operar é uma porta para a autonomia e o pensar crítico – e não o vejo desvinculado da criação, da brincadeira e do olhar poético.

Mas falar de política em um contexto nacional como o que vivemos, em que a palavra está tão desgastada e associada ao mau uso do poder, é um desafio. De um lado, nota-se um esforço do poder público de despolitização da infância, que tem um claro exemplo em iniciativas como Escola Sem Partido<sup>6</sup>, uma das bandeiras do atual presidente

---

<sup>6</sup> O programa foi criado em 2004, mas ficou conhecido a partir de 2015, por causa dos projetos de lei que influenciou. Seus defensores se diziam contrários ao que chamavam de “doutrinação ideológica” por parte das escolas e professores.

Jair Bolsonaro durante sua campanha eleitoral. Na posse do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, no dia 9 de abril de 2019, Bolsonaro indicou como um dos objetivos da pasta desestimular crianças e adolescentes a se interessarem por política nas escolas.

Ao desconsiderar ou não reconhecer a faceta política da criança, que se manifesta prioritariamente nas relações entre pares, distante do olhar adulto (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, p.202), deixa-se de enxergá-la em sua totalidade, que é pulsante, íntegra e complexa. Na introdução do livro *The Political Life of Children* (1986), o psiquiatra infantil Robert Coles, que viajou o mundo entrevistando crianças, relata seus encontros com um menino que, durante as consultas, em vez de responder sobre as inúmeras fobias que tinha, insistia em falar sobre política. “Seu pai e sua mãe conversavam com ele sobre política? Não – e sim”, afirma o autor. Bastava que seu paciente estivesse na mesa da cozinha ou na sala de jantar quando os adultos falavam, por exemplo, sobre as eleições presidenciais. Naquele caso, Coles acredita que os pais, embora não se esforçassem muito para saber os pontos de vista do filho, recebiam bem suas ideias e as consideravam cuidadosamente, o que o levava a acreditar neles e a reproduzir suas opiniões.

Como pode sugerir esse relato, talvez seja uma ilusão acreditar que simplesmente não falar com uma criança sobre o assunto possa protegê-la de alguma forma. Minha experiência na produção dos livros tem apontado na direção contrária, de que meninos e meninas inevitavelmente reúnem fiapos de conversas que escutam em casa, na escola ou na rua e tecem seu próprio novelo sobre política, quase sempre reproduzindo discursos e ações. Não à toa, Coles deixa de olhar para as ideias e sentimentos do seu paciente e começa a pensar na família, na vizinhança, em regiões e estados do país – décadas antes, autores como Vigotski (2007) já enfatizavam a importância de estudar o sujeito em seu contexto.

*Somos filhos da época  
e a época é política.*

*Todas as tuas, nossas, vossas coisas  
diurnas e noturnas,  
são coisas políticas.*

*Querendo ou não querendo,  
teus genes têm um passado político,  
tua pele, um matiz político,  
teus olhos, um aspecto político.*

*O que você diz tem ressonância,  
o que silencia tem um eco  
de um jeito ou de outro político.*

*Até caminhando e cantando a canção  
você dá passos políticos  
sobre um solo político.*

[...]

(SZYMBORSKA, 2011)

No outro extremo da despolitização há o fenômeno da politização distorcida, dentro da própria comunidade ou da família, que muitas vezes sem se dar conta incita o ódio em relação a este ou àquele representante específico. Em 2016, a psicanalista Ilana Katz (2016) escreveu um artigo em que contava ter visto entre os brinquedos de duas crianças moradoras do seu prédio um boneco do ex-presidente Lula vestido de presidiário. O que isso representa? Quando meninos e meninas dizem que “a Dilma” ou “o PT” são “ruins” ou gritam “fora, Bolsonaro, eu te odeio”, como já vi acontecer, não falam por si mesmos, mas muito provavelmente por identificação com seus cuidadores. “[as crianças] Xingam porque os pais xingam. Não toleram porque os pais não toleram”, diz Katz. Concordo com sua afirmação de que “ser um ser político que habita a cultura não significa dispor dos elementos necessários na experiência para fazer a leitura autônoma do quadro da política nacional” (KATZ, 2016, s/p). Adicionaria ainda que tampouco se trata de uma aptidão técnica que envolva, por exemplo, decorar quais são os três poderes e suas funções.

Não estou afirmando, de maneira alguma, que, na tentativa de evitar a intolerância ou a atmosfera de ódio, as crianças devam ser privadas da participação em ações ou debates assumidamente políticos, como manifestações, processos eleitorais e discussões sobre o espaço público. Menciono duas situações em que a presença infantil e sua força política foram fundamentais e levaram a resultados efetivos. Uma delas ocorreu em Amsterdã, na Holanda dos anos 1970. Na época, crianças e adultos do bairro De Pijp se organizaram para protestar juntos contra o excesso de carros nas ruas da vizinhança. Eles tinham uma proposta: queriam que o limite de velocidade onde havia tráfego de carros fosse reduzido, e que uma rua fosse fechada para que pudessem brincar e circular em segurança. Os resultados dessa manifestação foram duradouros, e não só as ruas daquele bairro mas de muitos outros pontos da cidade se tornaram conhecidas por serem locais de convivência

seguros para a circulação de crianças, ciclistas e pedestres em geral.<sup>7</sup> Mas nem é preciso ir tão longe. Em Florianópolis, em 1991, as crianças tiveram um importante papel na defesa do Parque Ecológico do Córrego Grande, uma área de 22 hectares a aproximadamente um quilômetro da Universidade Federal de Santa Catarina. Com o anúncio de que o Centro Tecnológico da cidade seria construído justamente ali, crianças, professoras e famílias de uma escola localizada nas proximidades fizeram uma grande roda no parque, com cartazes pedindo a preservação do espaço como parque público. O centro tecnológico foi construído em outro lugar, e o parque segue lá até hoje<sup>8</sup>.

Existem também muitas iniciativas que convidam a participação cidadã das crianças em diferentes níveis, como na gestão escolar ou municipal. Nesses casos, mesmo partindo do pressuposto de que essa inclusão se dê de forma séria, e não meramente “decorativa” ou como forma de marketing institucional, é importante atentar às condições em que isso acontece para que estejam de acordo com as culturas infantis e seus modos próprios de interpretar e agir:

A plena afirmação das capacidades participativas das crianças depende do modo como os adultos organizam as suas condições, seja no âmbito da organização escolar, das políticas locais ou da sociedade em geral. Uma concepção sustentada de cidadania ativa das crianças não pode ser prosseguida contando apenas com as crianças como protagonistas. (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2007, p.203)

Um conceito correlato que também cabe pontuar é o de cidadania. O sociólogo Roberto DaMatta (1991, p. 46) ressalta sua dupla implicação: a ideia fundamental de indivíduo, que inclui a ideologia do individualismo, e a existência de regras universais, ou seja, um sistema de leis que vale para todos e todo e qualquer espaço social. O autor assinala que, apesar de as discussões sobre o tema terem sido sempre de caráter jurídico-político-moral, a noção de cidadania comporta também uma dimensão sociológica básica, já que ser cidadão (e ser indivíduo) é algo que se aprende e é marcado por expectativas de comportamentos singulares, “algo socialmente institucionalizado e moralmente construído”. Trazendo uma perspectiva da mídia-educação, Monica Fantin (2011, p. 29) destaca o caráter instável do conceito, indicando dimensões citadas pelo pesquisador italiano Pier Cesare Rivotella (2006) que qualificam a cidadania e o ser cidadão: o direito

---

<sup>7</sup> Essa história está registrada no documentário “De Pijp, Amsterdam 1972” (BicycleDutch, 2013), disponível com legendas em inglês em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iQk0O09gP4g&t=311s>>

<sup>8</sup> Fiquei sabendo desse caso em maio de 2020, quando, diante de uma ameaça de privatização, circulou nos grupos e redes sociais um abaixo-assinado para que a cessão de uso do parque fosse renovada. Na ocasião, a cessão foi prorrogada por cinco anos.

civil, a cidadania política, a cidadania social e a cidadania cultural. No contexto das infâncias, tendo a pensar na cidadania como uma noção primeira de pertencimento e conexão com o espaço público, ou a percepção de que a cidade e o mundo “lá fora” são um reflexo do quem nós somos. Essa compreensão também é construída e passa por uma noção identitária (CERTEAU, 2002): reconhecer a si mesmo como sujeito para, então, ser tocado pela questão do outro.

### 2.3 AS CRIANÇAS NA CIDADE

Em um vídeo que circulou na internet em 2014<sup>9</sup>, o pequeno Valentim, com o andar cambaleante de seus 1 ano e 4 meses, é filmado andando as duas quadras que separam a sua casa da casa da avó. Narra a mãe: “Para mim, calçada, ferragem, mercadinho e chegou. Para o Valentim, pedrinhas, árvores, pedras soltas que toda vez tira e coloca buscando o encaixe, duas ruas atravessadas para dar a mão à mamãe, poças d’água que pisoteia, água que alegra, refresca...”. No percurso, o que lhe parece mais valioso são os quatro encontros estabelecidos pelo garoto desde o início: com o senhor João, morador de rua e flanelinha; com Jorge, guardador de carros; com o homem do mercadinho e seu gato; e com os três senhores do almoxarifado do hospital.

Para o pensador francês Michel de Certeau, o ato de caminhar é um espaço de enunciação (2002, p.177). A cada esquina, mesmo em um intervalo curto de tempo, a criança “fala”, reinventa a cidade – e desvenda a si mesma como sujeito – a partir de um sem-fim de experiências e relações. Em referência à obra de Freud, Certeau apresenta a prática do espaço como a repetição da experiência alegre e silenciosa da infância de *ser outro e passar ao outro*, criando cidades metafóricas.

A infância que determina as práticas do espaço desenvolve a seguir os seus efeitos, prolifera, inunda os espaços privados e públicos, desfaz as suas superfícies legíveis e cria na cidade planejada uma cidade “metafórica” ou em deslocamento, tal como a sonhava Kandinsky: “uma enorme cidade construída segundo todas as regras da arquitetura e de repente sacudida por uma força que desafia os cálculos. (CERTEAU, 2002, p. 191)

Comecei esta pesquisa caminhando e observando crianças nas ruas de Florianópolis em meus trajetos diários. Em certa ocasião, no turístico bairro da Lagoa da Conceição, onde eu morava, em um trecho entre o terminal de ônibus e o sacolão, três garotos de uns 9 anos andavam à minha frente. Vestiam o mesmo uniforme de time de futebol. Os cabelos suados

---

<sup>9</sup> “Caminhando com Tim Tim” (Genifer Gerhardt, 2014)

e os meios desalinhados sugeriam que haviam acabado de jogar. “Cheiro de gasolina, odeio”, observou um deles quando passaram no posto de abastecimento. “E esse cheiro agora? De vômito, eca!”, acrescentou o outro. “Hum, agora de bolo”, entrou o terceiro, “tô com fome!”. Eles se afastaram e deixei de ouvir a conversa. Segui o caminho sozinha, dessa vez atenta aos cheiros que me atravessavam. A passagem fugaz por aquele trio me despertou para as muitas formas de capturar a cidade através dos sentidos.

A experiência de uma criança na cidade é claramente diferente daquela vivida por um adulto, e talvez daquela que o adulto avalie como ideal para a criança. Os educadores de Reggio Emilia, na Itália, que veem a cidade como palco de atividades e explorações construtivas para as crianças, nos ensinam que o espaço – seja a casa, a sala de aula ou uma praça pública – reflete a cultura das pessoas que o habitam e, em um exame cuidadoso, revela camadas distintas de influência cultural: é um espaço que favorece a interação social? A presença infantil é valorizada nele? O próprio ambiente oferece essas respostas e torna as crianças conscientes de que valorizamos, ou não, aquilo que são e fazem (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1995, p. 151).

\*\*\*

Compreendemos a cidade como um símbolo complexo e inesgotável da existência humana (MACHADO, 2001, p. 214), que abarca histórias e memórias, tensões e trocas, imagens e sons, vidas e mortes. Como afirma o viajante veneziano Marco Polo no livro *As cidades invisíveis* (CALVINO, 1990, p.44): “De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas”. Em 2050, a Organização das Nações Unidas estima que a população urbana no mundo chegará aos 68%. No Brasil, 84% das pessoas já vivem em grandes cidades, segundo o IBGE (2010). É nesses lugares que estão, portanto, a maioria das crianças atualmente. Mas quando elas são de fato vistas nos espaços da cidade, e de que forma?

Em outro momento que registrei no diário de campo, peguei uma carona a caminho da universidade e, passando pelo centro da Lagoa da Conceição, o carro freou antes da faixa de pedestres. O homem japonês dono do restaurante Lamen e seus quatro filhos atrevessavam a rua – a menor no colo e os outros caminhando ao lado. Todos, inclusive o pai, com o braço direito erguido, a passos muito lentos, garantindo que os condutores dos veículos os enxergassem. Pensei que aquela era uma boa metáfora para a vida nas cidades: para estar seguro, é preciso se fazer visível. Afinal, as partes mais vulneráveis do município



são aquelas invisíveis aos olhos dos grupos que concentram poder político e econômico – justamente os que tomam as decisões sobre o espaço urbano.

O filósofo francês Henri Lefebvre, que nos anos 1960 desafiou gestores públicos com sua compreensão da cidade como lugar de encontro, valorizado pelo uso, esclarece que o “urbano” não é “uma alma, um espírito ou entidade filosófica”, e não pode dispensar “uma base prático-sensível, uma morfologia” (2001, p.55). Construir e morar em cidades é uma experiência que se dá na matéria e implica necessariamente viver de forma coletiva (ROLNIK, 1995, p.19). Em cidades maiores ou menores, sempre estão presentes a concentração, a aglomeração de indivíduos – tão temida durante a pandemia – e, conseqüentemente, a necessidade de gestão da vida coletiva. Segundo a arquiteta e urbanista Raquel Rolnik:

A relação morador da cidade/poder urbano pode variar infinitamente em cada caso, mas o certo é que desde sua origem cidade significa, ao mesmo tempo, uma maneira de organizar o território e uma organização política. Assim, ser habitante da cidade significa participar de alguma forma da vida pública, mesmo que em muitos casos esta participação seja apenas a submissão a regras e regulamentos. (1995, p. 21 e 22)

Na década de 1940, Florestan Fernandes já destacava a importância do encontro entre crianças na cidade como espaço de troca, de contato com a diversidade e de aceitação do outro. Nos anos 1990, em defesa da “cultura das ruas”, Edmir Perrotti problematizou a falta de oportunidades de vivências grupais espontâneas para as crianças: “Bloqueamos as brincadeiras de rua, sem todavia oferecer espaços onde a autonomia pudesse continuar a ser exercida” (1991, p. 26). Neste momento de privação do convívio social, ressoa com mais força a fala do dramaturgo Luis Aberto de Abreu, sobre a importância de vivenciar o espaço público:

Ao perder o contato com a praça, com as ruas, com a comunidade, enfim, o homem perde seu imaginário, abandona a fonte de sua cultura e diminuem-se consideravelmente a quantidade e a qualidade das experiências que podem ser comunicadas. Seu repertório de imagens, sem o acréscimo das imagens apreendidas no contato e conflito com outros homens, reduz-se àquelas geradas apenas a partir de si próprio (os sentimentos) e advindas no contato e conflito com seu reduzido meio familiar e círculo social (moral). Os próprios sentimentos sem o sadio conflito com a complexidade do mundo real tendem a permanecer na superfície ou a se tornar idealizados. Ao abandonar as ruas o homem diminui substancialmente sua capacidade de aprender. O saber distancia-se do sentir. (ABREU, 2000, p.4)

Trabalhos recentes têm sugerido que a experiência da infância contemporânea nos centros urbanos é cada vez mais vivida de forma fragmentada (FARIAS, MULLER, 2007). Muller e Nunes (2014, p. 667) ressaltam que os estudos teóricos sobre infância e cidade se

encontram em desenvolvimento, mas ainda não estão consolidados em uma linha de pesquisa, “como se a criança pouco existisse no cotidiano do mundo social da cidade”. Marcia Gobbi destaca ainda que há uma invisibilidade acentuada no caso das crianças mais novas:

Os debates e pesquisas sobre cidade e o cotidiano vivido, por vezes, como problema por tantos de seus habitantes, somente muito recentemente tem se voltado para a infância, e isso se dá de modo ainda mais lacunar quando nos referimos às crianças com pouca idade. A centralidade das relações sociais, concentrada sobremaneira no universo adulto, ainda preponderantemente masculino, fez com que ignorássemos conhecimentos, práticas sociais, modos de compreender e se relacionar com o mundo e suas distintas faces, quando elaboradas e apresentadas pelas crianças, sendo maior nossa ignorância quanto menor a faixa etária de meninos e meninas. (GOBBI, 2018)

Se a cidade havia nascido como lugar de encontro e intercâmbio, a descoberta do valor comercial do espaço deturpou os conceitos de equilíbrio, bem-estar e convivência (TONUCCI, 2015). Nas palavras do pedagogo Francesco Tonucci, “a cidade se vendeu”. Seu projeto A Cidade das Crianças<sup>10</sup>, criado em 1991, se baseia na crença de que, se quisermos uma cidade habitável para todos, é necessário que o planejamento urbano não só leve em conta o ponto de vista das crianças, mas tenha nas crianças seu principal parâmetro. Para isso, ele acredita ser fundamental aprender a aceitar a diversidade. A participação das crianças seria, em sua perspectiva, um caminho contrário ao progresso desmedido, “já tão afastado da ideia de bem público e da felicidade dos cidadãos” (TONUCCI, 2015). Sabemos que a relação entre as crianças e os espaços da cidade se constrói a partir de diversas mediações, e que suas formas de participação passam pelas culturas infantis, pela produção cultural e também pelo consumo (FANTIN, SILVA, SANTOS, 2019). Investigar como elas mesmas entendem a cidade é também um compromisso político que as posiciona como agentes do local onde vivem (MULLER, 2012, p.297).

### **2.3.1 Cidades vividas, cidades imaginadas**

Um elemento vivo e pulsante nas infâncias que também atravessa a relação entre as crianças e o meio urbano é a imaginação. Durante a pesquisa, especialmente, na impossibilidade de vivenciar as ruas, ela se tornou um recurso precioso de mobilidade e

---

<sup>10</sup> Uma proposta política de priorizar as necessidades das crianças, que surgiu a partir de experiências realizadas na cidade de Fano, na Itália, e hoje conta com a adesão de uma rede de mais de duzentas cidades da Itália, Espanha, Argentina, Uruguai, Colômbia, México, Peru, Chile e Líbano (TONUCCI, 2015).

autonomia. Vigotski, que via na imaginação uma função vital necessária, nos lembra que o cérebro não é apenas um órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também que combina e reelabora elementos de experiência prévias de forma criadora (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Consideramos, assim como o filósofo irlandês Richard Kearney (1991), um imaginar que vai além da imitação ou da representação, e se dá em uma dimensão ética, na medida em que responde ao outro e às coisas do mundo, mas também poética, capaz de inventar e de brincar (GIRARDELLO, 2018).

Um exemplo de trabalho que conecta cidade, infância e imaginação é o da socióloga Nayana Brettas Nascimento, de São Paulo, idealizadora do “foguetes ImaginaC”, uma metodologia que convida as crianças a inventarem criaturas fantásticas para ajudar seu bairro ou cidade. Em sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade do Minho de Portugal, Nascimento estudou as apropriações dos espaços e equipamentos urbanos e a reconstrução da cidade pelas crianças. Ela sugere que “as observações etnográficas da relação infância e cidade (...) possibilitam a identificação de elementos constitutivos das culturas da infância: a imaginação e a ludicidade.” (2009, p.99)

Escalando muretas ou se equilibrando em canaletas, desenhando amarelinha ou jogo da velha com giz no asfalto, as crianças fazem um uso distinto dos aparelhos da cidade, transformando-os naturalmente em objetos da sua criação imaginativa. “As crianças vivem em uma cidade planejada por adultos e, por meio da brincadeira, reconstruem a cidade ao seu modo”, afirma a pesquisadora (Id, p. 175). Na cidade construída em oficinas que ofereceu, as crianças tiveram a possibilidade de imaginar de acordo com seus desejos, necessidades, vontades e sonhos. Uma das cidades imaginadas, por exemplo, ganhou o nome de “Cidade Brilhante”, um lugar com vida que brilha aos olhos de quem a vê.

Segundo o pesquisador canadense Kieran Egan, a imaginação está conectada com a habilidade de pensar um futuro diferente, planejar e criar condições para ele: “Mudar o mundo ao nosso redor do modo que achamos desejável e satisfatório é certamente uma capacidade importante. É isso o que nos dá o senso de liberdade, ilusório ou não.” (2007, p.27). Colocando Nascimento em diálogo com autores como Kearney e Egan, acreditamos que (1) para realmente entender a cidade através do olhar da criança, é preciso se abrir para as possibilidades da imaginação, já que sua maneira de se relacionar com o mundo e com o espaço em que vive passa pelo imaginar; e (2) que, na via contrária, é justamente por meio do mecanismo da imaginação que a cidade pode se tornar um espaço vivo e constante de aprendizagem para as crianças.

## 2.4 CONFINAMENTO E AUTONOMIA

Em uma tarde de domingo de 2019, no bairro do Ribeirão da Ilha, extremo sul de Florianópolis, duas crianças brincavam em uma faixa de areia em frente ao mar. Pelos diálogos, notei que eram irmãos. Sentado no chão a alguns metros de distância, o pai os acompanhava com o olhar. O menino, menor, escalava incansavelmente uma pedra que tinha o dobro do seu tamanho. Corria ao redor dela e molhava os pés na água, ignorando os avisos do pai e da irmã para não se molhar por causa do frio. Já a garota cavava um buraco na areia e o preenchia com água para molhar os pés da sua boneca. Brincavam e criavam no espaço público com intimidade, como se estivessem em casa.

O brincar livre, que é a atividade essencial das crianças, não exige materiais ou cenários específicos, ou seja, não demanda nada além do encontro da imaginação com os elementos do espaço. No entanto, de acordo com a pesquisadora carioca Maria Inês Delorme (2019, p.15), talvez por não apresentar um resultado palpável e avaliável pelos adultos, essa atividade acaba sendo desvalorizada. Isso pode ser notado na maior parte das cidades, com a pouca presença das crianças nas ruas e a criação de locais específicos onde é permitido brincar.

Edmir Perrotti explica que, à medida que a urbanização evoluiu, a infância passou a viver confinada em espaços privados como escolas, internatos e creches, implicando às crianças sérios problemas sócio-político-culturais:

a cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançam. Em decorrência disso, alteram-se para crianças e jovens as relações que mantinham com categorias socioculturais, como diversidade/uniformidade, e categorias políticas, como autonomia/controle. Ligadas ao espaço público, com o processo burguês de privatização, diversidade e autonomia acabam tendo que ceder parte de seus terrenos à uniformidade e ao controle dos espaços privados. Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política. (1990, p.90)

Uma nota importante feita pelo autor é a de que esse confinamento é uma solução desejada por adultos de qualquer parte, de qualquer categoria social e de diferentes posições ideológicas. Alguns autores, como a socióloga Helga Zeiher, que estudou o cotidiano das crianças em Berlim, usam o termo “insularização” para se referir ao fenômeno da criação de ilhas específicas de infância e a redução da mobilidade autônoma das crianças. Na modernidade, as principais ilhas de atividades da infância seriam a escola, a casa da família

nuclear e dos parentes, além dos espaços especializados, como parques e *playgrounds* (MÜLLER, DUTRA, 2018, p. 800).

Ao investigar padrões de mobilidade de crianças europeias e norte-americanas, Pia Christensen et al (2014) observaram que, em comparação aos seus avós, as crianças contemporâneas estão sujeitas a mais restrições. Combinando a pesquisa etnográfica com a tecnologia de GPS (*Global Positioning System*), os pesquisadores coletaram um amplo conjunto de dados sobre os movimentos cotidianos das crianças, a partir dos quais afirmam que sua mobilidade é basicamente de natureza social e que a companhia é um aspecto central dela (2014, p. 711). Tonucci, em acordo com vários estudos que sugerem um aumento na regulação das atividades recreativas externas, opina que as crianças pedem, à escola e à cidade, mais autonomia e liberdade, enquanto seus pais, diante de um mundo que consideram cada vez mais perigoso, pedem controle, vigilância e proteção. “São duas visões conflitivas e devemos escolher de que lado estamos” (2016, s/p).

A ideia de autonomia, “um desejo clássico dentro das sociedades, manifestado ao longo dos tempos” (DEBUS, 2018, p.12), se contrapõe aqui ao confinamento, que vem associado às muitas formas de controle exercidas sobre as crianças. Para falar sobre ela, recorreremos ao pensamento do educador e filósofo Paulo Freire, que tinha um compromisso ético profundo com uma educação e uma existência dignas, e que, a partir dos anos 1960, influenciou várias gerações de educadores comprometidos com a autonomia e a emancipação do sujeito. O colega de grupo de pesquisa no PPGE-UFSC José Carlos Debus, que estudou a atualidade do conceito, observa que o princípio da autonomia voltado à educação adquiriu com Paulo Freire “um sentido que vai além do pedagógico e se coloca nas relações sociopolíticas” (2018, p.38). Embora veja na escola um ambiente fundamental para o exercício dessa emancipação, Freire (2006) ressalta que as experiências e práticas autônomas não devem se restringir a esse espaço. Se, assim como acredita o educador, a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades e com a autoridade dos adultos, a cidade também se torna um local privilegiado para essas práticas. Desde que, evidentemente, as crianças possam ocupá-la.

## 2.5 VOZ E ESCUTA: PRODUÇÃO CULTURAL E PESQUISA COM CRIANÇAS

Com Marcia Covelo Harmbach, então diretora da EMEI Dona Leopoldina (SP), onde tive a oportunidade de realizar um trabalho em 2017, aprendi sobre escutar as crianças. Por meio da participação em um conselho, os/as alunos/as de quatro a seis anos

atuavam diretamente na gestão do espaço escolar. Houve uma ocasião em que a instituição recebeu a doação de uma casa de bonecas feita de madeira. Como já havia, no espaçoso terreno em que se localizava a escola, uma casinha parecida com aquela, a diretora pensou que o mais lógico seria colocá-la na outra ponta do pátio, distante da primeira. Mas essa não era a vontade das crianças: elas queriam as casas lado a lado, pois assim podiam brincar de “vizinho”. Estendiam um varal entre as duas e conversavam debruçadas nas janelas – um exemplo que diz muito sobre a vida dessas crianças na cidade e a sua experiência de vizinhança. Entendemos que a escuta vai além do ouvido, e implica reconhecer e respeitar interesses e necessidades. Aprecio a compreensão do pesquisador argentino Carlos Skliar, em seu livro *Desobedecer a Linguagem*, quando afirma: “Escutar, porque é necessário receber as verdades que outros desconhecidos puderam dar-nos. Escutar. E, assim, calar-se. E, assim, não julgar. Escutar é desejar o ditado do mundo” (2014, s/p).

A antropóloga e educadora Adriana Friedmann, pesquisadora da infância e do brincar, observa um movimento atual de consciência e entusiasmo de educadores, cuidadores, gestores e empreendedores para a escuta de crianças, que teve início sincronicamente nas ciências sociais e na sociedade civil, alargando a compreensão da importância de “dar vez e voz” a todos os cidadãos: “Importantes ideias que têm orientado a compreensão da relevância dessas vozes infantis vêm das áreas de antropologia da infância, da psicologia e das manifestações artísticas e culturais nas suas diversas formas expressivas” (FRIEDMANN, 2016). Cabe esclarecer, como já sugerido anteriormente, que não estamos falando de realmente “dar” voz, mas sim de criar possibilidades para escutá-las.

Em relação a esse mesmo movimento notado por Friedmann, a antropóloga Allison James pondera que, apesar de ter sido aberto um espaço teórico e conceitual em que as crianças podem falar como observadoras-participantes sobre suas experiências de mundo, isso não é suficiente para garantir que suas vozes e visões sejam ouvidas (JAMES, 2019, p. 221). Para avançar nos estudos que se propõem a trabalhar com as vozes das crianças, ela sugere que é preciso revisitar uma tensão teórica central do campo dos Estudos da Infância:

a relação entre “infância” como espaço social, as “crianças” como uma categoria geracional, e a “criança” como representante individual dessa categoria e habitante daquele espaço. Em qualquer contexto cultural, e em relação a qualquer criança, essa relação define tanto quem elas são, como nós, pesquisadores adultos, as entendemos, e como elas entendem suas próprias experiências. São políticas culturais da infância que moldam a vida cotidiana e

as experiências das crianças. Por isso, as crianças como sujeitos também são estrutural e culturalmente determinadas como atores sociais com papéis sociais específicos que desempenham na condição de criança. (JAMES, 2019, p. 242)

A autora sugere que, em vez de verificarmos a autenticidade das vozes infantis ou das perspectivas das crianças sobre o mundo, a questão central deveria ser que tipo de diálogos podemos ter com elas, tentando entender de onde vêm e por que as posições de onde falam podem estar sujeitas a variações no tempo e através dele – da mesma forma que acontece nos estudos com adultos. Uma alternativa para realizar o que ela chama de “dar voz às vozes das crianças” seria explorar os meandros e tensões dessa relação por meio da documentação empírica. Isso vai além de gravar e relatar o que as crianças dizem, mas envolve possibilitar que elas sejam escutadas com maior disponibilidade e que tenham suas perspectivas mais prontamente atendidas. Levando em conta essas considerações, procuramos valorizar as falas e produções das crianças para compreender como elas interpretam e agem no mundo, reconhecendo os nossos diferentes pontos de vista, em vez de mascará-los.

Na produção cultural e de mídias, o diálogo – outro pilar do pensamento de Paulo Freire – também surge como um caminho possível para a participação infantil. É o que se vê no documentário brasileiro *Disque Quilombola* (2012), dirigido por David Reeks, que tece uma conversa entre crianças de São Cristóvão, comunidade quilombola da região do Sapê do Norte, no Espírito Santo, e morro do São Benedito, na capital do mesmo estado. A partir de uma brincadeira com um telefone feito de lata e barbante, muitos diálogos se tornam possíveis: entre dois lugares que à primeira vista não se assemelham, entre a criança e o espaço que habita, entre a criança e os adultos, entre o espectador adulto e sua criança interna, que, por meio da linguagem universal do brincar, pode atravessar a ponte da memória até a sua própria infância cronológica. Embora não seja necessariamente direcionado a um público infantil, nem feito por crianças, o filme dá espaço narrativo autoral a elas. Assim, a estética dialógica coloca o espectador adulto em uma posição que não é comum ocupar: a de ouvinte da conversa entre crianças.

Observamos que alguns dos desafios da participação infantil na produção cultural se assemelham àqueles enfrentados na produção de mídias nas escolas, como a busca por garantir a autoria das crianças e ao mesmo tempo qualificar o projeto técnica e esteticamente ou por assegurar que a participação não se resuma a uma execução meramente operacional (GIRARDELLO, 2014). No caso das escolas, Quinteiro (2005, p.3) relata que mesmo em contextos considerados inovadores, crianças dos Anos Iniciais são

muitas vezes vistas como incapazes, e que sua participação acaba se dando de forma didatizada nas atividades pedagógicas. Corroboramos Mônica Fantin, ao afirmar que os direitos de provisão, proteção e participação só podem ser entendidos em sua relação, tensão e contradição, pois a interdependência é a condição de sua própria realização: “Isso revela o desafio de assegurar uma participação responsável de crianças na escola, na mídia e na cultura, pautada em critérios de qualidade” (2019, s/p.).

## 2.6 OUTROS TRABALHOS

Logo no início desta pesquisa, em um levantamento bibliográfico preliminar, foi realizada uma busca na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) por trabalhos publicados entre 2008 e 2018, com os termos “criança e cidade”, “criança e política” e “criança e cidadania”. Não havia a intenção de fazer uma revisão sistemática, mas foi uma aproximação importante com estudos nacionais recentes que abordam esses assuntos em áreas das ciências humanas. Optamos por comentar a seguir nove pesquisas com as quais compreendemos que esta dissertação dialoga – além daquelas já mencionadas em outras partes do texto – por atenderem a pelo menos dois dos seguintes critérios: (1) considerar a criança como ator social; (2) buscar compreender o olhar das crianças e suas percepções; (3) pensar em formação de valores políticos na infância; (4) questionar a cidadania e o direito à participação; (5) debater o uso de mídias.

Uma delas é a dissertação de mestrado de Roberto Rossi, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulada “Direitos da criança e educação: construindo e ressignificando a cidadania na infância” (ROSSI, 2008). Seu trabalho foi uma aproximação minha com a noção de cidadania. Rossi faz uma contribuição conceitual e propõe uma análise mais aprofundada da questão dos direitos da criança. Foi definido como problema de pesquisa a possibilidade, ou não, de um entrelaçamento da cidadania com a infância e o conceito de cidadania inserido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Considerando cidadania um status atribuído àqueles que exercem seus direitos e deveres através da participação ativa nos espaços públicos de decisão, e cidadão aquele que tem a capacidade de criar, agir e atuar nesse espaço mediado pela palavra e pela ação, o autor sugere que a infância não teria as condições necessárias ao exercício da cidadania. Ele defende, assim, a ressignificação do conceito e um processo de participação em que as crianças possam deliberar e fazer escolhas.



Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Kátia Fernanda Assad também se debruçou sobre o tema da cidadania, em uma pesquisa de mestrado em direitos humanos. Nesse caso, apresentam-se as concepções das crianças acerca do exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife (ASSAD, 2016). A autora procurou identificar o que as crianças conheciam sobre a cidade e os seus direitos. O campo foi realizado em duas escolas municipais e os resultados mostram que: (1) as crianças percebiam o espaço urbano da cidade como hostil à sua movimentação e permanência; (2) questões como discriminação social e racial, preconceito religioso e ausência de solidariedade estavam presentes nas percepções; (3) assumir responsabilidades próprias da cidadania era uma fragilidade comum aos participantes do estudo. Outra informação relevante é que, nas escolas estudadas, identificou-se que a formação cidadã, ou em direitos humanos, se dava de maneira pontual e episódica, colocando em descompasso a discussão teórica e a prática – esse desacordo entre a literatura e a realidade é observado em muitas pesquisas sobre infância, cidadania e participação. Desse modo, a autora aponta a necessidade de maior participação das crianças para o desenvolvimento de uma cidadania ativa.

Quando o ambiente não é o da cidade, mas o das mídias digitais, como garantir a expressividade infantil e seu potencial cidadão? Essa é uma das questões norteadoras do doutorado em comunicação “Infância (n)ativa: potencialidades de participação e cidadania às crianças na mídia digital”, defendido na Universidade Estadual Paulista (Unesp) por Mayra Fernanda Ferreira (FERREIRA, 2018). A pesquisa enriquece aqui a reflexão teórica na medida em que traz, além da cidadania, a mídia como tema. A partir das potencialidades interativas e participativas da internet e dos usos e apropriações das tecnologias pelo público infantil, a autora considera importante que as crianças assumam seu protagonismo nos espaços digitais de modo que eles atuem para favorecer a livre expressividade, a criatividade, a criticidade e a coautoria infantis. Ferreira trabalha com o conceito de “comunicação participativa” e o método cassete-fórum, um sistema de comunicação participativo criado pelo pesquisador argentino Mario Kaplún, para quem a comunicação não funciona senão através do diálogo. Foi realizada uma pesquisa-ação com crianças de 9 a 11 anos de escolas públicas municipais da cidade de Bauru (SP). Elas foram convidadas a debater a temática dos direitos da criança na internet. A partir desses debates, o estudo apresenta diretrizes de modo propositivo às crianças, à família, à escola e à mídia, visando a valorização da criança como sujeito comunicativo e cidadão crítico.

Um trabalho que tem como foco outro ambiente, o escolar, é o mestrado em educação de Paula Coelho, “A participação das crianças na gestão escolar”, apresentado na

Universidade Federal do Espírito Santo (COELHO, 2013). Nesse estudo, os sujeitos foram adultos e crianças de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal da Serra (ES). A metodologia envolveu observação participante, entrevistas em rodas de conversas e análise de documentos (leis, decretos, portarias, atas do conselho escolar e projeto político-pedagógico). Coelho defende a possibilidade da participação das crianças na gestão escolar pela garantia de seus direitos como cidadãos – os dados coletados mostram que, como debatido acima, na seção sobre política, as normas não são suficiente para garantir uma participação efetiva. Por meio das narrativas e relatos, a pesquisadora identificou que as crianças interferem na gestão escolar por seus modos próprios, envolvendo resistências, “burlas” e invenções, que se revelam tanto nas suas relações entre pares quanto com os adultos com quem interagem. Ela ressalta como é desafiador para a escola reconhecer as crianças como sujeitos válidos na construção de uma esfera pública compartilhada, legitimando seus modos peculiares de agir.

Já em relação ao espaço da cidade, Rhaisa Farias, da Universidade de Brasília, investigou as vivências urbanas de duas meninas e dois meninos na mesma faixa de idade das crianças que participaram desta pesquisa. Em sua dissertação “Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina” (FARIAS, 2015), são usados como referência os estudos sociológicos contemporâneos sobre a infância, com a intenção de dar respostas a questões emergentes no campo pedagógico não formal. A metodologia do estudo considerou as crianças como principais informantes e utilizou métodos visuais como o *map-like model*, que explora a habilidade de mapeamento das crianças, e a foto-elicitación, fazendo uso de imagens para desencadear uma narrativa. Os resultados indicam que, assim como pudemos observar em nossa pesquisa, apesar de as experiências das crianças na cidade parecerem limitadas, por terem pouca idade e frequentarem espaços especializados e privados cotidianamente, suas visões sobre o meio urbano não são restritas. Ao construir seus mapas, elas propuseram diferentes arranjos espaciais para sua cidade e subverteram o uso de determinados espaços, demonstrando capacidade de produzir sentidos e discutir temas relevantes para elas.

Um resultado semelhante foi obtido por José Lacerda Junior, na tese “A cidade percebida pelas crianças a partir de vivências artísticas”, na Universidade Federal do Amazonas (LACERDA JUNIOR, 2018). O objetivo, neste caso, era compreender o processo de percepção do ambiente da cidade entre as crianças a partir de suas vivências artísticas realizadas em uma escola de artes. O trabalho procura ancorar a relação das crianças com a cidade de Manaus, por meio de vivências no Liceu de Artes e Ofícios

Claudio Santoro, em percurso metodológico qualitativo. A pesquisa de campo também teve abordagem multimétodos, com uso de técnicas distintas como mapa mental, entrevistas semiestruturadas, observação participante e ateliê artístico. Participaram 77 crianças. O estudo demonstrou que a percepção das crianças sobre a cidade sugere uma relação não estática, sempre aberta. Como resultado, indica-se que a sociabilização das crianças com a cidade é um processo dialético – há uma confluência de interações que se formam mediante as interposições do adulto, no que diz respeito ao uso dos espaços e às maneiras como as crianças reelaboram seu “estar” a partir de suas vivências. A vivência da arte é sugerida como importante instrumento para expressão da relação das crianças com a cidade. Segundo o autor, ao vivenciarem a arte através do contato contínuo com as dinâmicas socioambientais da cidade, elas reverberam uma linguagem de compreensão do mundo, sinalizando seus modos próprios de estar.

Dos estudos em arquitetura e urbanismo, a dissertação de Paula Vicente (2018), da Universidade de São Paulo, se aproxima do modo como enxergamos as crianças e o espaço urbano. Vicente entende a cidade como um local de conflitos e disputas que cada vez mais restringe a participação infantil nos espaços públicos. Com o título “Novos olhares: uma leitura da cidade por suas crianças”, seu trabalho colocou as crianças como sujeitos e atores sociais para refletir, junto a diferentes profissionais, sobre a construção dos espaços livres urbanos. Nesse sentido, as leituras infantis são trabalhadas como ponto de partida para a identificação das temáticas existentes nesses cenários. Por meio de uma série de oficinas realizadas com meninos e meninas moradores do distrito de Jaraguá, na região Noroeste do Município de São Paulo, trabalhou-se com as interpretações e os projetos urbanos elaborados por eles, abordando assuntos que envolvem, sobretudo, questões observadas em seus espaços cotidianos. Um dos pontos em que convergimos é o questionamento sobre quais interesses estão sendo atendidos e privilegiados nas cidades. Além disso, trata-se de uma pesquisa que também apostou no uso de múltiplas linguagens na produção de dados, como desenhos, maquetes, fotografias e oralidade.

Uma última referência com foco na cidade é dissertação “A criança e a cidade: transformações da infância numa Natal moderna (1890-1929)”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FERREIRA, 2009). Como se nota pelo título, não é uma pesquisa que fala sobre as crianças de hoje nem da realidade atual de uma cidade, mas sua principal contribuição está justamente na descrição histórica da formação urbana de uma cidade, mostrando como as crianças foram vistas nesse processo em que os indivíduos passam a desempenhar papéis específicos. Segundo a autora, Yuma Ferreira, foi em uma atmosfera

de futuro promissor que as crianças foram tomadas como peças-chave de uma sociedade profundamente idealizada. Ela aponta processos que tentaram cristalizar uma imagem de criança, estabelecendo uma identidade infantil diretamente ligada à educação escolar e ao “corpo higiênico”, mas que, por outro lado, deram às crianças determinada autonomia reflexiva, proporcionando a elas verem o mundo através de olhos de sujeito.

Por fim, na dissertação em sociologia “Aos olhos das crianças: a formação de valores políticos” (COLARES, 2009), Elisa Colares investigou especificamente a concepção de política entre crianças de 9 e 11 anos de escolas públicas e privadas do Distrito Federal. A partir do marco teórico da sociologia da infância, a autora procura compreender e interpretar como as crianças percebem e agem politicamente. Interessava também a tentativa de identificar de que maneira se dá a formação de valores políticos no relacionamento das crianças com seus agentes socializadores, e como isso se processa em seu cotidiano. Além de discutir aspectos relacionados à história social da infância, Colares traz pontos importantes no que diz respeito às crianças como “sujeitos-ação” que se situam em ambientes reais e demarcáveis, que constroem concepções de mundo interativas e cambiáveis. Ela fala em “dar voz” a um segmento social secundarizado na literatura política e revelar uma face pouco explorada sobre o pensar e o agir políticos nas sociedades modernas.

Acreditamos que, além de contextualizar a dissertação, mesmo que de forma breve, os estudos acima dão uma dimensão da complexidade, da interdisciplinaridade e da transversalidade dos temas tratados aqui, indicando oportunidades de aprofundamento. Em conjunto, eles revelam que são amplos e diversos os olhares infantis sobre a própria realidade, e apontam para a necessidade de uma participação maior e com mais qualidade das crianças em diferentes esferas sociais. Uma observação em relação à busca por “criança e política” como palavras-chave é que muitos trabalhos focam na criação de políticas públicas e de acolhimento para a infância, ou mesmo em aspectos políticos da formação pedagógica. Parece haver, assim, um espaço ainda a ser explorado no estudo de uma educação para a política.

### 3 O FAZER EM SEU PERCURSO

*“O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo.”*

(BARROS, 2000)

#### 3.1 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa que busca conhecer as perspectivas de um grupo de crianças sobre o lugar onde vivem e discutir possibilidades de produção cultural com elas. Entendemos que “perspectivas”, “pontos de vista” e “vozes” são lugares a partir dos quais a análise se estabelece, e não descrições definitivas de fenômenos empíricos incorporados nas palavras que as crianças dizem (JAMES, 2019, p. 240). Como já dito anteriormente, foi adotada como um referencial metodológico importante a cartografia, inspirada nas reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), baseada na ideia de traçar mapas processuais ou acompanhar processos em curso (KASTRUP, 2009). Os dados foram produzidos primeiro a partir de observação e anotações no diário de campo da pesquisadora em trajetos cotidianos e, depois, a partir de uma intervenção com um grupo de nove crianças de seis anos, seis meninas e três meninos, matriculados no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Florianópolis. De 20 de março a 20 de abril de 2020, foram realizadas atividades à distância via grupo de *whatsapp* e *zoom*, não como escolha metodológica originalmente proposta para este estudo, mas como tentativa de se adaptar ao contexto de isolamento social que se apresentou no percurso. As alterações feitas diante da realidade colocada pela pandemia, tanto na metodologia como nos objetivos, serão descritas mais adiante. Elas levaram à utilização de uma variedade de métodos de pesquisa e produção de dados: vídeo, desenho, história, construção de uma cidade, reuniões em grupo e entrevistas individuais.

Segundo Virgínia Kastrup (2009, p. 76), a cartografia é um caminho que ajuda no estudo das subjetividades e que é sempre um procedimento a ser construído caso a caso. Parte-se do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra (id.p.73). Conhecer uma realidade, portanto, seria acompanhar seu processo de constituição, algo que não se pode realizar sem uma imersão no plano da experiência (id.p.31). Na compreensão de Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. (PASSOS, BARROS, 2009, p. 17)

O trabalho se apoia também em três diretrizes metodológicas apontadas por Juliana da Silva, Silvia Barbosa e Sonia Kramer (2005, p. 53 e 54): a noção de que experiência, autoridade e narrativa atravessam a relação entre adulto e criança, e precisam ser consideradas; a compreensão bakhtiniana da palavra como signo ideológico; o entendimento – também de Bakhtin – de que fazer pesquisa em ciências humanas significa trabalhar textos, e que a interlocução sempre se dá de forma ativa, com a possibilidade de réplica. As mesmas autoras atentam para o fato de que, como já havia sido apontado por Vigotski, na pesquisa com criança pesquisamos sempre relações, o que torna fundamental ver e ouvir:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (KRAMER, BARBOSA, SILVA, p. 47 e 48)

Assim como Luciana Hartmann, que investiga performances narrativas das crianças, assumimos “como domínio legítimo de pesquisa a agência das crianças em suas múltiplas formas de viver, pensar e narrar” (2015, p. 8). No que diz respeito à questão metodológica *com* crianças, concordo com Flávia Pires (2007, p. 253) e outros autores sobre a validade de se utilizar os mesmos métodos e técnicas utilizados para os adultos, como entrevistas, com algumas adaptações. Pires afirma não ter nada contra a criação e discussão de métodos e técnicas que atendam às especificidades infantis. “Não porque sejam muito complexos para o entendimento infantil, mas porque adultos e crianças se comportam de maneiras diferentes e respondem de maneiras igualmente diferentes aos diversos métodos e técnicas”. Nisso também estamos de acordo. Mas acredito que, além de atender as especificidades infantis, os procedimentos em uma investigação que se propõe a constituir-se no próprio caminho (KASTRUP, 2009, p.31) pedem maior abertura e inventividade. Nesse sentido, nos inspiramos na compreensão da pesquisadora estadunidense Marjorie

Orellana, de que é preciso resistir ao adultocentrismo, ao desenvolvimentismo e ao teleologismo ao pesquisar com crianças, encontrando metodologias criativas para aproximar-se da perspectiva infantil. Ao examinar uma série de estudos que realizou com crianças, Orellana (2011, p. 3) relata que foi sempre no contexto da brincadeira que surgiram os maiores *insights* sobre como elas davam sentido ao mundo definido pelos adultos.

Sobre o lugar que busquei assumir na relação com as crianças, dialogo com direcionamentos da abordagem Reggio Emilia. O modelo italiano de educação infantil estava no horizonte desta pesquisa principalmente pela intrincada relação que propõe com a cidade. No entanto, acabei identificando outros paralelos possíveis, como a ideia de reconhecer o direito das crianças de serem protagonistas e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas (MALAGUZZI, 1999, p. 62). No livro *As Cem Linguagens da Criança* (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 161), Carolyn Edwards explica que o papel do professor em Reggio Emilia centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Não sou pedagoga e minha atuação na pesquisa, como veremos a seguir, não está inserida em um contexto formal de educação. Mesmo que fosse, não seria esse o meu papel como pesquisadora. Até porque já havia uma professora no contexto em que atuei, e eu não pretendia ocupar seu lugar. Mas, pensando nas possibilidades educativas da produção cultural com crianças, simpatizo com a compreensão de que o adulto guia a aprendizagem de um grupo “buscando as ideias dos indivíduos para usá-las na formulação do grupo, sem o objetivo de facilitar, mas tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes” (id. p. 164). Procurei, de todo modo, fazer mediações evitando a associação a uma figura cristalizada de autoridade, tão facilmente assumida por adultos na relação com as crianças, como forma de facilitar a aproximação com elas e estabelecer uma relação de cumplicidade.

Por fim, alguns cuidados éticos foram tomados em relação aos nomes das crianças e à presença das mães na pesquisa. Sônia Kramer nos lembra de que é preciso ser coerente ao trabalhar com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura. Mas questiona: embora seja importante reconhecê-las como autoras, é correto expô-las? (2002, p. 42) Como em muitas pesquisas de abordagem qualitativa feitas com crianças, optamos por não usar números, letras nem nada que negue sua condição de sujeito (id., p.47). Segundo Kastrup

(2009, p.72), em uma escrita sintonizada e coerente com a política de produção de dados no campo, revela-se a escolha de não fazer dos participantes meros objetos da pesquisa e da construção coletiva do conhecimento. Não avalio, no contexto deste trabalho e dos dados produzidos junto com as crianças, que a revelação de sua identidade poderia prejudicá-las de alguma forma. No entanto, considerando que sempre pode haver riscos não aparentes e que nos interessava dar a elas a possibilidade de escolha, elas mesmas decidiram de que forma gostariam de ser chamadas no texto. Neste capítulo, seus nomes escolhidos aparecem na medida em que fomos nos conhecendo. Além disso, como a produção de dados acabou se dando dentro das casas das crianças, por meio de vídeos gravados pelas mães ou na presença delas na maior parte das vezes, em vários momentos as falas das crianças eram parte de um diálogo, uma resposta a alguma pergunta ou comentário que as mães fizeram. Ao me dar conta disso, solicitei a autorização delas, através do grupo, para que algumas de suas falas aparecessem no texto, caso fossem necessárias para contextualizar o que as crianças disseram. De todo modo, procurei não incluí-las no texto. Embora as dinâmicas entre adulto e criança que se evidenciaram ao longo do processo sejam relevantes para a pesquisa no sentido de pensar o lugar das infâncias e o tema da participação, não temos como objetivo analisar as falas dos adultos. Feitos esses esclarecimentos, apresentamos na sequência o contexto em que se deu a pesquisa, começando por Florianópolis, que é ao mesmo tempo cenário e personagem desta história.

## 3.2 ONDE ESTAMOS, QUEM SOMOS

### 3.2.1 A cidade

Azul. Ao aproximar-se de Florianópolis em um avião, o olhar é capturado pela grande massa de água que envolve a porção maior da cidade, um pedaço de terra estreito e comprido rodeado de mar, na região Sul do Brasil. Enquanto eu realizava a pesquisa com crianças daqui, meu afilhado Bento, também de seis anos, vivendo na cidade de Ibiúna, no interior do estado de São Paulo, um lugar menos azul e sem mar por perto, participava à distância de um projeto de turma em sua escola, em que as crianças escolheram investigar ilhas. Recebi dele, por mensagens de celular, desenhos de invenções suas como a ilha metálica, a ilha dos monstros que comem vigas, e outras tantas ilhas perigosas, intrigantes e mágicas. As ilhas, assim como as cidades, as montanhas e o mar, são paisagens com poder de encantamento que aparecem na cenografia imaginária de muitas histórias de ficção



(GIRARDELLO, 2017). Sem sair de casa, penso que buscávamos, Bento e eu, tesouros possíveis em nossas ilhas pessoais.

**Figura 1** - Vista aérea de Florianópolis



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

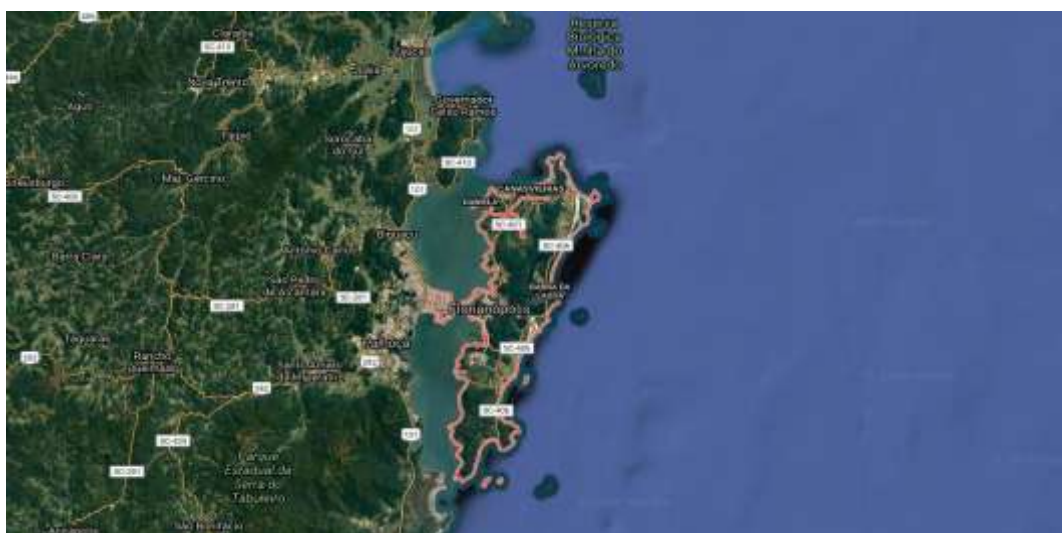
Além da sua condição geográfica, com uma parte continental e outra insular, a capital do estado de Santa Catarina possui características específicas dentro do contexto nacional: tem no setor de serviços a face mais dinâmica da sua atividade econômica, é a única capital pouco industrializada das regiões Sul e Sudeste do país, e possui um número de habitantes relativamente reduzido em comparação às outras capitais (SABOYA, REIS, BUENO, 2016, p. 131). A população do município registrada pelo último Censo, de 2010, era de 421.240 habitantes, com uma densidade demográfica de 623 habitantes por quilômetro quadrado. O número de residentes estimados em 2019 é de 500.973, em uma área total de 674.844 km<sup>2</sup>, composta por uma ilha principal, uma parte continental, trinta pequenas ilhas circundantes, além de 42 praias e três lagoas. A cidade possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,847, um dos maiores do país, e uma taxa de escolarização dos 6 aos 14 anos de 98,4% (IBGE, 2010).

O presente estudo se deu na região insular, ocupada principalmente pelo turismo e por uma demanda habitacional da classe média. Um relatório do Centro de Estudos Cultura e Cidadania (CECCA, 1996, p.107) sobre os problemas socioambientais da ilha aponta que, para pensarmos Florianópolis e o seu futuro, temos que levar em conta o espaço natural ocupado, a natureza litorânea do município e, acima de tudo, sua insularidade. Acreditamos que o mesmo valha para conhecer as impressões das crianças sobre a ilha. Embora o sistema de espaços livres públicos da cidade se caracterize principalmente por áreas de conservação e preservação, com importância ambiental e presença marcada na paisagem,

sua utilização para o convívio e o lazer é limitada. Menos de 1% da área total do município é ocupada por espaços livres urbanos destinados à recreação e áreas verdes de lazer, o que se justificaria pela presença das orlas marítimas e lacustres, que são consideradas áreas de preservação permanentes (SANTIAGO et al., 2014).

Sobre a presença infantil nos espaços da cidade, minhas parceiras de grupo de pesquisa Lizyane Santos e Lucia Valente, junto à professora Mônica Fantin (2019), questionam: como as crianças podem ocupá-los se não os conhecem? Em um artigo que enfatiza a importância de os locais públicos e privados serem explorados como parte do processo educativo, construindo memórias e estabelecendo laços de afeto, elas mapearam 54 lugares da ilha que poderiam ser frequentados por crianças. O objetivo era justamente apresentar algumas possibilidades para que escolas, famílias e as próprias crianças conhecessem suas potencialidades do ponto de vista histórico, cultural e artístico. Por mais que não seja esse o nosso foco, reconhecemos que as cidades podem exercer um papel educador importante na vida dos sujeitos. Para além do azul que tudo rodeia, há ruas, museus, praças, parques, projetos e eventos na Ilha de Santa Catarina, que só fazem sentido quando acessados, usados e transformados por seus habitantes, entre eles as crianças.

**Figura 2** - Imagem de satélite de Florianópolis



Fonte: Google (2020)

**Figura 3** - Desenho da ponte suspensa Hercílio Luz, que conecta a ilha ao continente



Fonte: Juan López (2020), arquivo pessoal, aquarela produzida para ilustrar um poema enviado às crianças que participaram da pesquisa

### 3.2.2 O bairro

Sabemos que a experiência das crianças na cidade está diretamente relacionada ao contexto em que vivem – e que são múltiplas e diversas as realidades das infâncias na Ilha de Santa Catarina. Por sua constituição histórica e por problemas como a falta de planejamento urbano e um baixo índice de mobilidade, uma das características do município é a sua fragmentação e o alto grau de descontinuidade do tecido urbano (SABOYA, REIS, BUENO, 2016, p. 150), com pouca conexão entre os bairros. É importante não perder de vista que as narrativas compartilhadas nesta pesquisa foram produzidas por crianças que viviam e/ou estudavam no Canto da Lagoa. Como conta Marcia Pompeo, esse bairro, que faz parte de um dos “cartões postais” de Florianópolis – a Lagoa da Conceição –, sofreu um processo muito rápido de transformação nas últimas décadas:

Até a década de 1960, foi um bairro rural de acesso difícil. Hoje, com três acessos pavimentados, a Lagoa vem se transformando. A vida do “nativo” está se modificando, seus espaços vão se fechando através da venda de terra, seguindo interesses da especulação imobiliária. Os engenhos de farinha, que representavam uma atividade importante na comunidade, estão praticamente extintos; e a pesca artesanal sobrevive, mas está muito enfraquecida. Os dados culturais da comunidade, de origem açoriana, ainda estão presentes na arquitetura, na linguagem, nas práticas artesanais e nas festas populares, entre outros. Como parte de um jogo muito dinâmico, a cultura original da comunidade ora esmorece, ora hibridiza, ora renasce. O “progresso” é

identificado com o asfalto; a construção de casas enormes; os “chalés” feitos para serem alugados no verão; os restaurantes, que se multiplicam e representam uma fonte nova de renda para a população local; e com as marinas e suas lanchas voadeiras e *jet skis*. (POMPEO, 2015, p. 39 e 40)<sup>11</sup>

Por mais que a pesquisa de campo tenha se dado virtualmente, e que eu estivesse a 20 quilômetros do Canto da Lagoa quando ela foi realizada, o bairro e a localização física da escola se mantiveram como uma referência espacial importante para mim. Nas semanas em que realizei as atividades com as crianças à distância, percorri mentalmente e descrevi a região próxima à escola seguidas vezes, em uma tentativa de me transportar ou de me conectar com aquele ambiente, onde a maioria do grupo morava:

*O Canto da Lagoa é cortado por uma rua longa e sinuosa, a Laurindo Januário da Silveira, também chamada de “geral do Canto da Lagoa”. Com 5,5 quilômetros de extensão, ela começa no Centro da Lagoa e vai margeando o morro do Badejo, com calçadas estreitas e circulação de carros constante, mas não intensa. Na outra extremidade, encontra-se o bairro Porto da Lagoa. Além da movimentação de moradores, muitos carros passam por ela a caminho do sul da ilha, para evitar o trajeto principal, na avenida Osni Ortiga. Ao percorrer essa rua principal, de onde derivam muitas outras ruas menores, ou servidões, passamos pela Associação de Moradores do Canto da Lagoa, pequenos comércios, restaurantes e, principalmente, casas. Há alguns pontos de maior aglomeração comercial, onde se vê uma circulação maior de pessoas. O entorno da escola é um desses pontos em que os estabelecimentos formam um pequeno complexo. Ao lado dela, há um ponto de ônibus, uma igreja, alguns restaurantes, um centro de saúde e um supermercado. Ali também fica o NEIM Canto da Lagoa.*

(Nota de campo, março de 2020)

**Figura 3** - Imagem de satélite do Canto da Lagoa



Fonte: Google, 2020

<sup>11</sup> O trecho refere-se a uma experiência de estágio curricular que teve início em 1993. O texto foi publicado originalmente como artigo na revista *Universidade e Desenvolvimento*, da UDESC, Caderno 1, Volume 3, Número 1, de abril de 1996.

### 3.2.3 A escola

João Francisco Garcez foi um morador do Canto da Lagoa que, há aproximadamente 50 anos, doou um terreno para a construção da escola no bairro. Foi também seu primeiro professor, quando o edifício ainda era de madeira e havia uma única sala de aula, onde poucas crianças da região, de idades variadas, estudavam juntas. Duas décadas mais tarde, a estrutura física da escola se deteriorou e foi construído, então, um prédio de alvenaria. Nesse período, a administração da escola era responsabilidade do estado de Santa Catarina. Tempos depois, a prefeitura fez um acordo com o governo do estado e utilizou algumas salas para estabelecer um posto de saúde e uma creche. Em 1989, quando o Núcleo de Educação Infantil (NEI) inaugurou sua sede própria, a escola começou a sofrer com problemas de infraestrutura e passou por um processo de esvaziamento, com falta de professores, de manutenção e de comprometimento do poder público. Muitas famílias, embora desejassem ter uma boa escola no bairro, acabavam matriculando as crianças em escolas de bairros vizinhos como a Lagoa da Conceição e o Rio Tavares. Em 1995, houve um movimento da comunidade para que o estado doasse a escola ao município. Essa transferência foi aprovada na Assembleia Legislativa e na Câmara Municipal e, no ano seguinte, enquanto corria o processo de regulamentação, a escola funcionou como um anexo do NEI. Apenas em 1997, passou a funcionar de forma independente, com professores, direção e quadro funcional próprio. Uma conquista importante na história da escola foi a implementação da brinquedoteca, em 1998, financiada pela Fundação Abrinq. Especialmente no sentido de atenuar a ruptura entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a separação do antigo NEI, ficava ainda mais evidente a transição brusca que as crianças vivenciavam em relação à organização do espaço, aos tempos e ao brincar.

A Escola Básica Municipal João Francisco Garcez é uma das sete escolas municipais da região Leste da Ilha – no total, são 35 unidades educativas municipais na Ilha e mais uma na parte continental. A instituição atende apenas os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, uma turma de cada ano. Antes da reformulação do ensino fundamental para nove anos, quando a avaliação do Ideb era feita na quarta série, a escola obteve bons resultados. O índice mais alto foi em 2007, de 6,4, o melhor entre as escolas da prefeitura na época e o estabelecido como meta para a educação no Brasil em 2012. Em 2009, última vez que a escola participou da avaliação bienal, a nota obtida foi 6,2. A média nacional para os Anos Iniciais naquele ano foi 4,6.

Em 2020, havia 91 estudantes matriculados, 25 deles na turma do primeiro ano, da qual faziam parte os nove estudantes que participaram da pesquisa<sup>12</sup>. Embora eu tenha passado muitas vezes de bicicleta em frente à escola, estive lá presencialmente uma única vez, em outubro de 2019.

**Figura 4** - Localização da Escola Básica Municipal João Francisco Garcez



Fonte: Google (2020)

### 3.2.4 As crianças

Seis meninas e três meninos matriculados no primeiro ano da escola João Francisco Garcez fizeram parte do grupo que participou da pesquisa. Dos/as nove participantes, oito eram brancos/as e uma apenas negra. Como se vê no Quadro 1, a maioria vivia com a família na Lagoa da Conceição ou em bairros do entorno, como Canto da Lagoa e Porto da Lagoa. Duas crianças moravam no Rio Tavares, outro bairro próximo, e uma tinha casa em Carianos, perto ao aeroporto da cidade, embora passasse os dias na oficina mecânica do pai, ao lado da escola. A turma toda tinha seis anos no primeiro semestre de 2020, quando foi realizada a pesquisa, sendo que a maioria completaria sete no segundo semestre. Todos/as moravam em casas. Cabe observar que, quando as aulas foram suspensas por conta da pandemia, o ano letivo havia começado há pouco mais de um mês. Por esse motivo, nem todos/as tiveram tempo de estabelecer uma relação mais próxima com os/as colegas. Dora,

<sup>12</sup> A história da escola e os dados citados foram obtidos em conversa com a professora da turma, que foi diretora durante cinco anos, de 2015 a 2019, e nos sites da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis <<http://www.pmf.sc.gov.br/>> e do Inep <<http://portal.inep.gov.br/>>.

por exemplo, me explicou que ainda não tinha feito amigos na nova escola. Mas havia também quem já se conhecesse desde a Educação Infantil. Nosso primeiro contato aconteceu no contexto do estudo, quando oito integrantes do grupo estavam em Florianópolis e um menino em Santa Rosa de Lima, no interior de Santa Catarina. Nas próximas seções descreverei melhor o que pude conhecer sobre os seus universos pessoais, hábitos e vontades. Antes disso, convido o leitor a percorrer os caminhos e cambalhotas que me levaram até esse grupo.

**Quadro 1** - Perfil dos participantes

<b>Nome</b>	<b>Idade**</b>	<b>Irmãos (idade)</b>	<b>Profissão da mãe e do pai</b>	<b>Bairro de residência</b>
David	6 anos	0	Pedagoga/ Médico	Campeche (mãe)/ Canto da Lagoa (pai)
Gigi	6 anos	1 (3 anos)	Dona de casa/ Dono de oficina mecânica	Carianos (casa)/ Canto da Lagoa (oficina)
Sócrates	6 anos	1 (3 anos)	Recepcionista*/ Motoboy	Canto da Lagoa
Equinho	6 anos	2 (10 e 19 anos)	Auxiliar de produção*/ Funcionário na construção civil	Porto da Lagoa
Dora	6 anos	0	Zeladora/Vigilante	Lagoa da Conceição
Lady Bug	6 anos	1 (1 ano)	Arquiteta*/ Professor de inglês	Lagoa da Conceição
Florzinha	6 anos	1 (3 anos)	Massoterapeuta/ Servidor público	Canto da Lagoa
Maria Isabela	6 anos	0	Secretária/ Funcionário administrativo	Rio Tavares
Amora	6 anos	0	Consultora de vendas*/ Vidraceiro	Rio Tavares

Fonte: Dados de pesquisa (2020)

\* Sem emprego no período da pesquisa

\*\* Três participantes haviam acabado de completar 6 anos e os outros seis fariam 7 no segundo semestre de 2020.

### 3.3 CAMINHOS E CAMBALHOTAS

Cambalhota, como bem se sabe, é um movimento giratório do corpo em que os pés passam por cima da cabeça e voltam a tocar o chão. Para mim, é algo fascinante que

descobri na infância que meu corpo podia fazer. Lembro-me de virar muitas cambalhotas quando menina, especialmente dentro do mar ou de alguma piscina, tentando criar estratégias para que a água não entrasse nos ouvidos. Eu gostava de girar em sequência, imaginando que a cada rodada podia me transformar em algo diferente, como naquele desenho animado dos Supergêmeos, de Hanna-Barbera. Às vezes, me sentia tonta e precisava parar. Conto isso porque a trajetória desta pesquisa me parece tomada por aquele espírito cambalhoteiro. Tanto pela alegria curiosa que o propulsiona como pelo efeito vertiginoso que os giros dados em sequência produzem, fazendo perder a noção do horizonte. Muitas vezes eles saem tortos, a água invade os ouvidos e até o nariz. Mas, a cada cambalhota, por mais desastrosa ou atrapalhada que seja, por mais que pareçamos voltar ao início, algo se transforma. Essa percepção de mudança é suficiente para despertar a vontade de fazer de novo, de experimentar outro jeito, testar uma velocidade nova, superar o próprio corpo. O movimento em si segue fascinando.

Dei muitas voltas tentando me entender com esta dissertação e delinear sua busca de modo compartilhável. Comecei, como já disse, observando as crianças nas ruas de Florianópolis, com o objetivo de me aproximar do assunto da pesquisa. Essas observações foram feitas em meus trajetos cotidianos, locomovendo-me a pé, de ônibus e de bicicleta. Eventualmente de carona, com conhecidos e desconhecidos, ou de uber. Procuo, assim, evidenciar tanto quanto possível de onde partiu meu olhar. Lembrando que ele esteve circunscrito às zonas em que realizei atividades rotineiras no período da pesquisa. Desse circuito, destaco os seguintes bairros: Lagoa da Conceição, na região leste da Ilha, uma área de grande movimentação turística que se estrutura ao redor da maior lagoa do município, e onde morei a maior parte do tempo de pesquisa; Trindade, na região central, onde está localizada a UFSC, motivo pelo qual a vida universitária é muito presente; Ribeirão da Ilha, no extremo sul, bairro antigo e mais pacato, conhecido pelo cultivo de ostras e por sua rota gastronômica, para onde me mudei no último semestre do mestrado.

Não havia, naquele momento, um registro sistemático com a intenção de produzir dados quantitativos. Tampouco me ative aos aparelhos públicos e espaços de lazer supostamente destinados ao público infantil. Fui anotando cenas que meu olhar capturava, imagens e impressões dos trajetos cotidianos em pequenos cadernos. Embora eu andasse com eles na mochila, era no retorno para casa, às vezes no terminal de ônibus, que fazia minhas anotações. Mantive essa prática mesmo em confinamento, registrando os relances de vida das infâncias que pude observar pela janela ou nas breves saídas, sabendo-me sempre implicada neles, como relato no trecho a seguir:



*São três os lugares até onde preciso me deslocar desde que começou o isolamento social, todos no Ribeirão da Ilha, a não mais que quinhentos metros de casa: a feira de quinta, a loja de conveniência e o portão de um sítio vizinho, onde retiro compras de frutas e legumes. Hoje, a caminho do sítio, uma cena me chamou atenção. Duas adolescentes, um homem e uma menina pequena brincavam no parquinho em frente ao mar. As garotas estenderam uma esteira na grama, onde colocaram potes de plástico e algumas frutas. Uma delas foi andar de skate na calçada. O homem corpulento e a criança pequena, de vestido cor de rosa com flores brancas, se aproximaram do balanço e ela pediu: “Me empurra!”. Ele empurrou a menina no balanço, ela estendeu as pernas no ar e sorriu, ao mesmo tempo em que me observava passar. Todos nós vestíamos máscaras, menos a pequena. O dia estava nublado e ventava. Tudo vazio em volta. Não havia mais ninguém ali além de nós. Mais do que nunca, brincar na rua parece ter se tornado uma ousadia, uma espécie de transgressão ou de resistência.*

(Nota de campo, abril de 2020)

Há um claro contraste entre as notas feitas depois de março de 2020, como essa, e as observações anteriores à pandemia, que aconteceram a partir do segundo semestre de 2018. No período sem restrições à circulação nos espaços públicos, acompanhei, por exemplo, uma mesma turma de crianças que preenchiam os assentos e o silêncio do ônibus 362 da manhã, saindo do bairro Canto dos Araçás às 7h20 em direção ao Terminal da Lagoa. Elas a caminho da escola, eu da universidade. Havia um garoto que sempre se sentava sozinho na janela, sem tirar a mochila das costas, e mantinha o olhar fixo na paisagem. Ensaiei algumas aproximações, mas, em respeito ao seu silêncio, acabei decidindo não puxar conversa. Anotei as más condições das calçadas ou a falta delas em muitos trechos por onde caminhei; o jogo de futebol das crianças na praça; dois guris pendurados de cabeça para baixo no corrimão do shopping; uma garota pequena pedalando uma motoca na ciclofaixa; uma menina indígena brincando com uma caixa de papelão enquanto a mãe vendia pulseiras em frente à farmácia; uma turma grande de crianças na praia em uma manhã de quarta-feira, vestindo uniforme e aparentemente acompanhadas por suas professoras. “Durante a semana, uma massa de crianças ocupa as ruas da Lagoa e do Rio Tavares nos horários de entrada e saída das escolas e depois vai se dissipando, até quase desaparecer”, escrevi no caderno. Vi poucas crianças negras. Notei também que as meninas estavam quase sempre acompanhadas por adultos, já os meninos, não. Desses registros, não seria difícil apreender como as ruas refletem as hierarquias sociais de um lugar e ecoam seu contexto histórico, político e cultural. O que o fato de as crianças desaparecerem na paisagem quando não estão indo ou voltando da escola diz sobre um bairro, uma cidade, uma sociedade? Ao menos em um primeiro momento, tentei evitar a adulta tentação de interpretar o que vi. Sei que esse olhar estava condicionado às minhas próprias ideias sobre o espaço urbano. Acredito que a principal função desses registros na pesquisa foi a de

sensibilizar o meu olhar e desnaturalizar as cenas cotidianas, dando subsídios para que mais tarde, em contato com as crianças, eu me colocasse mais receptiva aos seus pontos de vista.

Durante meses, o que fiz foi observar, registrar e ler. Agora, tenho a sensação de ter lido demais e com excessiva vontade de encontrar nas referências teóricas uma orientação de como fazer, por onde seguir. Sabíamos, no entanto, do peso que teriam a metodologia e a pesquisa de campo. Afinal, foi um fazer o que motivou este estudo. Só que a entrada no campo se apresentou em meio a uma grande cambalhota coletiva. Dessa vez, não no sentido da alegria propulsora, mas do desequilíbrio vertiginoso que nos tira o chão.

### **3.3.1 Aproximação com o campo: esperas e desencontros**

Eu buscava um grupo de crianças entre cinco e sete anos, a média de idade com a qual eu havia trabalhado anteriormente na produção dos livros, para realizar uma série de oficinas em que pudéssemos explorar e criar coletivamente a partir do tema “cidade”. Meu primeiro contato não foi uma escola, mas a Barca dos Livros, biblioteca comunitária com sede na Lagoa da Conceição que, além de já ser um espaço parceiro desde quando estávamos produzindo o livro *Eleição dos Bichos*, recebia grupos de crianças regularmente, como parte do projeto “A Escola Vai à Barca”. Conversei com a coordenadora, Eleonora Casali, sobre aproveitar uma dessas visitas para fazer a ponte com uma turma. A própria visita a uma biblioteca comunitária poderia ser um ponto de partida para trabalhar relação das crianças com a cidade. Mas a Barca estava em um momento de bastante dificuldade financeira, se mantendo com pouquíssimos recursos, reunindo equipe, membros e voluntários para pensar em meios de sobreviver. Esse processo culminou no fechamento da biblioteca em dezembro de 2019, após mais de 12 anos de serviço à comunidade – uma tristeza para os amantes da leitura e uma enorme perda para a cidade, que ficou sem o maior acervo de livros infanto-juvenis de Santa Catarina.

Nesse mesmo período, estabeleci conexão com a escola municipal João Francisco Garcez, através de um contato pessoal. Raizo, filho de uma amiga e a primeira criança da minha rede quando cheguei a Florianópolis, morava no Canto da Lagoa, bairro onde se localiza a escola, e estava matriculado no primeiro ano do ensino fundamental em 2019. Sua mãe me contou que havia um interesse da comunidade escolar por propostas novas e aulas descentralizadas e, sabendo da minha busca, me passou o contato da Cristine Manica, que na época ocupava o cargo de diretora.

Depois de trocar algumas mensagens, marcamos uma reunião na escola, uma conversa agradável em que apresentei a proposta do estudo e a sugestão de realizar oficinas com a turma do primeiro ano, que estava dentro daquela faixa-etária. A ideia foi bem recebida. Ela comentou que outras pesquisas já haviam sido realizadas ali, e que a instituição estava aberta para esse tipo de trabalho. Confirmou também que havia a possibilidade de articular uma saída com as crianças, talvez um passeio no entorno da escola, e estruturar as atividades a partir disso. Pensamos em realizar as oficinas ainda em 2019, até o fim do ano letivo. Mas não podíamos imaginar o tempo que levaria a tramitação do projeto no comitê de ética, e nem sabíamos que acabaríamos trabalhando juntas, já que no ano seguinte, quando de fato aconteceu a entrada no campo, ela deixou a direção para assumir novamente a função de professora, justamente no primeiro ano. De qualquer forma, naquele momento surgiu uma parceria gentil e respeitosa. Seu jeito acolhedor, flexível e ao mesmo tempo objetivo foi fundamental para concretizar o trabalho, contornando as curvas que foram se apresentando.

Submetemos o projeto ao comitê de ética no dia 6 de novembro de 2019. Quando o órgão entrou em recesso de fim de ano, em dezembro, não havíamos recebido uma resposta. Nossa proposta de calendário foi, então, prorrogada para 2020. O último combinado era que eu participaria de uma reunião com a equipe da escola e outra com as famílias logo no início do ano, em fevereiro, para me apresentar e falar sobre a pesquisa. No entanto, as aulas começaram sem que tivéssemos um retorno do comitê. O primeiro parecer foi liberado apenas no começo de março e pedia ajustes no texto, que foram feitos o mais rápido possível. Para adequar a pesquisa aos prazos exigidos, tivemos que reduzir o número previsto de oficinas de oito para quatro, e o tempo de campo de dois meses para duas semanas. Eu ligava todos os dias para a secretaria do comitê, sempre lembrando a urgência de entrar em campo para que pudesse concluir o mestrado dentro do prazo previsto, em agosto. A informação que me deram foi a de que haviam recebido uma quantidade maior de projetos que o usual durante o recesso de dezembro e janeiro, o que justificaria o atraso. Lamentei não ter dado entrada ao processo com mais antecedência. A aprovação finalmente aconteceu em 11 de março de 2020, quatro meses após a submissão. Nesse mesmo dia, a Organização Mundial de Saúde anunciou a pandemia por covid-19, que na época havia chegado a 118 mil casos em 114 países<sup>13</sup>. A partir de então, o que segue é uma sequência de estranhamentos e perplexidades. Seguimos.

---

<sup>13</sup> Fonte: <https://www.paho.org/>

### 3.3.2 A pesquisa em meio à pandemia

Assim que recebi a aprovação do comitê de ética, agendei uma reunião presencial com a professora. Mas não demorou até que o prefeito de Florianópolis, Gean Loureiro (DEM), declarasse o fechamento das escolas por conta da pandemia, inicialmente por um período de quinze dias. Por mais que eu estivesse acompanhando as notícias e as medidas de isolamento de outros países onde o vírus chegou antes, como China e Itália, ter a realidade diretamente impactada trouxe outra dimensão ao caso. Tenho a lembrança de aquele ser um momento confuso, em que tudo de repente se tornou incerto. Um alvoroço de mensagens, chamadas, dúvidas, cancelamentos e conjecturas rapidamente se instaurou no meu entorno, em resposta ao grande não saber que pairava. Enquanto alguns se esforçavam para manter um senso de normalidade, outros mergulharam no medo ou na negação. Encontrei algum conforto em um artigo de Aisha Ahmad, professora de Ciências Políticas da Universidade de Toronto<sup>14</sup>, no Canadá, sobre a pesquisa acadêmica em situações de crise. Ela mencionava estratégias básicas de sobrevivência, como não se pressionar a ser produtivo, que aprendeu trabalhando em condições de guerra, conflitos violentos, pobreza e catástrofes em muitos lugares do mundo. O que mais me marcou em seu texto foi algo sobre abraçar a mudança: “Deixe que isso mude o modo como você pensa e como vê o mundo. Porque o nosso trabalho é o mundo”. Pode parecer óbvio, mas para se entregar à mudança com ela em curso, e não espantar os devires (DELEUZE, GUATTARI, 1992), é preciso aprender a dar passos no escuro.

Decidimos manter a reunião que aconteceria na escola, só que virtualmente. Cristine estava calma, embora não tivesse ideia de como as coisas seguiriam, e me falou um pouco sobre o projeto escolar “Viva Floripa”, que envolveria todas as turmas ao longo do ano – acreditávamos, então, que o período de confinamento não duraria mais que um mês. Nas semanas anteriores, trocando mensagens, havíamos nos animado com o fato de que o tema da pesquisa estivesse tão afinado com a proposta da escola. “Eu no lugar onde eu vivo” era o tópico que orientaria as atividades pedagógicas do primeiro ano. Sua ideia era trabalhar a identidade das crianças nos ambientes de convivência, norteadas por “nutrir o belo” e “cuidar”. Isso incluía a identificação das belezas da cidade, prevendo uma visita à famosa figueira centenária da Praça XV de Novembro, no centro, e uma saída de estudos pelo

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://medium.com/@rntpincelli/quarentena-porque-vc-deveria-ignorar-toda-a-pressao-para-ser-produtivo-agora-3f4f0b8378ae>> Acesso em: 11/04/2020.

projeto Escola do Mar<sup>15</sup>. Ela planejava, entre outras coisas, mostrar às crianças o mapa da cidade e o livro *Zoom* (Brinque-Book, 1995), do artista húngaro Istvan Banyai, com uma sequência de imagens que emergem uma dentro da outra – como ponto de partida para pensar o indivíduo dentro da escola, dentro da cidade, dentro do planeta. Ironicamente, eu acabaria recorrendo a outro *zoom* para realizar a pesquisa, um aplicativo de videochamadas cujo nome em nada condiz com a falta de proximidade física em que opera.

Perguntei sobre a possibilidade de trabalharmos de modo remoto, como forma de nos adaptarmos à quarentena recomendada pelos órgãos públicos. Confesso que eu mesma estava descrente, sem saber até que ponto aquilo faria sentido. Além do estranhamento de realizar o trabalho à distância, aquela escolha provavelmente excluiria a participação de algumas crianças por questões como falta de acesso à internet ou sobrecarga das famílias com as muitas demandas que estavam surgindo para todos. Mas ela topou. Conversou com a diretora e sugeriu que nos comunicássemos com as famílias por *whatsapp*, pois já havia sido criado um grupo com os pais e mães da turma.

Dois dias depois, fui adicionada ao grupo “Turminha 1º Ano”, onde recebi as boas vindas da diretora. Cristine mandou uma mensagem de áudio me apresentando e, na sequência, como havíamos combinado, gravei dois vídeos falando sobre a pesquisa: um para os pais e mães, outro para as crianças. O conteúdo dos vídeos era basicamente o mesmo, salvo que na mensagem dos adultos eu dizia que, para realizar a pesquisa de forma virtual, seria necessário contar com a colaboração das famílias. Fiz dois vídeos porque queria deixar clara a importância das crianças na pesquisa e o seu poder de escolha em relação à participação, independentemente do consentimento dos adultos responsáveis. Na verdade, eu estava insegura com o fato de não poder me apresentar presencialmente a elas. Como criar vínculo com crianças pequenas sem o encontro físico entre os corpos? Sem olhares, sorrisos, sem movimento, sem vida aglomerada? Havia uma resistência da minha parte em recorrer à tecnologia, com a qual nunca tive muita intimidade. Pensava nos meus afilhados de seis e quatro anos, que, além de ficarem tímidos diante da câmera, especialmente com uma pessoa que não faz parte do seu círculo mais próximo, perdem o interesse pela conversa virtual a cada formiga que passa. O celular me dava uma sensação de impessoalidade e gravar esses vídeos falando “sozinha” foi bem desafiador. Ao contrário do que vimos meses mais tarde, naquela altura da pandemia, o trabalho remoto nas escolas ainda não havia começado, portanto não tínhamos referências pedagógicas sobre esse tipo

---

<sup>15</sup> O Projeto Escola do Mar é um espaço municipal de educação ambiental marinha e costeira localizado na Praia do Forte, no norte da Ilha de Santa Catarina.

de interação à distância com crianças. Um pouco mais adiante, conto o que pude observar nesse período inicial de quarentena sobre a questão das atividades remotas. Apesar de tudo, segui. Depois de tanta espera para entrar em campo, achei que devia ao menos tentar.

Às crianças, apresentei-me como estudante, assim como elas, aluna de mestrado da UFSC, e disse que estava fazendo uma pesquisa sobre como as crianças percebem a cidade onde vivem. Esclareci que a ideia era realizar oficinas na escola, mas que, como agora tínhamos todos que ficar em casa, pensamos em fazer algumas atividades no lugar em que estávamos mesmo, e compartilhá-las no grupo com os outros colegas através do celular. Expliquei que elas gravariam vídeos e fariam desenhos, e que conversaríamos um pouco sobre as diferenças entre estar dentro e fora de casa. Detalho mais adiante essas propostas, que foram as que nos pareceram mais adequadas ao contexto. Enfatizei que elas eram totalmente livres para decidir se queriam participar da pesquisa ou não, e que precisávamos tanto da autorização dos seus responsáveis como as delas mesmas.

Dos vinte e um contatos que contei no grupo naquele dia, recebi oito respostas positivas, por parte das mães. Uma das mensagens dizia que as crianças estavam mesmo precisando de “distração”. Houve também quem respondesse que sim, “vamos participar”, ou que “adoramos a ideia”, no plural. Entendi que estávamos tomando um rumo diferente do previsto, e que as mães – eram mães apenas, não havia pais – passariam a fazer parte do estudo.

Salvei no meu celular os contatos dos participantes, seis meninas e dois meninos, com seus nomes e o das respectivas mães, e criei um novo grupo chamado “1º Ano – Grupo da pesquisa”. Mais um menino se juntou dias depois, somando nove crianças. Incluí também a Cristine, professora da turma, a diretora da escola, e um pouco depois, a pedido da professora, a orientadora. Foi assim que, de uma semana para outra, me vi diante de um espaço virtual a ser habitado em meio a uma pandemia, para dialogar à distância com crianças de seis anos sobre a cidade, em um momento em que nenhum de nós tinha o direito de estar nas ruas. “Talvez eu tenha perdido a noção do absurdo”, escrevi no diário de campo.

Os primeiros arquivos que compartilhei no grupo foram os termos de assentimento livre e esclarecido (TALE) para as crianças e de consentimento (TCLE) para os/as responsáveis e a professora (apêndices A, B e C), enviados em formato PDF. Não sem certo desconforto da minha parte. Eu não estava convencida de que pedir a crianças de seis anos, ainda em processo de alfabetização, para assinarem um documento formal como aquele exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC

assegurasse seu desejo de participar da pesquisa e sua compreensão em relação ao que seria realizado. Pergunto: o que significa uma assinatura de um documento para uma criança dessa idade? Segui o protocolo, mas tenho para mim que o mais importante está no diálogo, na forma respeitosa como se faz esse convite, na linguagem acessível e na postura disponível para a escuta e eventuais esclarecimentos.

Em razão das circunstâncias, a assinatura dos documentos tornou-se um desafio. Os/as participantes e suas responsáveis, em confinamento, não tinham como imprimir, assinar e digitalizá-los para me enviar. A professora, que também recebeu um termo de consentimento, foi a única que conseguiu fazê-lo. Pedi às mães, então, que lessem e me enviassem um “ok” no grupo antes de iniciarmos a pesquisa, e assim elas fizeram. Combinamos que, logo que as aulas retornassem, eu levaria os papéis impressos para que fossem assinados na escola. Isso não aconteceu até a escrita desta dissertação, pois não houve retorno às aulas, e tudo indica que não haverá tão em breve. Depois de concluir a pesquisa de campo, solicitei novamente o envio das autorizações assinadas, mas apenas uma pessoa respondeu que teria acesso à impressora de uma farmácia perto de sua casa, dali a duas semanas. Não considerei a possibilidade de uma assinatura virtual, como no caso de estudos online, porque o trabalho não seria originalmente realizado de modo remoto e os termos não tiveram aprovação por parte do comitê para serem adaptados a nesse formato. Afirmando com tranquilidade que todos os cuidados e princípios éticos foram respeitados no decorrer da pesquisa, mas, pelos motivos mencionados, não tenho ainda os documentos assinados em mãos. Poderei buscá-los pessoalmente quando voltarmos a circular sem colocar em risco a saúde de ninguém.

### **3.3.3 As oficinas que não fiz: rearranjos possíveis**

Até a qualificação, eu tinha uma ideia vaga de formato para os encontros com as crianças. Fui reunindo algumas possibilidades de intervenção ao longo do caminho, práticas que poderiam compor uma sequência de encontros e me orbitaram por um tempo sem tomar forma. Descrevo a seguir quais eram elas, para que o leitor compreenda a trajetória até o que de fato foi realizado:

#### *Criação de um mapa*

O mapa, como elemento básico da cartografia, foi umas das primeiras ideias que surgiram quando pensamos em trabalhar o tema da cidade com crianças. A representação gráfica me

interessava como registro dos espaços ocupados pelas infâncias a partir das relações emocionais estabelecidas com e no tecido urbano. Também por ser um recurso aplicável a variados contextos educativos, e que permite o trabalho coletivo e ao mesmo tempo autoral de criação. Entre as minhas referências estavam as reflexões sobre mapas vivenciais de Lopes, Costa e Amorim (2016), que articulam os Estudos da Infância, a Geografia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural para discutir possibilidades para a cartografia escolar com crianças dos Anos Iniciais. Outra leitura inspiradora foi um trabalho de Christensen et al (2014), já mencionado, em que os pesquisadores, ao estudarem mobilidades cotidianas das cidades, se apoiaram em mapas mentais (emocionais e cognitivos) que as pessoas fazem dos locais em que vivem, usando o “método de *loci*”, baseado no uso da memória.

### *Partilha de histórias*

Como jornalista e escritora, sempre me interessaram as histórias. Os estudos das narrativas que pude conhecer durante o mestrado me entusiasmaram muito, especialmente no sentido de reconhecer a importância de as crianças contarem histórias para que descubram quem são (GIRARDELLO, 2018, p. 73) e ocupem seu lugar no mundo. Além de Girardello, cito trabalhos como os de Hartmann (2015) e Campos (2010), que em suas pesquisas se dedicaram a ouvir as histórias que as crianças contam. A partir dessas referências, uma possibilidade seria basear o estudo naquilo que as crianças narram sobre o espaço urbano. Se a cidade é um emaranhado de narrativas (visuais, textuais, corporais e sonoras), qual seria o acervo de histórias que as crianças estão construindo sobre sua cidade? De que forma se apropriam dessas narrativas e como isso se configura em seu repertório? Ainda tenho interesse em aprofundar essa abordagem em investigações futuras.

### *Desenhos*

Já vínhamos usando os desenhos, nas oficinas sobre política, como forma de produção de discurso alternativa à expressão oral. Era uma opção fácil para se trabalhar em contextos sociais e culturais variados, além de simples em relação aos materiais que demandava. Em uma das práticas naquelas oficinas anteriores, para dar um exemplo, cada criança recebia duas folhas, canetas e lápis coloridos. Primeiro, elas eram convidadas a desenhar um ou mais problemas que identificavam em sua cidade e, na sequência, soluções para eles. Dentro do âmbito da pesquisa, encontrei referências importantes sobre o desenho infantil em Vigotski (2009) e Gobbi (2008), embora não tenha chegado a explorá-los nesta dissertação.



### *Caminhada/passeio*

Essa era uma possibilidade que já havia sido aventada com a professora da turma, a de estruturar as oficinas tendo como base uma aula descentralizada ou aula-passeio (Freinet, 1996), como uma caminhada pelo entorno da escola. Uma pesquisadora que teve um trabalho importante no Canto da Lagoa e que usou esse recurso, aplicando práticas de teatro em comunidades, foi Marcia Pompeo (2015), que cito em outras partes do texto.

### *Construção de um bairro ou cidade*

Para as oficinas que culminariam na produção do livro sobre criança e cidade, que também acabaram não sendo feitas, uma opção era trabalhar com materiais não estruturados para elaborar um espaço urbano. Gosto desse método, que aparece em pesquisas sobre a cidade como as de Nascimento (2009) e Farias e Muller (2017), porque permite revelar não apenas a compreensão das crianças sobre o espaço, mas também seus desejos e sonhos.

### *“Live” para o espaço*

Essa ideia foi inventada em uma reunião de orientação, pensando em uma forma de as crianças apresentarem o espaço que habitam através do seu olhar. Buscando uma estratégia que envolvesse ludicidade e autoria, imaginamos trabalhar em duplas ou trios, que fariam vídeos curtos com a câmera do celular, explicando para um ser de outro planeta como é o lugar onde vivem. Acredito que seja um método que dialoga mais com as práticas realizadas dentro dos estudos da mídia-educação e com reflexões e trabalhos desenvolvidos no NICA, nosso grupo de pesquisa.

### *Eu, prefeito(a)*

Essa é uma dinâmica que eu também já havia realizado algumas vezes em oficinas e encontros para introduzir o tema da política. Depois de conversarmos sobre a figura do(a) prefeito(a) e o que ele(a) faz, cada criança imagina e desenha a si mesma como prefeito(a) e depois descreve quais leis criaria para a cidade. Eu pensava em trabalhá-la junto como o livro *Se as crianças governassem o mundo*, de Marcelo Xavier (Formato, 2011), que conheci em uma disciplina do mestrado.

*Rodas de conversa*

As rodas são uma referência bem estabelecida nas práticas educativas e como estratégia metodológica que permite horizontalidade e exercício de escuta e fala. Independentemente do que realizássemos, a ideia era incluir sempre momentos de reunião com todo o grupo, onde pudéssemos nos ver, ouvir e compartilhar observações sobre o processo.

Ainda era necessário selecionar, entre tantas possibilidades, quais métodos usaríamos. Minha intenção era esboçar uma proposta a partir dessas opções e apresentá-la à professora da turma para definirmos juntas as atividades. Essa escolha tinha três motivos: o primeiro era acreditar na importância da diversidade de olhares, do encontro entre o ponto-de-vista estrangeiro (o meu) e um familiar (o dela); o segundo era propor dinâmicas que fizessem sentido dentro daquele ambiente e com aquele grupo de crianças, ambos ainda desconhecidos para mim; e o terceiro, pautado em experiências anteriores, foi perceber que as professoras às vezes se sentiam deslocadas durante as oficinas e interferiam de uma maneira que direcionava as crianças. A ideia era evitar isso, convidando as professoras a participar e a se envolver no processo.

Embora naquele momento ainda não houvesse um formato de oficina consolidado, vejo que uma vontade minha se destacava: produzir um material coletivo, de forma colaborativa, a ser escolhido pelas crianças, fosse ele um mapa, uma história, uma maquete ou um desenho. Havia uma expectativa da minha parte em relação à criação em grupo, de que suas dinâmicas e tensões teriam um destaque na produção de dados e no trabalho como um todo. Com a pandemia, não foi o que aconteceu.

Por fim, não houve oficina. Mas a diversidade de métodos e referências coletados acabou sendo útil na hora de repensar o trabalho considerando o distanciamento social. Em relação à participação da professora, na prática, pude fazer as propostas e me relacionar com as crianças com muita liberdade, embora ela sempre tenha estado presente e disponível.

\*\*\*

Kastrup descreve que, como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos (2009, p.61). À distância, não seria possível pisar nem explorá-lo com o corpo. Apenas ver e ouvir. Ao contrário do que afirmam Kramer, Barbosa e Silva (2005, p. 50) sobre um contexto urbano como uma

escola, uma praça ou um museu, onde dispomos de mapas que nos familiarizam com os cenários e situações sociais, eu me sentia muito pouco familiarizada com as regras que definiam as interações naquele contexto remoto, mediada por equipamentos tecnológicos. Seguindo uma conversa de orientação que foi fundamental para me organizar, procurei me manter o mais flexível possível em relação ao que encontraria dali em diante. Sabíamos estar tateando um território novo não apenas metodologicamente, mas como humanidade em um momento histórico peculiar. Isso demandava passos miúdos. A referência da cartografia passou a fazer ainda mais sentido, já que propõe acompanhar um processo em seu fazer, assim como a busca por “manter uma atenção ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta” (KASTRUP, 2009, p. 34), em relação ao campo e ao próprio pesquisar.

Voltei aos objetivos e fiz alguns ajustes no sentido de torná-los mais claros e coerentes ao isolamento social. A principal alteração foi tirar a ênfase no contexto colaborativo, mas mantendo o propósito inicial de conhecer a perspectiva das crianças sobre a cidade. Já a metodologia precisava ser repensada. A princípio, fiquei em dúvida por onde seguir: dentro da multiplicidade de elementos, lugares, pessoas e relações que compõem a cidade, sobre o quê falar com o grupo?

Tentei encontrar uma referência espacial que pudesse substituir a escola e seu entorno. Uma opção seria trabalhar com a delimitação de bairro, mas, naquele momento, sem os pés para pisar as ruas, a noção de bairro não era menos abstrata que a de cidade. A vida estava dividida entre dentro e fora de casa, sendo que o acesso a tudo o que havia do lado de fora estava restrito. Lembrei-me do dicionário organizado pelo professor colombiano Javier Naranjo e fiquei pensando se seria possível explorar na pesquisa essa ideia da definição de conceitos, mas não cheguei a um formato.

Retornei às notas de campo, aos esboços e anotações, e notei uma pergunta que se repetia sempre que eu tentava avançar no desenvolvimento das oficinas: *o que é cidade?* Para mim, aquela havia se tornado uma pergunta sem resposta, uma realidade provisoriamente inabitável e em transição. Achei que seria honesto da minha parte começar por ela e decidi buscar pistas do que as crianças entendiam por cidade. A que remetia essa palavra? Quais elementos elas identificavam como parte desse espaço? Em certa medida, esse movimento, que passou a me orientar a partir de então, foi o contrário do que eu vinha tentando fazer antes da pandemia, que era delimitar e circunscrever o estudo a um pedaço, local, evento ou uma experiência presencial, sem necessariamente chegar a algum tipo de

conceitualização. Mas foi o movimento possível e, acredito, mais coerente diante da perda de concretude da cidade para todos nós.

Na esteira dessa questão principal vieram outras, mais voltadas para as percepções de responsabilidade e autoridade, como “quem cuida da cidade?” ou “quem define suas leis?” – pude fazer todas elas às crianças nas entrevistas individuais. Procurei também pensar no que me conectava àquele grupo específico. De partida, o que nos aproximava, além de vivermos na mesma cidade, era estarmos sendo afetados, cada um em seu contexto, por algo em comum: o confinamento. Para falar da cidade, portanto, precisaríamos recorrer à memória e à imaginação.

Assim, a entrada no campo se deu com a intenção de priorizar a definição de cidade na perspectiva das crianças (o que é? quem cuida dela? quem toma as decisões?); enfatizar a dimensão do confinamento na pesquisa; e explorar o uso da criação imaginativa. Descartei as atividades que não poderiam ser feitas à distância, como a caminhada, ou que achei que não funcionariam, caso da criação coletiva do mapa. Levando em conta todas essas questões, fomos decidindo, a cada passo, o quê e como propor às crianças.

### **3.3.4 Pesquisar inventando, brincar pesquisando**

**((23 de março de 2020))**

**Apresentar a cidade onde vive**

Escolhemos começar sugerindo aos integrantes do grupo que descrevessem a cidade onde viviam. Para isso, a atividade que nos pareceu mais interessante entre aquelas possíveis de adaptar à distância física foi a gravação do vídeo “para um extraterrestre”. Com o intuito de tocá-los e estabelecer um idioma comum, segui a sugestão da professora, de criar uma pequena história para essa personagem. Em um momento de distanciamento social, em que as crianças tinham menos universos de significação ao seu redor, não estavam vivendo experiências fora de casa, nem circulando por outros espaços e interagindo entre elas, acredito que as histórias eram especialmente importantes como forma de conhecerem outras vidas e se relacionarem. Assim surgiu Spilk<sup>16</sup>, um ser de outro planeta que trocou mensagens com as crianças durante todo o período da pesquisa de campo. Meu papel não foi interpretá-lo. Na verdade, nesse contexto lúdico e imaginário,

---

<sup>16</sup> Esse nome foi criado por Bento, também de seis anos, a meu pedido. Sua outra sugestão era Lipe.

tornei-me sua porta-voz, compartilhando no grupo, em áudios, as mensagens dele endereçadas às crianças:

*Olá, amigos. Eu sou o Spilk. Vivo em um planeta muito distante, chamado Kataploft, na cidade de Gelatuka. Vou contar como são as coisas por aqui. Gelatuka é uma cidade bem pequenininha, com lindas montanhas de gelo. Na verdade, tudo aqui é de gelo: as casas, as ruas e até os brinquedos. Eu vou para a escola de patinete e gosto de brincar na rua com os meus vizinhos. Os meus lugares preferidos são a Praça da Neve e o parque Gelíssimo, onde a cidade toda se reúne aos domingos. Se o gelo não derrete? Não, porque aqui faz muito frio. Agora, então, que estamos no inverno, ninguém pode sair de casa para não congelar. Isso às vezes cansa, mas a gente também inventa muita coisa legal para fazer em casa. Da minha janela, vejo nuvens em formato de bichos e a luz do sol se pondo. E vocês, como é a cidade onde vivem? Ouvi dizer que estão em uma ilha! Estou supercurioso para saber o que tem aí e o que vocês, crianças, gostam de fazer. Um abraço gelado a todos*

Nessa primeira mensagem, procurei incluir elementos que dessem margem à identificação com a personagem, como escola, brincadeiras e confinamento. Eu sabia que tanto o formato como o conteúdo influenciariam em algum nível as respostas das crianças. Mas apostei na brincadeira imaginativa como recursos para estabelecer um primeiro contato com o grupo.

As respostas foram chegando e, enfim, pude ver os rostos das crianças, conhecer suas vozes. Ao contrário do que imaginei, elas não se inibiram com a câmera. Arrisco-me a dizer que estavam bem mais à vontade do que eu. Todas elas entraram no jogo, dirigindo suas falas ao extraterrestre – uma menina fez até um desenho, mostrando como imaginava que ele fosse. A maioria dos vídeos foi gravada pelas mães. Somente um menino pegou o celular nas mãos e caminhou por sua casa, mostrando cada um dos cômodos. Oito participantes estavam em Florianópolis e um na casa dos avós em Santa Rosa de Lima, no interior de Santa Catarina.

Os arquivos de vídeo tinham entre um e cinco minutos. As estruturas eram parecidas e começavam mencionando o nome de cada criança, apresentando a casa e a família ou fazendo referência ao que a personagem havia contado: “aqui na minha família somos quatro”, “aqui na minha cidade sempre toda noite é frio, menos no verão”, “aqui a gente somos em quatro pessoas”, “eu moro na casa da dinda, bem aqui perto da casa da tia Michele”, “eu sou a Gigi e eu moro em Florianópolis”, “Spilk, meu nome é Maria Isabela, eu moro aqui em Florianópolis e eu adoro andar de bicicleta”, “meu nome é Amora, eu e minha mãe somos duas pessoas numa casa só”, “aqui na minha casa é só três pessoas: minha mãe, meu pai e eu”, “eu tô aqui em Santa Rosa, mas a minha cidade onde eu nasci, a minha cidade atual é Floripa”. Nas descrições da cidade citaram: “ilha”, “praias”, “escola”,

“montanhas”, “árvores”, “animais”, “ilha da magia”, “shoppings”, “lojas”, “parquinhos”, “campo de futebol”, “praça”, “centro”, “prédios”, “escultura”, “prédio”, “casa”, “rua”. Sobre Santa Rosa de Lima, apareceram: “fazendas”, “criação de animais”, “colheita”. Em relação ao que gostavam de fazer, disseram: “meu irmão gosta de enterrar eu na areia”, “mergulho no mar”, “esportes”, “futebol”, “tênis de mesa”, “patinete”, bicicleta”, “jogos eletrônicos”, “minewise”, “ir no meu quintal”, “escalar a pitangueira”, “estudar”, “brincar com meus amigos”, “minha escola eu amo”, “brincar de meus brinquedos”, “desenhar”, “escrever”, “aprender a ler”, “ir na praia”, “escalar”, “subir em árvore”, “andar de pé de lata”, “brincar lá fora de bicicleta”, “patinete”, “boneca”, “médico”, “futebol”, “mcdonald’s”, “multi open shopping”, “pizzaria”, “jogar bola”. Alguns trejeitos se assemelhavam aos de apresentadores de programa ou *youtubers*, principalmente na forma de começar e finalizar, como “oi, pessoal” ou “fico por aqui”.

Das questões que se colocaram desde o início, acredito que a principal foi a limitação do protagonismo das crianças naquele contexto. Anotei essa percepção no diário de campo: “São muitas as camadas de mediação. Entre cada criança e eu, há os dois aparelhos celulares e a mãe, que, ao interagir com o/a filho/a enquanto grava o vídeo, pode induzir de muitas formas, com perguntas e comentários” (Nota de campo, março de 2020).

Procurei ficar atenta a pistas de como elas estariam se sentindo em relação à pandemia. A preocupação com a saúde e a proteção das pessoas queridas passou a ser uma das tônicas da vida na quarentena. A atmosfera, de maneira geral, era de medo. Além dos riscos que a própria doença causada pelo coronavírus implicava, a fonte de renda de muitas famílias estava ameaçada, e uma parcela da população já estava sem acesso a comida e itens básicos de higiene, o que felizmente pude constatar não ser o caso de nenhuma das crianças do grupo. Todas moravam ou estavam em casas aparentemente confortáveis, com bastante espaço para brincar. De qualquer forma, a instabilidade que se instaurou estava gerando uma ansiedade grande nos adultos, e certamente isso se refletiria nas crianças. Aos poucos, elas foram revelando suas aflições. Nesse primeiro vídeo, uma menina procurava consolar Spilk, concluindo sua fala com uma das frases mais repetidas em nossas mensagens e conversas de quarentena: “Então espero que aí também dê para brincar. Mas se não der tá tudo bem. Então espero que esteja tudo bem. Beijos.”

**((26 de março de 2020))**

**Descrever como foi o dia de ontem**

A primeira atividade reuniu alguns elementos que as crianças identificavam na cidade, mas revelou pouco sobre o contexto delas. Não conhecíamos ainda suas rotinas e nem sabíamos se as famílias estavam realmente em isolamento. Isso levou à definição da segunda proposta: gravar uma descrição detalhada do que haviam feito no dia anterior. Seguimos com Spilk, que havia sido bem recebido pelo grupo, tentando também manter uma continuidade entre as atividades. Algumas dúvidas foram surgindo em relação a garantir virtualmente uma comunicação efetiva. Isso aconteceu, por exemplo, na hora de elaborar as orientações para o vídeo seguinte. Eu tinha vontade de responder para cada criança sobre o que elas haviam enviado, mas ficaria muito longo para compartilhar no grupo. Por outro lado, seguir conversando individualmente com elas através de mensagens diretas seria abrir mão do espaço coletivo, da partilha entre pares. Procurei encontrar um equilíbrio entre ser sucinta e não deixar de fazer comentários que valorizassem o que cada uma havia compartilhado. Era importante para mim que elas soubessem que estavam sendo ouvidas, que havia um interlocutor presente e interessado. Na mesma mensagem, fiz o convite para o enviarem o próximo vídeo:

*Oi, amigos! Uau, quanta coisa incrível vocês contaram. Florianópolis parece um lugar fantástico e bem mais quente do que Gelatuka. Sócrates, você também anda de patinete, que legal. Florzinha, que divertido deve ser escalar uma pitangueira na lagoa. Lady Bug, eu também gosto bastante de estudar. Equinho, adorei conhecer a casa da Dinda. Gigi, demais o seu desenho! Não é que se parece mesmo comigo? Prazer, Maria Isabela, eu também adoro desenhar. E, me diz uma coisa: essa ilha da magia é mágica mesmo? Amora, você vai muito bem no pé de lata, ficou grandona! Dora, é a primeira vez que conheço uma bailarina, que emoção! Fiquei imaginando essa escultura tão bonita que você descreveu. Obrigada, pessoal, estou muito feliz de conhecer vocês. Sabem, aqui de casa, eu fico lembrando dos momentos divertidos que vivi lá fora, quando o inverno ainda não tinha chegado. Ainda bem que o povo de Gelatuka tem uma coisa em comum: uma ótima memória. E vocês aí, são bons de memória? Tive uma ideia! Que tal cada um contar tudo, tudinho que fez ontem, da hora que acordou até a hora que foi dormir? Assim também podemos nos sentir mais pertinho uns dos outros!*

Na sequência, escrevi um texto pedindo às mães que enviassem o vídeo dali a dois dias. Esse acabou virando um formato padrão para as atividades seguintes: um áudio para as crianças, seguido de uma mensagem de texto para as mães, com um resumo da atividade proposta e a data de envio. As mães enviavam um sinal de “joia”, sinalizando que haviam recebido.

Dessa vez, chegaram quatro vídeos. Três seguiram o que foi proposto e um mostrava uma menina recebendo na varanda a visita de macacos saguis, seus “amigos da floresta”, algo que segundo a mãe ocorria quase todos os dias na casa. Pensei que o baixo quórum tivesse a ver com o fato de ser fim de semana. Com a noção de tempo bagunçada

pela pandemia, eu não havia percebido que estipulei um sábado como data de envio. Estendi o prazo e vieram mais dois retornos, somando seis vídeos. Questionei-me ao longo da pesquisa o quanto eu deveria insistir nos casos em que não era enviado o material que havia sido pedido. Mas a situação era delicada, e eu estava preocupada em não sobrecarregar ainda mais a rotina das famílias. Escrevi isso em uma mensagem, dizendo às mães que ficassem à vontade para realizar apenas o que fosse possível, e também para sugerir outras formas se fosse o caso, já que o mais importante era nos cuidarmos e nos mantermos saudáveis.

A maioria das mensagens de descrição das rotinas durava entre 17 segundos e 2 minutos. Uma delas ficou mais longa, com dez minutos. A mãe tentou mandar de muitas maneiras até conseguir, por e-mail, pois o arquivo estava pesado. O garoto, David, insistiu que o vídeo fosse mantido do jeito como havia sido gravado, pois disse que tudo o que contou era importante. Sua fala me chamou atenção pela riqueza de detalhes, a precisão dos horários que mencionava e a dedicação com que descrevia objetos como a cama ou o computador, supondo que seu interlocutor alienígena não os conhecesse. Muito animado, ele se empenhou espontaneamente em gravar mais uma mensagem, que a mãe enviou diretamente para mim, apresentando o caminho de uma trilha até a cachoeira no terreno da casa dos avós, para o caso de um dia Spilk visitar o planeta Terra. A mãe de David, pedagoga, foi uma parceria importante que surgiu dentro da pesquisa. Algumas vezes, ela compartilhou comigo o que seu olhar mais próximo observava em relação ao filho na realização das atividades, sempre tentando interferir o mínimo possível.

Comecei a prestar atenção no tamanho das mensagens que eu enviava, tanto para que não fossem muito pesadas, como por desconhecer o contexto da recepção – se as mães as liam, viam e ouviam sozinhas ou junto com as crianças, se chegavam até o final, etc. Também cuidei do volume de mensagens, pois minha experiência pessoal mostrava que era fácil se perder ou deixar passar as mensagens de grupos de *whatsapp* muito ativos.

Pelos vídeos, pude confirmar que as crianças estavam mesmo em casa e também conhecer um pouco como estavam sendo seus dias. Em suas falas, elas descreveram brincadeiras ou entretenimento (“carrinho”, “fogueira”, “corda”, “aviãozinho”, “netflix”, “lego”, “brincar”, “celular”, “tablet”, “bola”, “sinuca”, “ouvir música”, “plantação de alface e rúcula”, “show no computador”, “massagem da mamãe”, “futebol”, “montar teatro do Ali Babá”, “dancei”, “balanço”, “coelho”); alimentos ou refeições (“fazer ravióli”, “nescau”, “chupe-chupe”, “massa”, “fazer pizza”, “almoçar”, “jantar”, “piquenique”, “frutas”, “cupcake”, “café da manhã”, “café da tarde”, “fruta”, “café da manhã”, “banana”,



“mamão”, “aveia”); a presença dos familiares (“pai”, “irmão”, “mãe”, “tia”, “vó”, “vovó”); descanso ou higiene (“sofá”, “banho”, “escovar dente”, “volteando pela casa”, “dormir”, “durmo”).

**((29 de março de 2020))**

**Desenhar um lugar na cidade onde gostaria de ir**

Na etapa seguinte, optamos por variar a linguagem e testar o recurso do desenho, que poderia ser fotografado e compartilhado no grupo. Spilk contou um pouco sobre a sua rotina e depois perguntou às crianças para onde iriam se tivessem um patinete mágico voador. Com isso, pretendíamos conhecer seus desejos mais imediatos em relação aos espaços da cidade. Experimentei não estipular uma data. Estávamos estabelecendo uma nova relação com o tempo. Dentro de casa, eu o sentia ora suspenso, ora mais veloz que nunca, fazendo a semana anterior parecer um passado remoto. Novamente, gravei a mensagem de áudio em nome do Spilk, com a minha voz:

*Oi, turma! Olha só, vocês aí sabem mesmo como se divertir. Florzinha, Gigi, David, Amora e Sócrates, obrigada pelos vídeos, aprendi muitas coisas novas vendo vocês. Vou contar do meu dia também, apesar de não ser tão animado como o de vocês. É que aqui os dias duram 48 horas, mas agora no inverno temos só 12 horas de luz. E quando está escuro a gente dorme. Então, passamos a maior parte do tempo dormindo. Ontem eu até sonhei que estava no planeta de vocês, aí em Florianópolis, e ia visitar cada um em sua casa, acreditam? Mas foi só um sonho. Escolhi a cidade de vocês como tema da minha pesquisa científica na escola, por isso fico querendo saber tanta coisa. Que bom que vocês estão me ajudando. Bom, voltando ao meu dia, quando acordei fiquei observando as nuvens pela janela e depois brinquei de Mensagem Arco-Íris com os meus vizinhos. A gente usa gelo e luz para projetar desenhos no céu e conversar uns com os outros. É bem legal. Depois, devorei uma bela bacia de sementes, estudei um pouco e já era hora de dormir de novo. Assim rapidinho. Agora, tenho uma pergunta: se vocês tivessem um patinete mágico voador e pudessem escolher um lugar da cidade de vocês para ir agora, onde seria? Será que podem me mandar um desenho desse lugar? Beijos e abraços de Gelatuka.*

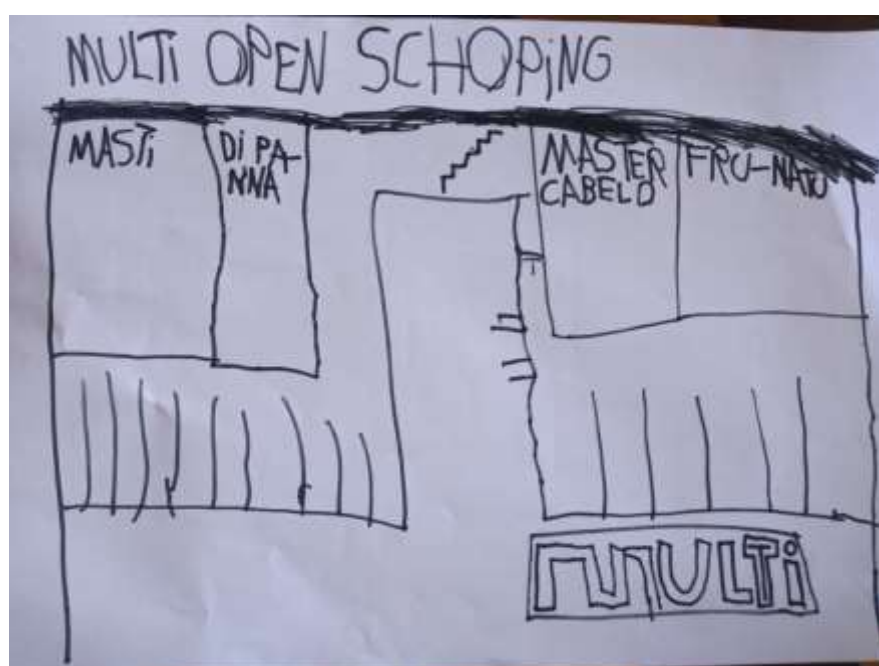
Em poucas horas, foram compartilhados no grupo sete desenhos: campo de futebol, praia, shopping, ilha do campeche, praia, praia do campeche, multi open shopping. Ou seja, as vontades da turma se dividiam principalmente entre praia e shopping. Mais tarde, organizando os dados e transcrevendo os materiais, achei que poderia ter desenvolvido melhor a proposta, talvez sugerindo que enviassem também alguma fala que ajudasse a compor o desenho que elaboraram (GOBBI, 2019, p. 9).

**Figura 5** - Desenho da Ilha do Campeche, região Sul de Florianópolis



Fonte: Maria Isabela (2020)

**Figura 6** - Desenho do Multi Open Shopping



Fonte: David (2020)

Havíamos chegado a pouco mais de dez dias de confinamento. Entre decisões desencontradas dos governos federal, estadual e municipal, o período determinado para nos mantermos em distanciamento social foi se estendendo. No mesmo passo, a ansiedade e o cansaço das mães aumentavam. Ainda estava no início o polêmico debate sobre ensino remoto, que passou a ser uma grande questão para escolas, famílias e educadores de maneira geral. Na rede privada, principalmente, a resposta imediata de muitas instituições à quarentena foi preencher a rotina das crianças com atividades online, muitas vezes sem nenhum planejamento, apenas como forma de justificar as mensalidades pagas. Algumas famílias contribuíram para essa medida ao demonstrar preocupação com o fato de os filhos estarem “perdendo” conteúdo pedagógico. Na educação pública, começava-se a pensar em atividades remotas e a discutir se seria possível realizá-las sem aumentar as desigualdades. Minha impressão, acompanhando conversas em grupos e redes sociais e conversando com colegas que trabalham em escolas, era a de que ninguém se lembrou de consultar as crianças e de perguntar o que propunham.

Naquele momento, as escolas da rede municipal de Florianópolis aguardavam orientações da Secretaria de Educação sobre como proceder. Como eu havia sido incluída no grupo da turma no início da pesquisa, pude acompanhar a comunicação por *whatsapp* entre a equipe da escola e as famílias das crianças. Os pais enviavam perguntas, buscando alguma informação concreta sobre como seria a rotina dos filhos a partir dali, enquanto os funcionários da escola acolhiam as demandas dentro das suas possibilidades. Vi muitas mensagens de apoio de ambas as partes. A professora começou a gravar e compartilhar algumas histórias para as crianças. Uma delas era sobre um menino que estava dentro de casa, abraçado por ela, e descobria coisas a partir do silêncio. Ela enviou também o projeto de turma para os pais e as mães, com conteúdos que pretendia trabalhar ao longo do ano. Notei que novos contatos iam sendo incluídos a cada dia no grupo. Nas semanas que seguiram, a escola se comunicou com todas as famílias para informar sobre os benefícios de cesta básica e cartão-merenda, um valor de auxílio aos alunos durante a pandemia. Até o início de abril, a defesa civil havia levado cestas para sete famílias da escola.

**((31 de março de 2020))**

**Reunião 1**

No grupo de *whatsapp* da pesquisa, nutrindo a brincadeira do diálogo com Spilk, enviei um desenho supostamente feito por ele, em que o extraterrestre aparecia andando de patinete a caminho da escola. As crianças estavam bem envolvidas, o que considerei um sinal positivo, mas eu sentia falta de conversarmos de maneira mais fluida e direta. Perguntava-me como criar intimidade e cumplicidade para avançar nas trocas. Como olhar realmente *com* cada uma naquela circunstância?

Achei que seria importante fazer ao menos uma conversa individual, mas escolhi deixar isso para o final, pensando que assim todos já me conheceriam melhor e ficariam mais à vontade para falar do que no início. Dessa forma eu também poderia retornar aos objetivos da pesquisa e conferir quais informações ainda faltavam, para respondê-las ou enriquecer o debate em torno delas.

Sugeri, primeiro, marcarmos uma reunião por *zoom*, como uma alternativa às rodas de conversa. Apesar do distanciamento – e também por causa dele –, julguei que seria importante para as crianças que elas pudessem se encontrar de alguma forma e interagir umas com as outras em tempo real. Um encontro mais para estar junto que cumprir com alguma agenda. Marquei com as mães pelo grupo, de acordo com a disponibilidade de horário delas e das crianças. Enviei um link e as orientações para o acesso. Pelo computador, era preciso clicar em um link e digitar uma senha. No celular, o procedimento era o mesmo, mas antes era necessário baixar o aplicativo.

Seis crianças participaram. Elas pareciam ansiosas para o encontro. David já estava na sala havia vinte minutos quando cheguei. Conversamos um pouco e tive a impressão de que ele queria me contar algo, mas logo as outras crianças foram entrando, todas com as mães ao lado. Levamos cerca de quinze minutos tentando resolver problemas técnicos, como áudios que não estavam funcionando. Quando tudo foi resolvido, combinei que manteríamos os microfones fechados e só os ativaríamos na hora de falar, se possível um de cada vez. Deu certo por um tempo, mas não durou muito. O maior desafio era quando duas ou mais pessoas falavam ao mesmo tempo, pois assim não era possível ouvir ninguém.

Elaborei um roteiro de perguntas para me orientar, mas não me prendi a ele, afinal, aquela era nossa primeira conversa. Comecei perguntando se alguém gostaria de explicar por que estávamos todos em casa: “a gente tá de quarentena, por isso que a gente tá em casa, porque o coronavírus saiu lá da China até vir aqui em Santa Catarina”; “o coronavírus principalmente nos quebrou e a gente tá em confinamento social, por isso que a gente tá em casa”. Questionei, então, o que estavam achando disso, se era legal ou não ter que estar em casa. Todos começaram a contar o que gostavam de fazer em suas casas: “aqui na minha

casa, eu desenho com meu estojo e eu gosto de brincar com meus ursinhos de pelúcia”, “eu tô treinando futebol e também tô consertando vários decks que tavam apodrecidos com meu avô”, “eu também tô treinando futebol”, “eu gosto mais de brincar de boneca e de ficar desenhando”. Eles estavam muito animados e disseram que estavam gostando de estar em casa, como descreveu Florzinha: “também tá bem legal aqui em casa, sabe por quê? Porque a gente pode fazer uma praia imaginária quando tá muito calor. Pega lona azul, deixa um pedaço dela dobrada e daí joga água em cima”. Conversamos um pouco sobre o clima e a melhor condição para fazer a praia imaginária. Era emocionante a alegria deles ao verem e falarem com os colegas: “David, você está em outra cidade?”, “Boa! Eu também tô treinando futebol”, “Mas tu tem uma área também?”, “Sério isso?”, “Amora, você tá estudando na câmera, né?”, “Tô desenhando!”. Gigi foi a única a mencionar que estava com saudade da escola, mas foi em resposta a uma pergunta da mãe.

Deu-se espontaneamente um diálogo sobre o uso de tecnologias, que revelava um pouco o contexto de experiências do grupo em relação ao uso de mídias. Foram mencionados: “televisão”, “tablet”, “celular”, “câmera”, “aplicativo”, “videogame”, “jogo”, “computador”, “site”. Surgiu também uma conversa sobre animais que apareceram nas casas (uma borboleta preta e amarela que morreu e foi enterrada, aranhas, lagartixa, lagarto, rato, baratas) e bichos de estimação ou criados em casa (passarinho, pato, galinha). As mães participaram do início ao fim e sua presença foi importante para possibilitar o uso do aplicativo e organizar a conversa.

Perguntei às crianças o que elas achavam que nós poderíamos criar juntos, levando em conta que estávamos todos em casa, para enviar ao Spilk e ajudá-lo em sua pesquisa sobre a cidade. Eu não sabia se daria certo, mas era uma maneira de experimentarmos construir algo coletivamente. Dar a elas a possibilidade de escolher o que enviaríamos na mensagem foi uma tentativa de distribuir o poder de decisão (PIRES, 2007, p. 251) e de convidá-las a participar mais do processo. Surgiram as seguintes ideias: “gravar como faz bolo de mentirinha com areia”; “uma receita”; “cantar uma música (sugestão de uma mãe)”; “vídeo de bichos que tem em casa”; “gravar a rua a partir da nossa janela (sugestão minha)”.

Avisei que nosso tempo de conversa estava acabando – a versão gratuita do *zoom* permite reuniões de até quarenta minutos –, mas ninguém queria ir embora. Minha conexão falhou no final e não consegui ouvir algumas falas. Mas decidimos por consenso marcar outro encontro.

**((1 de abril de 2020))**

### **Mensagem coletiva**

Foi impressionante ver, em algumas semanas, o sistema econômico praticamente parar e as grandes metrópoles esvaziarem. Os níveis de poluição caíram e espécies silvestres começaram a aparecer no meio das cidades. Ao mesmo tempo, a desigualdade estrutural ficou mais evidente do que nunca, mostrando que a recomendação de “recolhimento ao lar” não se aplicava à realidade de uma parcela significativa de pessoas no Brasil, em especial à população negra, pobre e outros grupos já marginalizados. No fim de março, a ONU havia declarado que a pandemia por coronavírus era o maior desafio que estávamos enfrentando desde a Segunda Guerra Mundial, com potencial para instabilidade, agitação e aumento do número de conflitos pelo mundo<sup>17</sup>. Entre as tantas perguntas que me passavam pela cabeça, uma era quais seriam os impactos de tudo isso na forma como voltaríamos a ocupar as cidades.

Cristine e eu combinamos que ela participaria da próxima reunião por *zoom*. Pensei que as crianças se alegrariam em vê-la. Ao grupo, enviei uma mensagem sugerindo que escolhessem e realizassem uma das ideias que surgiram na conversa por *zoom*: uma receita; cantar uma música; filmar ou desenhar os bichos que tem na casa ou ao redor dela; filmar o que vemos da nossa janela; contar uma história sobre a cidade (acrescentei essa). Depois, me comprometi a juntar tudo em uma única vídeo-mensagem, que seria enviada ao Spilk.

Naquele momento eu já havia começado a transcrever os materiais da pesquisa, para organizar o que estava sendo produzido e ganhar tempo, pois o período de análise e escrita do texto seria curto. Fui relendo muitas vezes as falas e fazendo anotações. Acredito que isso tenha me ajudado na definição dos passos seguintes. Mas senti muita falta de caminhar pela cidade. Cada trajeto, curto ou longo, me inspirava de alguma forma, trazia elementos para pensar e avançar na pesquisa. Teria sido rico poder voltar à rua e observar a partir de um olhar que estava sendo atravessado e transformado pela perspectiva das crianças. Depois de três semanas, quando precisei sair do meu bairro pela primeira vez, de máscara e bicicleta, era como se eu estivesse retornando de uma longa viagem, redescobrando aos poucos o que sempre estive ali, mas que já não era exatamente igual.

---

<sup>17</sup> Relatório “Responsabilidade compartilhada, solidariedade global: respondendo aos impactos socioeconômicos da covid-19”. Texto em inglês disponível em: <[https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg\\_report\\_socio-economic\\_impact\\_of\\_covid19.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_report_socio-economic_impact_of_covid19.pdf)>

Quatro crianças enviaram materiais para a mensagem coletiva, mostrando seus quintais, bichos de estimação e brincadeiras. Elas foram as que participaram de todas as atividades desde o início, e que me pareciam mais interessadas e à vontade para se expressar. Gigi gravou os muitos animais que tinha em casa (“cachorra”, “porquinho da índia”, “calopsita”, “peixinho”) e cantou a canção “Rancho de Amor à Ilha”, o hino da cidade. David desenhou um beija-flor e enviou um vídeo dos beija-flores que visitavam a casa (“um dia vieram 18 beija-flores!”). Sócrates fez uma orgulhosa apresentação do seu quintal, com patos, galinhas, fruta pão, pés de pitanga e limão (“E ali, mais pra lá, tem milho que eu plantei com meu pai”). Florzinha escolheu aparecer escalando uma corda amarrada pelo pai em uma árvore, depois mostrou a gata e o irmão mais novo (“Oi, Spilk, esse aqui é meu irmão... Então, eu achava que você tava mesmo curioso para ver ele”). Para contribuir com a mensagem, compartilhei dois vídeos curtos feitos da janela de casa. Florzinha gostou e respondeu em áudio, com uma foto da sua varanda, onde se viam árvores e flores. Quase todos do grupo se referiam a mim pelo nome, salvo Amora, que me chamou uma vez de “tia”, e Sócrates, que usou “profe”.

**Figura 7** - Beija-flor desenhado por David para a mensagem coletiva



Fonte: David (2020)

**Figura 8** - Foto enviada por Florzinha da varanda de sua casa



Fonte: Florzinha (2020)

Descarreguei um aplicativo gratuito de edição no celular, o *youcut*, para reunir tudo em um único vídeo. Para incluir os integrantes do grupo que não haviam enviado algo específico para essa mensagem, selecionei alguns trechos de falas anteriores, em que eles apresentavam suas casas ou a cidade. Passei um dia inteiro tentando me entender com o aplicativo e encontrar onde estavam sendo salvos os vídeos do *whatsapp* no meu celular. Sem nenhuma experiência com edição de vídeo, imaginei que aquilo levaria um tempo.

**((3 de abril de 2020))**

### **Construir uma cidade**

Achei que era uma boa oportunidade de sugerir às crianças que trabalhassem na “construção” da cidade, pois provavelmente seria um processo mais longo do que um desenho ou um vídeo. Quem me incentivou a utilizar essa dinâmica foi Sandra Eckschmidt, colega de orientação e então doutoranda, que estava envolvida um trabalho sobre o brincar das crianças na cidade. Pouco tempo antes, ela havia proposto essa dinâmica aos pesquisadores do grupo e contou que tinha sido uma experiência rica e diversa. Fiquei esperando uma oportunidade para realizá-la na pesquisa. Nas coordenadas, que continuei enviando por áudio e texto, expliquei que poderiam ser utilizados quaisquer materiais que



eles tivessem em casa, como galhos, folhas, pedrinhas, caixas, rolo de papel, potes ou brinquedos. Inspirada no trabalho de Marcia Pompeo com o teatro Ventoforte de São Paulo, que menciona a importância de trabalhar no plano da fantasia situando-o na realidade (2015, p. 51), propus que incluíssem tanto “coisas que tem em uma cidade” como “coisas que gostariam que tivesse”, pois aquela seria uma cidade imaginada por cada um.

Recebi sete vídeos, com cidades que continham os seguintes elementos descritos pelas crianças: “laranja explosiva gigante”, “casas”, “estrada”, “hospital”, “curador de doenças a laser”, “prédio”, “escola”, “cemitério”, “caixão de luxo”, “caixão normal”, “supermercado mágico”, “mar”, “ponte”, “castelo”, “oficina”, “lanchonete”, “parque aquático”, “lagoa”, “sapo”, “fogueira”, “plantas”, “praia”, “carrinho”, “moto”, “teto”, “torre”, “skate”, “boneco”, “woody do toy story 4”, “campo de futebol”, “casa”, “bicicleta”, “hospital”, “escola”, “heliponto”, “bombeiro”, “policial”, “prefeito”, “fazenda”, “hamburgueria”, “bichos”, “pizzaria”, “sorveteria”, “bandeira do brasil”, “castelo”, “princesas”, “príncipes”, “parque de diversões”, “trem”, “médico”, “zoológico”, “praia”, “shopping”, “multi”, “minha casa”, “meu pai”, “pipoqueiro”. Os materiais usados foram rolos de papel, dados, lápis de cor, pote de plástico, laranja, giz, jogo americano, forma de bolo, plantas, casca de árvore, pedras, tecido, água e brinquedos (carrinho, bichos, casa, bonecos, castelo, trem).

Cada maquete tinha características próprias: uma repleta de elementos naturais, outra com ponte e lagoa, como Florianópolis, uma com tudo que a criança mais gostava de comer e brincar, uma cheia de torres, outra com castelo e princesa, uma com pai e oficina, outra com shopping e zoológico. As questões da saúde e do confinamento apareceram de maneira mais expressiva, tanto nas maquetes das cidades como nas falas: “[queria] que todas as crianças estivessem na escola, estudando, não ficar em casa. E nunca mais tiver gripe, tiver doença, tiver nada, para todo mundo ficar com saúde e ninguém se sentir mal.” Nesse vídeo a menina foi ficando exaltada enquanto falava, mas houve bastante interferência da mãe. Isso já tinha me chamado atenção, mas acabei esquecendo, nas orientações, de pedir às mães que evitassem fazer comentários ou perguntas.

Depois dessa atividade, a mãe do David me escreveu. Ela contava detalhes do processo de estruturação da cidade do filho, no qual disse ter participado apenas como “assessora técnica”, oferecendo soluções práticas de como fazer janelas em um rolo de papel higiênico, uma questão que havia sido levantada pelo menino. A descrição da mãe foi muito rica para a análise que faço no próximo capítulo, e seu olhar trouxe informações que não chegariam a mim nesse contexto virtual. Mas observar o filho e os elementos que ele

foi incluindo no espaço, como um curador de doenças a laser e um cemitério, a fez pensar no “conteúdo do mundo interior” dele naquele momento. Pese o fato de que o pai de David, médico, trabalhava no SUS e não via o filho fisicamente havia três semanas. Ela relatava ter se sentido emocionalmente mexida e com vontade de dividir isso com alguém.

Fiquei pessoalmente tocada ao ver aquela mãe se dando conta de que, ainda que a rotina do filho fosse repleta de brincadeiras, alegria e cuidados, não havia como protegê-lo totalmente dos impactos da pandemia. Lembrei-me do verbo que David havia usado para explicar por que estávamos em casa: “o coronavírus nos quebrou”. Estaria ele se referindo ao fato de a família ter sido separada, dividida, “quebrada”? Lembrei-me também da sensação que tive na reunião por videochamada, quando ficamos só nós dois esperando os outros colegas entrarem, de que ele queria contar algo. Respondi a ela da forma mais cuidadosa que pude, agradecendo pelas informações, desejando que tudo corresse da melhor forma e me colocando à escuta para ajudar no que fosse possível. Foi difícil elaborar essa resposta. Acredito que todos estávamos mais sensíveis e à flor da pele. Por um lado, era impossível não me “contaminar” pela pesquisa. Por outro, fiquei pensando até onde ia meu papel nessa relação com a família, em uma situação em que a mãe se revela em sua fragilidade e na necessidade de dividir uma preocupação em relação ao filho, que se manifestou dentro do espaço da pesquisa.

Com a permissão da mãe, encaminhei sua mensagem à professora, para informá-la. Achei importante comunicar, já que a pesquisa estava sendo conduzida no contexto escolar, com autorização da secretaria municipal de educação. Perguntei se não seria o caso de abordar o tema na reunião seguinte, da qual ela participaria. Não queria ultrapassar o meu lugar de pesquisadora, mas pensei que, sem citar nomes, uma fala de acolhimento ou uma história em relação aos desafios que estávamos vivendo fosse bem-vinda. Cristine respondeu que, para aquela faixa-etária, não achava interessante conversar abertamente sobre o assunto. Mas que poderia contar uma história, pois preferia abordar a questão de forma imaginativa. Falou também sobre termos sensibilidade para proteger a criança naquele momento. Foi interessante ouvi-la e conhecer seu olhar como pedagoga. Em geral, meu trabalho na produção de livros com crianças se baseava em nunca evitar um tema que despertasse o interesse ou fizesse parte da realidade delas. Adotávamos a postura de falar abertamente sobre qualquer assunto, inclusive aqueles considerados tabus, como política e morte. Evidentemente, dentro de um contexto, a partir do que as próprias crianças traziam e de maneira apropriada à idade. Mas a fala de Cristine trazia outra perspectiva, o que acredito ser enriquecedor para o trabalho, e fazia todo sentido em uma situação excepcional

como aquela, sem a facilidade e a possibilidade de acolhimento da comunicação presencial. Em relação a David, me parecia importante que ele encontrasse uma via de expressão para o que estava sentindo. Mas aquilo não cabia a mim. Entendo que estávamos todos oferecendo o nosso melhor dentro de um contexto totalmente inesperado. Escrevo apenas para registrar os conflitos e reflexões internas com os quais lidei.

Foi depois desse episódio que Cristine me pediu para incluir a orientadora no grupo de *whatsapp*, para que ela acompanhasse o trabalho. Fiquei com receio que a partir dali houvesse algum tipo de interferência da parte da escola na pesquisa. Mas não houve.

**((6 de abril))**

### **Reunião 2**

Compartilhei a videomensagem para Spilk no grupo pouco antes da nossa segunda reunião. Recebi algumas respostas em texto, com elogios e carinhas felizes. O segundo encontro aconteceu algumas horas depois. Demorou até que todos chegassem, e a reunião acabou sendo uma conversa das mães com a professora, com foco na pandemia. Uma delas queria saber se havia uma previsão de quando aquela situação iria terminar e estava preocupada sobre quais seriam os cuidados tomados em um possível retorno às aulas, porque o filho era grupo de risco. Cristine fez um longo e paciente esclarecimento, reforçando que as escolas eram locais de aglomeração, explicando a flexibilização de exigências do MEC para o ano letivo e contando as informações que tinha até ali. Ela estava entrando em contato com todas as famílias da turma, estudando se haveria condições para realizar o ensino remoto. Uma mãe se disse favorável às atividades remotas, dando como exemplo o que vínhamos fazendo na pesquisa, que para ela parecia estar funcionando bem.

O clima estava bem diferente do da videoconferência anterior, e as seis crianças que participaram pareciam mais desanimadas. Uma delas havia acabado de acordar e apareceu no vídeo no colo da mãe. Não encontrei muitas oportunidades de conversar com elas, a não ser por um diálogo curto com Gigi e outro com Sócrates, logo no início. Os dois estavam com suas mães e irmãos mais novos ao lado. Perguntei o que acharam do vídeo que fizemos e ambos responderam que gostaram. Gigi disse que achava que o Spilk ia amar e me pediu para fazer duas perguntas a ele. Ela queria saber a idade do extraterrestre e se ele tinha irmãos. Reparei que era muito tranquilo para as crianças me pedir para perguntar alguma coisa ao Spilk ou mandar uma mensagem. Ninguém nunca duvidou disso ou

questionou como acontecia. Perguntei também se ela havia feito a cidade sozinha ou com ajuda da mãe. Ela disse que escolheu o que queria incluir, e a mãe ajudou a montar. Sobre o mesmo assunto, tive um diálogo com Sócrates e sua mãe, a partir do qual pude entender melhor o contexto da construção da cidade no caso dele e observar como a voz do adulto pode ir se sobrepondo às escolhas da criança.

Nessa reunião eu soube também que Florzinha não estava tendo acesso aos vídeos dos colegas, porque o celular da mãe não tinha mais espaço na memória. Sugeri à mãe que tentasse abrir pelo computador ou que mudasse as configurações do *whatsapp*. As crianças gostaram muito de ver a professora. No final, ela contou a história da “Mãe coelha e o fogo rasteiro”, de Susan Perrow<sup>18</sup>, em que uma mãe tem que fazer uma longa viagem e deixa os filhotes em casa. Um fogo rasteiro começa a se espalhar pela relva e ela fica preocupada com os filhos. Ao voltar, à noite, vê que todos estão bem na toca. O campo, que estava escuro e queimado, vai aos poucos retomando sua cor verde. Depois da história, o tempo de reunião já estava terminando e nos despedimos.

**((10 de abril))**

### **Inventar uma história**

Comecei a me sentir atropelada pelo tempo virtual. Quando me dei conta, eu estava me pressionando a dar um retorno imediato às mensagens do grupo. Em quarentena, praticamente tudo passou a acontecer virtualmente, o que para mim se tornou exaustivo. Fiz uma pausa de alguns dias e aproveitei para ler outras pesquisas, conversar com outras pessoas, enfim, respirar antes de dar sequência às atividades com as crianças. Nesse intervalo, assisti ao documentário brasileiro *Outro lado do outro* (2019), de Rita de Cácia Oenning da Silva e Kurt Shaw. Rodado em Recife, o filme promove a conexão entre um grupo de crianças de um condomínio e outro de uma favela (CDD). Primeiro, um grupo representa o outro em um filme feito pelas próprias crianças, que criam o roteiro, atuam e gravam. Depois, os diretores levam os filmes para serem vistos e comentados pelo outro grupo. Por fim, as crianças se encontram, interagem, criam vínculos e descobrem a possibilidade de uma amizade mesmo estando em contextos tão diferentes. O documentário traz também elementos sobre a relação das crianças com o espaço urbano. Por exemplo, o fato de as crianças na favela brincarem mais na rua e serem responsáveis por cuidar de

---

<sup>18</sup> Do livro *Histórias Curativas para Comportamentos Desafiadores* (Antroposófica, 2008)

crianças menores, ou as percepções e descobertas em relação aos seus próprios preconceitos.

Em termos metodológicos, assisti-lo me inspirou a sugerir ao grupo da pesquisa naquela etapa que cada um inventasse uma história. Todas as histórias começariam da mesma forma: “Era uma vez uma criança que morava em Florianópolis.” Novamente, havia nessa escolha a busca pelo encontro entre fantasia e realidade. “Era uma vez” é uma expressão que remete à literatura, aos contos de fadas e contos populares, enquanto “uma criança que morava em Florianópolis” fazia referência a elas mesmas. Assim, através de uma narrativa ficcional, que também é uma forma de brincar, acreditei que havia espaço para que se revelassem outros detalhes dos olhares das crianças sobre si mesmas. Dessa vez, não esqueci de convidar as mães para que fossem apenas “assistentes de pesquisa e apoio técnico”, observando sem interferir, opinar ou direcionar. Do mesmo modo que os vídeos da maquete, em que as crianças criaram algo e depois apresentaram, pedi que a história fosse primeiro desenhada e, então, gravada em vídeo.

Antes disso, mandei uma resposta do Spilk à mensagem coletiva, agradecendo e comentando os vídeos de cada um. Aproveitei para responder as perguntas que a Gigi fez quando nos reunimos.

*Oi, amigos! Uau, mil vezes uau. A mensagem de vídeo que vocês me mandaram juntos foi fantástica, já assisti umas vinte vezes de tanto que eu gostei. Anotei tudinho que vocês mostraram para colocar na minha investigação científica. Fiz até uma lista, vejam aí se aprendi direito. Sócrates me mostrou pato, galinha, milho, pitanga e...limão. Certo? Com a Gigi eu vi a Meg, porquinho da Índia, calopsita e peixinhos. E uma música linda! David desenhou um pássaro chamado beija-flor, todo colorido. Que bichos diferentes têm aí onde vocês vivem! A Florzinha registrou balanço, corda radical, gato e irmão. Eu também tenho uma irmã mais nova e a gente se diverte bastante junto! Soube que alguém aí perguntou minha idade. Eu tenho 44 anos, mas isso, aqui em Gelatuka, é idade de criança. A minha irmã, por exemplo, que é bem menor, tem 22. Ah, eu já estou vendo também os vídeos das cidades que vocês criaram. Demais! Pra variar, fiquei com vontade de fazer um monte de perguntas. Depois eu mando elas pra vocês, tá? Que agora preciso inventar uma história sobre Florianópolis. Será que vocês me ajudam? A Paula vai explicar como. Um abraço grande e bem geladinho.*

Recebi seis vídeos em que as crianças mostravam seus desenhos enquanto contavam a história. Esse contar não se deu em frente ao grupo presencialmente, embora o vídeo fosse compartilhado com os colegas. Acredito que perdemos, dessa forma, a força da narração como atividade coletiva, pois não havia espaço para a espontaneidade dos comentários, as exclamações ou risos, nem a oportunidade de que o grupo conduzisse a história por um caminho inesperado. As histórias tinham muitos elementos biográficos e, de certa forma, eram parecidas aos vídeos da primeira atividade: uma garota que adorava

brincar com o irmão (“Aí a Mel adora ir na escola, aqui é a escola dela, ó”); um menino que jogava futebol na rua com os amigos (“E aqui tem um campo de futebol, e aqui é a lagoa. A rua é a Kairós”); uma menina que ia tomar sorvete com o pai e a mãe (“Aquela sorveteria ficava perto da casa da menina”); um menino que teve que se mudar para o centro da cidade (“E ele reparou que ele tinha deixado todas as coisas pra trás”); um menino que brincava no parquinho (“Ele gosta de brincar no balanço, no escorregador, no futebol, até mesmo nos patinetes”); uma menina que contou a própria história, em primeira pessoa (“Aqui, ó, minha família. Então, aqui minha professora. E aqui a escola.”).

Esse retorno ao começo me pareceu o fim de um ciclo. Pela equipe da escola, não havia problema que eu continuasse com a pesquisa. Minha vontade era mesmo seguir, até porque eu não sabia avaliar se os dados que eu tinha eram suficientes para uma boa análise. Mas as crianças pareciam mais cansadas. No mesmo dia em que foram enviadas as histórias, elas começaram a participar de atividades remotas propostas pela escola. Na verdade, o conselho municipal de educação se declarou desfavorável ao “tele-trabalho”, mas a secretaria de educação orientou a escola a seguir em frente. Além disso, já estávamos chegando à metade de abril e eu tinha três meses para defender o mestrado – não sabia ainda que todos os estudantes matriculados na pós-graduação teriam uma prorrogação de mais três meses por conta da pandemia. Decidi que era o momento de realizar as entrevistas e concluir a produção de dados. O período de campo, portanto, se deu em uma brecha de algumas semanas antes do início das atividades online. Se tivéssemos começado um pouco depois, acredito que o cenário seria diferente e a turma já poderia estar mais desmotivada.

**((13 a 20 de abril))**

### **Entrevistas**

Para agendar as entrevistas, combinei por mensagem com as mães o melhor dia e horário. Procurei concentrá-las em uma mesma semana, fazendo em média duas por dia. Duas reuniões tiveram que ser remarçadas, porque as mães me contaram que haviam acabado de ser demitidas de seus trabalhos e precisavam resolver questões burocráticas. Essa situação também me mobilizou bastante. Eu não sabia o que dizer àquelas mães quando conversamos. Que palavras poderiam confortar uma pessoa em um momento como aquele, em que as perspectivas de um novo emprego eram mínimas? A situação se agravou meses depois em muitas cidades brasileiras. Com tentativas de reabertura econômica e retomada de comércio e serviços, além do desemprego massivo, recaiu sobre as mães,

principalmente, a delicada situação de não ter como conciliar o retorno ao trabalho e o cuidado dos filhos, com escolas e creches fechadas.

Em três semanas, a comunicação virtual já não me causava mais o mesmo desconforto de antes. Fiquei satisfeita de ter deixado as conversas para o fim. Eu sabia coisas das quais as crianças gostavam, tínhamos uma vivência compartilhada e códigos comuns, o que acredito ter facilitado os diálogos. Ainda assim, levo em conta que, na entrevista, há uma possibilidade maior que a criança responda o que ela acredita que o adulto quer ouvir. Os diálogos com Spilk, em contraponto, permitiam uma espontaneidade maior nesse sentido.

Nove entrevistas semiestruturadas foram feitas individualmente por *zoom* e gravadas em vídeo (áudio e imagem). Elas duraram entre 20 e 40 minutos. As perguntas foram elaboradas e estruturadas em dois blocos com sete perguntas cada um (Apêndice D). O primeiro concentrava as informações que avaliei como prioritárias para aquele momento da pesquisa, considerando os dados que já haviam sido obtidos. Ele incluía questões relacionadas à concepção de cidade, responsabilidades, regras e desejos em relação ao espaço público. Organizei dessa forma, dividida em blocos, antecipando a possibilidade de uma interrupção, dispersão, problema técnico ou necessidade de encerrar a conversa. Se tudo corresse bem, o roteiro levava ao segundo bloco, que foi pensado no sentido de complementar o que as crianças já haviam contado sobre sua rotina e os lugares que frequentavam na cidade. Perguntei onde elas iam, de que forma preferiam se locomover e que diferenças notavam entre brincar dentro e fora de casa, na rua. Não pretendi criar um questionário engessado e nem cheguei aos encontros com a proposta de fazer todas as perguntas na ordem em que estavam escritas. Mas acabei naturalmente seguindo o roteiro em todas as conversas, com pequenas variações de acordo com o que a criança trazia. Em alguns casos, por exemplo, falamos também sobre a rua ser, ou não, um lugar seguro na percepção das crianças. Para concluir os diálogos, eu perguntava se elas gostariam de enviar uma pergunta ou mensagem ao Spilk.

Essas conversas me permitiram estar mais próxima de cada criança individualmente e conhecer um pouco mais das suas vidas, gostos e rotinas. Também permitiram que elas se expressassem com mais liberdade, sem a interrupção dos colegas, e compartilhassem histórias pessoais. Pedi para ficar sozinha com os entrevistados, mas aproveitei o início das chamadas, quando as mães estavam perto ainda, para confirmar dados como o bairro em que moravam e profissão dos pais. O celular foi uma porta de entrada bem particular às suas casas, criando um paradoxo entre a impessoalidade da distância física e a intimidade

de poder observar muito de perto com a câmera. Presencialmente, talvez eu me sentasse no sofá da sala ou no quintal. Mas, conduzida pelos meninos e meninas com o aparelho nas mãos, visitei quartos e salas, conheci bichos de estimação, irmãos e janelas. Sujeita ao enquadramento que eles escolhiam – às vezes intencionalmente, outras sem perceber – em alguns momentos eu enxergava apenas um batente de porta ou um pedaço de testa do meu interlocutor. Alguns se deitaram enquanto falávamos, para ficar mais confortáveis. Além das vozes e expressões faciais das crianças, eu ouvia os ruídos do ambiente: cachorro latindo, bebê chorando, adultos conversando. Os fones de ouvido, que usei em todas as conversas, amplificavam a sensação de estar próxima e muito dentro daquele contexto no momento da entrevista.

Dei início às conversas comentando algum detalhe do que elas já haviam feito, como as cidades, a história ou um desenho. Eu explicava que gostaria de fazer algumas perguntas relacionadas ao que vínhamos trabalhando, mas que não havia resposta certa para nenhuma delas. Essa era uma tentativa de evitar que se sentissem pressionadas a saber ou a dar uma resposta correta, algo que é comum no encontro com adultos, especialmente em contextos formais de educação. Quando a criança se encabulava ou ficava muito reticente, eu a incentivava a responder, dizendo que valia inventar ou imaginar a resposta que quisesse. Como a qualidade da conexão variava muito, em algumas conversas comecei a repetir as respostas das crianças para confirmar se havia entendido o que elas queriam dizer. Isso garantiu que eu não deduzisse nenhuma informação, mas às vezes reduziu a fluidez das falas.

Percebi como fez diferença no conteúdo da conversa o fato de algumas crianças terem participado de todo o processo e outras não. Enquanto Lady Bug, por exemplo, não lembrava quem era Spilk, Florzinha se referia a Gelatuka como se fosse um lugar familiar. Ambas tocaram em questões muito pessoais durante a entrevista, compartilhando sonhos e segredos. Eu não sabia, mas a mãe de Florzinha estava ouvindo a conversa e me escreveu depois. Disse que achou muito bom a filha ter falado de coisas importantes e agradeceu o acolhimento. Outras mães também mandaram mensagem para contar que os filhos haviam saído felizes da ligação.

\*\*\*

Alguns dias após a conclusão das entrevistas, Spilk enviou uma mensagem de despedida:



*Amigos! Enfim consegui concluir minha investigação científica para a escola sobre a cidade de Florianópolis. Estou tão contente! Tudo isso graças a vocês, né, então, antes de mais nada, preciso dizer: muito obrigado mesmo! Ah, claro, tenho algumas perguntinhas de vocês para responder. Sim, tudo aqui é gelado, Dora. Os móveis inclusive. Não é à toa que o nome da nossa cidade é Gelatuka. Mas nós, kataploftianos, já estamos acostumados ao frio. Minha irmã se chama Liksa, Gigi. E eu adorei esse negócio de avião, uma pena que ele não chegue em outros planetas, não é? Florzinha, não conheço esse tal de chocolate, mas já deu para perceber que é algo muito, muito gostoso. David, quer dizer que você já tem amigos de outros planetas? Fantástico! Maria Isabela, não sei o que é grama, mas aqui fazemos flores de gelo, serve? E Sócrates, vou ficar te devendo um áudio, as tecnologias dos nossos planetas são incompatíveis, por isso só consigo enviar mensagens por telepatia, de pensamento para pensamento. Quer dizer, tem mais um jeito... Lembram que, logo que nos conhecemos, eu contei que eu e meus vizinhos brincamos de mensagem arco-íris? Então, pra quem não lembra, a gente usa luz e gelo para projetar desenhos no céu e se comunicar uns com os outros. São desenhos supercoloridos, alguns até bem engraçados. Acontece que, às vezes, as cores respingam no espaço e podem ser vistas no céu do planeta Terra, aí onde vocês vivem, formando um lindo arco-íris. Essa é uma mensagem de despedida. Mas, vejam só, quando vocês virem um arco-íris no céu, saberão que eu estive brincando por aqui. Assim, estaremos sempre perto. Um abraço geladinho do Spilk.*

De minha parte, escrevi ao grupo um poema, em agradecimento pela sua participação na pesquisa. Ele virou um pequeno vídeo improvisado, com desenhos feitos em casa por meu companheiro:

*Num planeta azul,  
dentro de um país grande,  
há uma ilha comprida  
que é também uma cidade.  
Com praias, parques,  
centro e vida bem vivida.  
Com dia quente e noite fria.  
Chamam de ilha da magia.  
Agora ela anda assim, meio vazia.  
Sem passeio, sem avós, sem escola, sem abraço.  
Nem parece tão cidade, com pouca gente e tanto espaço.*

*Nessa ilha vivem nove crianças.  
Mas crianças incríveis.  
Dessas com poderes invisíveis,  
que imaginam com coragem  
e inventam melhores mundos possíveis.  
Tem bailarina, jogador de futebol,  
encantador de beija-flor, escaladora de pitangueira;  
tem quem voe, quem pedale,  
quem cozinhe e quem se anime  
com borboleta e avião,  
com cachorro, dinda, pai, mãe e irmão.*

*Donas das sua própria diversão,  
armam um palco em suas cabeças,  
onde a cidade vazia dá lugar à poesia.  
E aí? Ah! Ai toda a gente é bem cuidada.  
Não tem lixo nem gripe nem nada  
que não seja alegria,  
chocolate e brincadeira. Todo dia.  
O futebol se vê pela janela,  
que o viver não para, segue assim:  
alimenta as galinhas, colhe o limão,  
estende a roupa no varal.  
Cidade é o nosso quintal  
e imaginação é lar para toda a vida.*

## 4 CASA-MUNDO, CIDADE-QUINTAL: DISCUSSÃO DOS DADOS

*“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com elas”.*

(BARROS, 2012)

### 4.1 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE

Em função da situação atípica que levou à produção de dados em diferentes linguagens, tive alguma dificuldade em encontrar, dentro do referencial metodológico em que eu vinha me apoiando, uma orientação única que desse suporte a esta etapa de análise de dados. Mas não a vejo como algo isolado da descrição feita no capítulo anterior. Parece-me que a escrita em si envolve um olhar analítico, já que, ao contar sobre o processo, é preciso organizar e selecionar informações, estabelecendo conexões entre elas. Muito do que trago para ser discutido aqui, portanto, parte de percepções que surgiram no momento da escrita ou mesmo antes, ainda durante a pesquisa de campo. Nesse sentido, a dissertação esteve afinada com o que descreve Joseph A. Maxwell (2005) sobre a análise qualitativa começar imediatamente após a realização da primeira entrevista, e seguir até o fim da escrita. Laurence Bardin (2011), que assim como Maxwell é uma referência clássica para análise de conteúdo, propõe uma organização nas seguintes etapas, a partir das quais procuramos nos guiar: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Para começar a explorar o material, o primeiro passo foi transcrever tudo o que foi produzido em campo: cinco atividades em que as crianças foram convidadas a se expressar através da fala (apresentação da cidade, descrição do “dia de ontem”, mensagem coletiva, elaboração de uma maquete, invenção de uma história); duas reuniões em grupo; nove entrevistas individuais. Algumas transcrições foram realizadas no mesmo dia em que recebi os vídeos ou conversei com as crianças, outras após o término da produção de dados. O uso das tecnologias, embora tenha gerado alguns desafios em relação à fluidez da comunicação, acabou garantindo uma facilidade no registro das falas, vozes e gestos. Ao final, tudo estava gravado em vídeo e nas mensagens trocadas por *whatsapp*, o que permitiu não só revisitar esse material, mas também preservar com fidelidade a fala das crianças ao transcrevê-las, valorizando seu discurso e sua identidade cultural. Ouvir e ver novamente a

experiência vivida possibilita observar detalhes, expressões e nuances que antes haviam passado despercebidos. Era o que fazia a escritora e educadora estadunidense Vivian Gussin Paley, que desenvolveu em seu trabalho pedagógico e de pesquisa uma metodologia de brincar com histórias. Ela relatava gravar as discussões com as crianças para ouvi-las depois, pois escutar suas vozes outra vez a ajudava a compreender melhor as crianças e a resolver algum problema que surgisse na turma. Tudo o que a interessava era transcrito e estudado com atenção (GIRARDELLO, SOUZA, 2020). Acrescento ainda que, no caso das reuniões em grupo e das entrevistas, ouvir de novo a minha própria voz e me ver na relação com as crianças também foi uma forma de obter informações e pensar sobre a postura que assumi como pesquisadora.

As transcrições das atividades e das reuniões foram organizadas em um único arquivo de texto, agrupadas por procedimento, na ordem em que se deu a produção dos dados. Mantê-las inicialmente em uma ordem cronológica foi importante para olhá-las de maneira contextualizada. No primeiro mês da crise, quando foi feita a pesquisa de campo, as mudanças, tanto externas como subjetivas, se deram em uma velocidade muito rápida, com transformações diárias nas percepções e nos comportamentos. Reli esse arquivo muitas vezes, anotando observações e cruzando com as informações do diário de campo em relação ao contexto da pandemia, minhas percepções e questionamentos. Extraí dele as listas de palavras que foram descritas no terceiro capítulo. Somadas ao conteúdo das entrevistas, as listas me ajudaram a definir inicialmente uma proposta de sete categorias teóricas de análise: “definições de cidade”; “elementos físicos e simbólicos do espaço urbano”; “brincadeiras”; “fantasia e realidade na relação com a cidade”; “confinamento e autonomia”; “mobilidade”; “percepção de segurança”. No decorrer da análise, percebi que algumas dessas categorias preliminares se destacavam mais que as outras. Optei então por me concentrar nelas, que coincidem com aquilo que eu havia me proposto a focar quando entrei no campo: “definição de cidade”; “fantasia e realidade”; “confinamento e autonomia”. Fazendo essa escolha, deixarei de trazer muitas das especulações e reflexões das crianças que me pareceram extremamente ricas, mas que não caberiam no tempo e no espaço desta dissertação, e que talvez possam ser desenvolvidas em trabalhos posteriores. As informações discutidas foram produzidas majoritariamente nas entrevistas, mas isso se deve apenas ao fato de que os assuntos determinados pelas categorias foram mais explorados no contexto das conversas individuais.

Os dados das entrevistas foram tabulados separadamente, de forma que fosse possível visualizar juntas todas as respostas do grupo para cada pergunta. Assim pude

identificar semelhanças e diferenças entre elas. Enquanto eu realizava as entrevistas, com as informações ainda frescas na memória, criei também uma espécie de mapa conceitual para cada uma das nove crianças, em fichas de papel, com frases que me marcaram, palavras-chave e outras anotações. A necessidade que senti de fazer isso se deve ao reconhecimento da singularidade de cada uma como sujeito social, com contextos familiares, histórias pessoais, personalidades e interesses únicos. Nesse sentido, Wendy Luttrell, professora do programa de educação urbana na City University of New York, aponta o humanismo por trás das pesquisas qualitativas, que presume encontros sensíveis e o reconhecimento de que é único e individual o esforço de dar sentido a nós mesmos e ao mundo à nossa volta (2010, p.1).

A partir do material bruto transcrito, ordenado e revisto diversas vezes, selecionei as falas, diálogos e imagens que apresento neste capítulo. Entendemos que toda pesquisa é um processo de representação (JAMES, 2019, p. 238) e sabemos que é impossível conhecer totalmente o outro em seus próprios termos. Como afirmam Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 51), inspiradas em Bakhtin, “a alteridade é fundamental para o conhecimento do outro, de mim como um outro e, portanto, da criança como um outro, que me faz rever uma posição de pesquisador e minha identidade de adulto”. As falas das crianças são consideradas na pesquisa como enunciados inseridos em um contexto social, dentro de relações dialógicas (BAKHTIN, 2003). Procurei manter uma postura crítica diante dos dados, ultrapassando o que se apresentava na superfície, para olhar tensões e contradições implícitas. Cabe ressaltar que meu olhar aqui é principalmente focado no texto verbal. Os desenhos e as fotos apresentados ao longo do trabalho, assim como gestos e cenários que pude observar, são usados mais como apoio e ajudam a ilustrar algumas das interpretações.

Nas próximas seções apresento, então, uma reflexão acerca das percepções das crianças em relação à cidade, com base nos dados produzidos e nas três categorias escolhidas, e, depois, faço um comentário geral sobre os métodos – que considero tanto métodos de pesquisa como de produção cultural –, destacando as estratégias que acredito terem funcionado melhor dentro do contexto deste estudo.

**Quadro 2** - Procedimentos do estudo, formato e número de crianças participantes

		<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
<b>Total de participantes</b>		<b>6</b>	<b>3</b>
<b>Apresentar a cidade onde vive</b>	vídeo	6	3
<b>Descrever como foi o dia de ontem</b>	vídeo	4	2
<b>Um lugar da cidade onde gostaria ir</b>	desenho	4	3
<b>Mensagem coletiva</b>	vídeo/desenho	2	2
<b>Construir uma cidade</b>	maquete/vídeo	4	3
<b>Inventar uma história</b>	desenho/vídeo	3	3
<b>Reuniões em grupo (2)</b>	videochamadas	4/3	2/2
<b>Entrevistas</b>	videochamada	6	3

Fonte: Dados de pesquisa (2020)

## 4.2 AS CIDADES DAS CRIANÇAS

### 4.2.1 Um pedaço do mundo

Narrar a cidade em um momento em que não era possível habitá-la. Essa foi a condição em que se deram os diálogos e atividades com o grupo que participou da pesquisa. Isso nos colocava em um contexto semelhante àquele descrito pela crítica literária argentina Beatriz Sarlo em seu livro *A cidade vista: mercadorias e cultura urbana* (Siglo Veintiuno, 2009), quando fala sobre as representações das cidades na literatura, ou das “cidades escritas”: assim como muitas cidades reais narradas por escritores, a Florianópolis de qual falávamos tinha como referência um lugar real, mas era também “um composto de fragmentos de cidades vistas, vividas e recordadas” (2009, p. 146) por cada um de nós.

Mas o que é uma cidade, afinal? Nesse exercício de memória e visualização, as crianças foram organizando seus próprios inventários com signos que compunham o cenário urbano. “Eu explicaria que a cidade tem carros, as plantas, as árvores, a rua, as casas, os portões, os materiais da casa...”, disse Amora. Para Florzinha, “uma cidade é um

pedaço do mundo que é diferente de outro pedaço”. Já Ladybug resumiu assim: “Uma cidade eu diria que é um lugar que pessoas moram”. Também me fiz essa pergunta, com o intuito de observar quais seriam as diferenças entre a minha lógica, adulta, e a compreensão do grupo de crianças. Não cheguei propriamente a uma definição, mas percebi que meu esforço era explicar o que simbolicamente a cidade representava para mim – a possibilidade de estar e observar, a vida e os lugares compartilhados com pessoas desconhecidas, a intimidade criada com o espaço público, ser indivíduo dentro de um coletivo. As crianças, em contraponto, descreveram elementos físicos comuns que identificavam em uma ou mais cidades. Um olhar busca sentidos, enquanto o outro se atém à concretude da matéria. Penso que esse contraste deve ser visto e levado em conta, de modo que as perspectivas de fato dialoguem entre si e se somem, sem que uma se sobreponha à outra.

Assim como Christensen e Prout (2002, *apud* MULLER, 2010), compreendemos que as crianças estão tentando, individual e coletivamente, dar sentido e coerência ao mundo em que vivem. Em suas definições e descrições do espaço urbano, dois aspectos chamam atenção pela quantidade de vezes em que se repetiram. O primeiro foi o elemento “casa”, que aparece na grande maioria das falas, sugerindo um entendimento da cidade, antes de qualquer coisa, como um lugar para morar. Levada a um limite, essa visão propõe até mesmo uma fusão entre os espaços da cidade e da casa, como sugere Dora: “A cidade para mim é uma casa”. Tendo a ver, em sua declaração, uma referência a estar vivendo um momento em que a casa é a única realidade física possível, uma percepção que talvez fosse diferente em outro contexto. De todo modo, a frase dá margem a mais de uma interpretação sobre o binômio “público x privado” a partir do ponto de vista da menina, em que a cidade, que supostamente seria o lado de fora da casa, poderia tanto ser compreendida como casa por se limitar à experiência de confinamento, como por ser um espaço marcado pela familiaridade (DaMatta, 1997, p.38). Cabe um lembrete de que “casa” e “rua” estão sendo considerados, aqui, não simplesmente como espaços geográficos, mas também como esferas de ação social e domínios culturais institucionalizados.

O segundo aspecto é o uso de palavras como “muitos” e “vários” para qualificar os elementos da cidade, dando uma dimensão ora da grandeza, ora da coletividade do espaço urbano. Não era raro que as descrições fossem uma lista de “coisas”, como se vê na fala de Maria Isabela: “Na cidade tem muitas coisas. Muitas casas, muitas árvores, muitos shoppings, muitas praias”. Nessas sentenças em que as crianças estavam empenhadas em situar seus interlocutores, fosse eu ou Spilk, explicando os elementos que constituem o espaço da cidade a partir de sua própria realidade, elas revelavam também o que viam nele

e também como elas mesmas se situavam. Como afirma Roberto DaMatta no livro *A casa e a rua* (1997, p.19), para que se possa “ver” e “sentir” o espaço, torna-se necessário situar-se nele.

Acredito que cada criança sempre enxergará individualmente o que a cerca, mas, olhando para o grupo como um todo, esse situar-se estava baseado, principalmente, em três elementos: “casa/s”, mencionado cinco vezes, “carro/s”, repetido quatro vezes, e “rua/s”, citado por três crianças ao definirem o que era cidade para elas – nessas tentativas de conceitualização descritiva, me surpreendeu que “pessoas” tenha aparecido uma única vez. Parece-nos que o tripé “casa-carro-rua” poderia sugerir uma percepção das crianças de um deslocamento entre “ilhas”, como mostram outros trabalhos apresentados no segundo capítulo. Pude constatar que, para aquele grupo, o automóvel era a mediação mais recorrente entre a casa e a rua. Nas entrevistas, quando perguntei de que forma cada um/a ia para os lugares que frequentava (escola, shopping, parquinho, praia, centro, mercado, sorveteria, cinema), o carro foi o principal meio de transporte, citado por sete das nove crianças, e o meio de locomoção preferido delas junto com a bicicleta. A bicicleta, no entanto, era usada mais para passear do que como forma de mobilidade cotidiana. Elas também relataram se movimentar a pé, de van escolar, de ônibus e uber. Ainda faltava, segundo Equinho, andar “de avião, caminhão e helicóptero”. Pesquisas sobre mobilidade como a de Muller e Dutra (2018, p. 806) mostram que, não raramente, crianças passam horas do seu dia no interior de veículos, que também podem se tornar ambientes insularizados. Contribui para isso o uso de celulares e jogos eletrônicos, ou mesmo outras atividades, como dormir e conversar. No caso desta pesquisa, as crianças contaram, por exemplo, que na van escolar assistiam a desenhos animados em uma televisão ou brincavam de “pega-pega sentado” com os/as colegas.

\*\*\*

O termo “pedaço”, usado por Florzinha, coincide com uma delimitação de categoria proposta por José Guilherme Magnani em pesquisas do Núcleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo (NAU/USP), que aponta para um domínio intermediário entre a rua, o lugar da família, e a casa, local dos estranhos (MAGNANI, 2003). Essa ideia será retomada mais adiante, na seção sobre confinamento e autonomia. Por enquanto, nos interessa olhar para como as crianças caracterizaram Florianópolis, esse pedaço específico que, como sugeriu a garota, é diferente de outros pedaços do mundo. Sócrates, para quem a



palavra foi se mostrando sempre muito importante no sentido de nomear, organizar e explicar a realidade, quis contar sua forma pessoal e íntima de dar nome à ilha: “Eu chamo de ilha do mato. Porque Florianópolis tem um sentido de “flor”. Então flor é um tipo de mato, só que é um tipo de mato carinhoso. Então, por isso que eu chamo de ilha da flor, ilha do mato!”. Essa fala puxou no fio memória um livro clássico da década de setenta que marcou a minha infância: *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976), de Ruth Rocha, cujo protagonista é um menino que recria o próprio mundo e seus objetos, inventando para eles nomes novos – por que dizer “bom dia” se podemos dizer “bom solário”? –, se pergunta a personagem. Acredito que essa maneira de brincar, e de dar um apelido ao lugar em que se vive, como fez Sócrates, é um exemplo dos modos próprios das crianças de se relacionar com o espaço, e de como a cidade pode se tornar, de muitas formas, objeto de sua criação imaginativa (NASCIMENTO, 2009). Já em relação aos ambientes externos à casa que se repetiram nas descrições da Ilha de Santa Catarina, destacaram-se “praia/s”, “shopping/s” e “parquinho/s” – as praias e os shoppings também foram, como vimos antes, os principais lugares onde as crianças disseram que gostariam de ir. É interessante observar que três locais com propostas e traços tão contrastantes tenham sido ressaltados no repertório das crianças: a praia, um espaço público, mais democrático que os outros dois, e parte da paisagem natural da ilha; o shopping, privado, um dos grandes símbolos de uma sociedade de consumo; e o parquinho, em geral público, destinado exclusivamente às crianças.

A caracterização da cidade ganhou ainda mais detalhes em comparação ao município de Santa Rosa de Lima, no interior do estado, com uma população de aproximadamente dois mil habitantes, para onde David havia se deslocado no início da pandemia. Em suas palavras:

A diferença entre Santa Rosa de Lima e Florianópolis é muito grande. Por quê? Santa Rosa é uma cidade pequena, não tem McDonald's, que eu adoro [risos]. (...) Florianópolis é uma cidade bem boa. Movimentada, bem movimentada, mas bem boa. E o lugar que eu mais gosto de ir, deixa eu pensar... É no Multi. Multi Open Shopping. (...) Outra coisa é que aqui é uma cidade bem menor, né? Mesmo tendo poucos habitantes, é uma cidade minúscula, enquanto Florianópolis é uma cidade bem grande. (...) Aqui na minha casa tem várias árvores. Dá pra mostrar um pouquinho como tem árvore? [a câmera se movimenta] Cheio de árvores. Até tem uma flor rosa linda. Pode voltar. Recapitulando, eu acho que é isso. A natureza daqui é bem boa. Tem vários agricultores fazendo fazendas, criação de animais, colheita, e Florianópolis já uma cidade mais... Não tem muita floresta, não tem muito habitat animal. Daí já é mais cidade mesmo: prédio, casa, rua... Não tem muita árvore quanto tem aqui. Mostra um pouquinho o campo? E agora a Musa. Essa é minha cachorra.

(David, 6 anos)

David trouxe também a informação de que, ao contrário das cidades com “prédio, casa, rua”, existem outras “que são meio só roça”. Nesse sentido, o reconhecimento de outra realidade e de outra configuração espacial, com elementos, paisagens e proporções diferentes, possibilitou identificar singularidades do lugar em que se vive. Ao menos nessa comparação específica, Florianópolis passa a ser “bem movimentada”, sem “muita floresta” e “mais cidade mesmo” – algo curioso de ouvir para alguém que, como eu, veio de uma metrópole como São Paulo e vê “floresta” em todos os cantos da ilha. Da mesma forma, como apontam Fernandes, Perrotti e outros autores, o convívio social nas ruas e demais espaços públicos da cidade são oportunidades de contato com realidades diversas e de aceitação do outro, o que também é parte de constituir-se como sujeito. Por esse motivo, como observa Perrotti (1991, p.28), “o desafio atual parece ser resgatar elementos essenciais dessa cultura em crise”, a “cultura das ruas”.

#### **4.2.2 Ladrões e unicórnios**

A questão da imaginação, como já falamos, foi ganhando certa relevância ao longo do trabalho, especialmente no que diz respeito às conversas das crianças com o extraterrestre Spilk. Assim como afirmou Vigotski ao investigar como ocorria a atividade criadora imaginativa, entendemos que não é intransponível a linha que separa fantasia de realidade (2009, p. 19). Longe disso. Como Vivian Gussin Paley (1992), defendemos que seja garantido às crianças pequenas o tempo necessário para que o exercício primordial da fantasia possa exercer seus poderes (GIRARDELLO, 2020). Durante a pesquisa, o entrelaçamento entre realidade e criação imaginativa foi um dos pontos que se evidenciaram na relação das crianças com a cidade, revelando como podem coabitar, na lógica infantil, preocupações sociais e faz-de-conta.

Sabemos que os espaços da cidade são locais de disputas, encontros, diferenças, mediações e convivência (GOBBI, 2018, p.12). Sendo, ou não, vistas e consideradas, é nesse contexto que as crianças que vivem nos centros urbanos estão inseridas. Em uma das conversas que tivemos, Florzinha contou que costumava ir ao “vassourão” com seu pai, onde treinava andar de bicicleta, que ainda não havia aprendido a pedalar “sem rodinha”. Ela se referia a um descampado de 115 mil metros quadrados no centro do bairro Lagoa da Conceição, que há três décadas é usado como área de pouso dos praticantes de voo livre, e que serve de passagem para moradores de condomínios residenciais do Canto da Lagoa até o centrinho da Lagoa. A comunidade do bairro vem lutando para transformá-lo em parque

público e vetar o projeto da construção, no local, de mais um shopping. Mas, sobre isso, a garota não falou. Além de ser um local de disputa, o caso desse terreno é um exemplo de como os jogos de poder e decisões sobre o espaço público interferem diretamente na vida das crianças, sem que elas sejam consultadas. O futuro do “vassourão”, afinal, poderá ampliar ou reduzir as possibilidades de lazer na rotina de Florzinha.

Embora sua participação seja limitada de muitas formas, isso não impede que as crianças, mesmo as mais novas, como era o caso deste grupo, se preocupem com o espaço público e estejam atentas às necessidades de seus habitantes. Isso ficou claro quando as convidei a criar suas próprias leis para a cidade. David gostaria “que todo mundo tivesse comida, que ninguém jogasse lixo na rua e que qualquer pessoa que tivesse a mínima coisa, ou que não tivesse doença nenhuma, pudesse ser cuidada sem precisar dinheiro”. As regras de Gigi seriam: “ninguém pode jogar lixo na cidade, não pode cortar árvore e ninguém jogar comida fora”. Já Sócrates criaria “regras pra não se machucarem e não dar brigas nos campos de futebol, porque às vezes dá, não ter polícia atirando em quem não precisa” e também para que pessoas não fossem presas injustamente, sem terem cometido crimes. Surgiram também frases como “não maltratar os animais”, “não matar a floresta” e “não desrespeitar o sinal [de trânsito]”. São dados que denotam valores como respeito, justiça e consciência ecológica.

Quando perguntei a elas o que gostariam de mudar na cidade se tivessem uma varinha mágica, pude ver tanto suas preocupações de ordem social, moral e ambiental como as de natureza fantasiosa. Sócrates não hesitou em responder: “Eu mudaria os ladrões. É porque eles ficam roubando coisas, né? E daí isso é uma coisa errada”. Ladybug, por sua vez, afirmou que “ia ajudar algumas pessoas que precisavam de algumas coisas importantes. Como elas não têm dinheiro para comprar, tipo meus pais agora não tem dinheiro”. Florzinha “transformaria tudo em floresta”, enquanto Maria Isabela teve a ideia de que “a cidade podia ser de doce. De chocolate! Uma cidade de chocolate”. Nessa mesma linha, Amora “faria os unicórnios, borboletas, bastante magia. E a magia deles é igual purpurina”. Ela disse também que criaria uma cidade com “bastante flor, pérolas na praia e glitter pra todo lado.”

Sem reduzir as vivências infantis a um universo exclusivamente de fantasia, Sônia Kramer reconhece entretanto como específicos da infância “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (2007, p.3). Em relação a esse tema, nos aproximamos de uma perspectiva sócio-antropológica que reconhece o imaginário infantil como forma de conhecimento da realidade social, não uma

incapacidade ou marca de imaturidade (SARMENTO, 2002, p.15). Para Sarmiento, articular o imaginário como conhecimento e incorporar as culturas da infância nas condições e possibilidades das aprendizagens pode ser também um modo de construir novos espaços educativos. Ao defender isso, o autor se referia a uma reinvenção da escola pública para que se tornasse a casa das crianças. Considerando que a cidade também seja vista como um espaço educativo, penso que esse seria um caminho para resgatar sua vocação como um lugar “onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo”. (Id. p.16)

Na sequência, apresentamos as imagens de duas maquetes feitas pelas crianças durante as atividades da pesquisa, onde aparecem integrados elementos reais e fantasiosos.

**Figura 9** – Cidade elaborada por David



Fonte: Dados de pesquisa, David (2020)

Contando com a ajuda da mãe de David, obtive informações sobre o processo de “construção” de sua cidade. Reunindo o que ela me contou com a descrição feita pelo menino, fiquei sabendo que a primeira preocupação dele foi com a habitação: o prédio (rolo de papel menor) e as casas (dados). A “laranja gigante explosiva” também foi incluída no início. Em seguida, ele pensou no curador de doenças a laser (rolo de papel maior) e no hospital (pote azul claro cheio de feijões). Depois, veio o supermercado (caixa preta), que era um supermercado mágico (“tu chega com as coisas não montadas no seu cérebro, as cartas leem o seu cérebro e cada carta vai tá a coisa que leu seu cérebro”) e o cemitério (ao

lado do curador de doenças), que tinha um caixão de luxo e um caixão normal. A estrada, desenhada com giz, foi sendo feita ao longo dessas decisões. Só então veio o lazer, representado por uma espécie de local de escalada ou *parkour*, e um parque de diversões, ambos na parte superior da imagem. A escola veio por último, estruturada por canetas coloridas.

**Figura 10** – Cidade elaborada por Dora



Fonte: Dados de pesquisa, Dora (2020)

No caso da maquete de Dora, não tive acesso aos detalhes do processo, apenas a um vídeo breve compartilhado no grupo. Deixarei que ela mesma apresente sua cidade, assim como contou ao Spilk, onde castelos e princesas dividem o espaço com uma estação de trem que permita às pessoas irem ao médico e passear:

Oi, Spilk, tudo bem? Eu vou começar a cidade que eu fiz. Queria que a cidade fosse com castelo, e com princesas e príncipes. E também queria que tivesse um parque de diversões, para os pais levarem as crianças, para as crianças começarem a brincar nos parquinhos de diversões. Spilk, também, eu

queria que tivesse na minha cidade uma estação de trem. As pessoas se quisessem ir pro médico, elas poderiam ir. E, se elas quisessem, elas também iam poder passear, ver a cidade... Tchou, Spilk. E um beijo bem congelante para você. (Dora, 6 anos)

#### 4.2.3 Confinamento e autonomia: quintais para o mundo

“Um dia, quando acabar esse negócio de corona, eu vou pensar em viajar sozinho”, me contou David animado, mas não sem revelar certo medo: “Imagina se o avião ameaça cair?”. Em um contexto histórico como o que já vivíamos antes mesmo da pandemia, embora de forma menos radical, em que o principal lugar de lazer das crianças havia sido deslocado dos espaços públicos para os privados (BUCKINGHAM, 2007), o desejo de aventurar-se nos “perigos” do mundo e deslocar-se com independência ganha contornos que fascinam e assustam. Segundo DaMatta (1997, p.43): “constitui um ritual muito importante e altamente sombrio a primeira vez que alguém (menino ou menina) vai para a rua sozinho, seguindo sua própria cabeça, acompanhando apenas as pessoas de sua idade, estando “naturalmente” sujeito a todos os perigos e tentações que recheiam aquele espaço”.

Nas duas primeiras semanas de isolamento, enquanto os adultos estavam assustados e apreensivos, para as crianças que participaram da pesquisa, estar em casa com a família parecia algo divertido, uma espécie de férias. Isso não significa, no entanto, que elas não cultivassem desejos de autonomia, como mostra a fala de David. O grupo revelou diferentes graus de liberdade em relação a brincar na rua: desde uma criança que “não costuma brincar fora” porque a mãe não considerava seguro, até outra que demonstrava mais intimidade com a rua e podia, em algumas circunstâncias, brincar perto de casa sem supervisão. Quando questionado se preferia brincar dentro ou fora de casa, Equinho, por exemplo, não teve dúvida: “Na rua com as outras crianças. Porque eu amo. Eu amo brincar na rua com meus amigos, com bicho, com tudo”. Os motivos para preferir “brincar fora” mencionados pelas crianças foram que “o piso [*de dentro*] é gelado”, poder fazer novos amigos, “não precisar ficar brincando com meu pai, minha mãe, meu avô e minha avó”, ter espaço para jogar bola e usar a bicicleta.

Conversando sobre as diferenças entre brincar dentro e fora de casa, e também a partir dos vídeos compartilhados nas atividades, percebi que “fora” não se referia necessariamente à rua, mas, na maior parte das vezes, a um espaço comum à realidade do grupo: os quintais ou terrenos. Essas áreas ficavam nas próprias casas, em alguma rua próxima, ou na casa de um vizinho, que podia ser alguém da família. Retomamos aqui,

fazendo um paralelo com esses espaços, a categoria de “pedaço”, onde, segundo Magnani (2014, p.12), “se desenvolve uma sociabilidade que instaura laços de pertencimento e exclusividade entre seus membros, em torno de determinados gostos, símbolos e práticas”. Nesses locais de transição entre a casa e rua, entre dentro e fora, as crianças relataram se reunir com os amigos, recolher flores para a casa, brincar com os animais, escalar árvores e pedalar. Florzinha contou com pesar que sentia saudade do vizinho da antiga casa onde morava – no bairro Rio Vermelho, mais ao norte da ilha –, que era também seu melhor amigo. Em sua fala, o quintal aparece como cenário dessa relação tão importante para a menina:

Ele já era um senhorzinho. Mas ele era bem legal com a gente. Ele tinha um pé de abacate e um pé de maracujá, que ficava na nossa cerca também. O maracujá ficava na nossa cerca e na dele, mas só que só dava maracujá pro lado dele. Então, a gente pedia pra ele dar maracujás pra gente. (Florzinha, 6 anos)

Vimos também que os quintais tiveram um lugar de destaque nos vídeos feitos para a mensagem coletiva, com seus bichos, plantas e brincadeiras. Se falar da “cidade” ainda anunciava uma aproximação tímida por parte das crianças, muito na base da criação de hipóteses, quando o assunto eram os quintais, a segurança nas falas, os gestos e posturas pareciam comunicar: “este é meu mundo”. Foi o que pude notar na narração de Sócrates:

Essas aqui são as minhas galinhas... Os meus patos. Ó, peguei uma aqui [*segura uma galinha no chão*]. Mas tem que ser com muita calma. Abaixa as asas dela se tiver com as asas abertas [*demonstrando*]. Se quiser também mexe no galinho, aqui [*faz um carinho*]. (...) Agora eu vou mostrar um pouco do pé de pitanga e limão. A pitanga é uma frutinha bem pequenininha, que é bem gostosa. Ela é vermelha e laranja. E agora, aqui, tem limão [*colhe um limão*]. Que é o pé que eu sempre, que às vezes a gente faz limonada com ele. [*corta a cena e ele aparece com o limão na mão*] Oi Spilk, e fico por aqui, com esse vídeo do meu quintal. (Sócrates, 6 anos)

Novamente, sua fala despertou em mim uma lembrança. Dessa vez, uma memória mais recente, de um texto sensível do escritor Pedro Gabriel, que li na internet há um par de anos, cujo título é “Uma casa sem quintal não sabe o que é poesia”. Peço emprestado um trecho que acredito dialogar com os dados obtidos em campo:

Quando as pessoas perguntam quantas casas existem na minha rua, no fundo, querem saber quantos quintais existem ali. No fundo, querem descobrir quantos poemas existem ali. Uma rua com mais de trinta casas, por exemplo, é uma coletânea de poesia. Uma casa isolada é um poema triste. Uma casa sem quintal tem a métrica de uma casa — logicamente —, mas é uma casa que não teve a chance de ser poesia. Já um apartamento é uma casa que se mudou, que cresceu para cima e nunca mais pôs seus pés de cimento na infância. Um apartamento é um verso que vive de saudade. Eles tentam nos enganar e nos

fazem até acreditar que o *play* é uma espécie de quintal moderno, como se ali pudéssemos encontrar um vestígio de delicadeza, um pedacinho de candura, um restinho do que fomos quando éramos poesia. Bobagem. *Play* é autoajuda, é alegria que se esquece rápido. Tenho certeza de que Manoel de Barros fazia poesia no quintal. (GABRIEL, 2016, s/p)

Gabriel e o poeta mato-grossense Manoel de Barros, mencionado na epígrafe deste capítulo, não são os únicos a reconhecer a preciosidade de um quintal. Paulo Freire, ao defender que o caminho existencial parte sempre do local para o universal, e não o contrário, conta: “Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar” (FREIRE, 1995, p.25). Acreditamos, também, que os quintais – já tão raros na vida das crianças em muitos contextos urbanos – podem ser compreendidos, em suas dimensões física e simbólica, como portas para o mundo.

#### **4.2.4 “Oi, Spilk”: um pouco sobre os métodos**

Em um artigo sobre escolhas teórico-metodológicas que procuram valorizar as crianças como sujeitos privilegiados nas pesquisas sobre infância, Altino Martins Filho e Maria Carmen Silveira Barbosa (2010) observam um crescente interesse no desenvolvimento de metodologias e procedimentos não convencionais que qualifiquem as vozes das crianças. De todas as estratégias que foram usadas nesta pesquisa, gostaria de destacar aquela que considero ter sido mais eficaz no contexto desta pesquisa: os diálogos com Spilk.

Segundo Orellana (2011), o contexto da brincadeira oferece espaço para que se revele o virtuosismo linguístico, cultural, social e emocional das crianças, que assim podem ser evidenciadas como atores, agentes, consumidores e produtores de cultura. Vejo que a criação de um personagem tornou-se um recurso valioso para contextualizar minhas interações com elas, ao mesmo tempo em que deixou de imputar-me o papel de detentora das informações, muitas vezes ocupado pelos adultos. Eu não tinha, por exemplo, respostas para as perguntas das crianças sobre Gelatuka. Não sabia se havia flores ou chocolate no planeta Kataploft. Mas poderia perguntar a Spilk. Acredito que isso tenha interferido no jogo de poder que estaria estabelecido se fosse eu sozinha quem propusesse as brincadeiras. Não que eu tenha, obviamente, me escondido atrás da personagem, e nem era esse o intuito. Tampouco afirmaria que minha autoridade pré-estabelecida como adulta e pesquisadora,



que foi assumida na primeira vídeo-mensagem, tenha sido anulada por isso. Mas esse trabalho “em dupla” facilitou bastante minha aproximação com as crianças. Vivian Gussin Paley, que aposta na participação do adulto na brincadeira de faz-de-conta, defende sua importância tanto para a construção de pontes com as crianças como para ajudar todas elas a serem acolhidas na comunidade de pares. Em seus estudos, a brincadeira narrativa livre também é ressaltada como espaço de elaboração subjetiva necessária à saúde e à felicidade das crianças (GIRARDELLO, 2019).

Do ponto de vista das crianças, a atividade preferida foi a elaboração da maquete, realizada com muito empenho por toda a turma. Já eu, além dos diálogos com o extraterrestre, destacaria as entrevistas, que também se mostraram fundamentais para a obtenção de dados de pesquisa, especialmente em um contexto remoto, com crianças com as quais eu não tinha uma relação prévia estabelecida. Certamente, as circunstâncias eram muito diferentes de qualquer situação que eu já houvesse experimentado em trabalhos anteriores. Até porque esses trabalhos costumavam acontecer com grupos maiores e sempre presencialmente. Nas situações coletivas de oficinas que vivi, havia o desafio de contemplar desejos individuais, a negociação entre pares e, muitas vezes, o aprendizado das crianças de lidar com frustrações. Os conflitos intelectuais e confrontos de opinião eram, assim, não só bem-vindos, mas propositalmente trazidos à tona (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999), pois era justamente do encontro com as diferenças que nasciam as soluções e a construção do conhecimento. Nas entrevistas durante esta pesquisa, ao contrário, logo percebi quão intimidador podia ser um “por quê?” de um adulto dirigido individualmente a uma criança. O contexto pedia uma postura aberta, receptiva e acolhedora.

Por fim, gostaria de mencionar as dificuldades que encontrei para realmente escutar as crianças. Afinal, o reconhecimento delas como atores sociais e sujeitos produtores de cultura não é algo que possa ser sustentado apenas individualmente. Precisa acontecer dentro de um coletivo, que inclui as esferas da família, da escola, da comunidade e da cidade. Em muitas situações, pude testemunhar como é naturalizada a fala do adulto “em nome” da criança. Destaco uma ocasião em especial, uma conversa em que a mãe assumiu a fala pela criança, respondendo as perguntas que eu fazia. Depois de alguns minutos, a menina tentou interromper: “Ei, eu quero falar!”. Do outro lado da tela, eu respondi: “Estou aqui, quero te ouvir”. Mas a mãe, claramente sem perceber, seguiu respondendo pela filha. Reconheço nessa mãe as melhores intenções, e acredito que muitos motivos podem tê-la levado a agir assim. Conto essa passagem não com a intenção de fazer qualquer

juízo, mas porque vejo que está colocado para nós, como sociedade, o desafio de avançar na escuta das crianças. É importante que isso seja visto e discutido, pois, sem escuta, não há como falar em participação.

## 5 QUANDO A GENTE PUDER SAIR DE CASA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Toda criança quando cresce deveria virar quintal”*

(GABRIEL, 2016)

Dois meses se passaram desde a escrita da introdução da pesquisa até estas considerações finais. Sigo em casa, mas tenho notícias de que as ruas não estão mais tão vazias como antes. Ao contrário. A adesão ao isolamento social caiu, embora o número de mortes por covid-19 no Brasil tenha duplicado entre junho e agosto. São agora quase 110 mil mortos no país e 780 mil no mundo<sup>19</sup> – quem sabe em Gelatuka a vida esteja menos turbulenta que na Terra neste momento, apesar do inverno rigoroso que atravessam por lá.

Embora tenhamos vivido, por conta da pandemia, uma situação extrema de confinamento no período em que se deram os diálogos com as crianças, vimos que o fenômeno do confinamento é um processo histórico que vem sendo enfrentado há mais tempo pelas infâncias, entre outros fatores, em decorrência da privatização da vida pública. Sem o contato cotidiano com as ruas, perde-se não apenas o espaço físico, mas as condições de produzir e se relacionar com a cultura, com a sociedade e com a vida política (PERROTTI, 1990). Nesse sentido, defendo aqui a importância de falar com elas sobre política, sem medo da palavra, em reconhecimento aos seres políticos que são.

Muitos trabalhos ressaltam as limitações da participação infantil e a urgência de atendermos mais prontamente as perspectivas das crianças em âmbitos como a produção cultural e os espaços da cidade. Como pesquisadores, entendemos que é necessário pensar sobre o tipo de diálogo que podemos estabelecer com as crianças, considerando-as como sujeitos com papéis sociais específicos que desempenham em sua condição (JAMES, 2019). Partimos, nesta pesquisa, do reconhecimento de que o ponto de vista e as práticas adultas são reguladoras permanentes das relações sociais: as únicas vozes legítimas e legitimadas (GOBBI, 2018, p. 9). Assim, nos unimos aos esforços de contar com metodologias que escutem e considerem as vozes das crianças – inclusive as mais novas, de até seis anos – seus jeitos de ver e registrar o que viram (Id. p.11). Procuramos amplificar a escuta e abrir verdadeiramente o diálogo com elas para entender suas visões de mundo, críticas, posicionamentos e percepções, considerando-as autoras de suas próprias vidas

---

<sup>19</sup> Dados de 19/08/2020. Fonte: [brasil.elpais.com](http://brasil.elpais.com)

(HARTMANN, 2018, p.4), com o intuito de criar ferramentas potentes para a expressão e o desenvolvimento da imaginação.

Diante do distanciamento social, fomos definindo a cada passo quais atividades propor. O objetivo não era unicamente conhecer as perspectivas das crianças em relação à cidade, mas criar um espaço em que elas pudessem se expressar com liberdade e encontrar, do outro lado da tela, presença acolhedora e ouvidos atentos. Sabíamos do importante papel da imaginação como função vital necessária (VIGOTSKI, 2009), valorizando-a tanto em sua dimensão ética como poética (KEARNEY, 1991). Também como possibilidade de pensar um futuro diferente e criar condições para ele (EGAN, 2007). Mas pude experimentar a potência de, como adulto, ser parte do faz-de-conta, por meio da criação de uma personagem que trocou mensagens com o grupo durante a pesquisa (PALEY, 1992). Que forma melhor para “tornar-se criança”, como sugere o sociólogo Roger Bastide (FERNANDES, 2004) em uma frase que citei no início do trabalho, do que brincando? Que forma melhor de ouvir, senão na língua-mãe de quem fala – que, no caso das crianças, é a própria brincadeira? Voltando a uma das perguntas que me fiz no início, sobre quais dispositivos de produção cultural seriam mais compatíveis com as culturas infantis, hoje posso afirmar com segurança que a brincadeira imaginativa é um deles.

Foi a partir dos diálogos com o extraterrestre Spilk que pudemos observar como fantasia e realidade não se excluem nas relações que as crianças estabelecem com a cidade. Que esses meninos e meninas de seis anos, além de cultivarem anseios por autonomia, querem viver em uma cidade sem lixo, com árvores, com saúde e segurança para todas as pessoas – e que essas preocupações não anulam os desejos de transformar tudo em chocolate, ver unicórnios ou construir “quinze mil estádios de futebol”. Em suas falas, desenhos e criações, identificamos a importância que dão à cidade como um local para morar, chegando, no limite, à definição de cidade como uma casa. Constatamos, ainda, que os quintais e terrenos eram espaços importantes na rotina de todo o grupo, como locais de sociabilidade e pertencimento (MAGNANI, 2014). Como uma rica passarela entre a casa e o mundo.

É certo que não foi possível explorar todo o material produzido durante o campo, ou mesmo aprofundar tanto quanto eu gostaria nos temas de análise que foram apresentados no quarto capítulo. “Autoria” e “narrativa”, por exemplo, são dois conceitos relevantes para o debate sobre a participação infantil que acabaram não sendo abordados com mais ênfase aqui. Tampouco pude tratar com a atenção que merecem cada um dos métodos usados na produção de dados, que incluiu vídeos, desenhos, histórias, maquetes reuniões em grupo e

entrevistas individuais. Sem a moldura do tempo e o recorte das escolhas, no entanto, penso que as pesquisas seriam labirintos infinitos que nunca chegariam a respostas, mesmo que parciais ou provisórias.

Após esta experiência, pergunto-me, por exemplo, sobre os caminhos de aprendizagem, construção de valores e conhecimento em contextos virtuais. Principalmente naqueles totalmente controlados por pais, mães ou responsáveis, como estamos vivenciando nestes tempos em que as crianças estão integralmente dentro de casa. Como haveria sido minha interação com o grupo presencialmente e na escola, do modo como estava previsto para acontecer antes da pandemia? Seriam muito diferentes os conteúdos apresentados pelas crianças? Questiono-me ainda sobre qual seria a melhor forma de incorporar, trabalhar e apresentar dados como os que foram obtidos aqui, em uma situação de produção cultural com crianças, por exemplo na elaboração de um livro – talvez eu possa simplesmente perguntar a elas o que opinam a respeito.

Com perguntas como essas ainda em aberto e longe de esgotar o tema das infâncias nos centros urbanos, chego ao fim da pesquisa desejando, mais do que nunca, ver as crianças ocupando as ruas. Uma das propostas do pedagogo italiano Francesco Tonucci para o período em que vivemos era que, na reabertura das cidades, elas fossem entregues aos meninos e meninas durante 24 horas. Uma petição virtual foi criada em defesa disso, sugerindo dar às crianças uma cidade vazia para que brincassem e a desfrutassem em liberdade, como nunca puderam e do jeito que gostam, sem trânsito, perigo nem poluição (TONUCCI, 2020, s/p). Quando a gente puder, realmente, sair de casa em segurança, eu gostaria muito de ver isso acontecendo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Luis Alberto de. **Restauração da Narrativa**. O Percevejo. Revista de Teatro, crítica. Ano 8, n. 9, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2000.
- ALTINO, J.M.Filho; BARBOSA, M.C.Silveira. Metodologia de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.
- ANDRADE, C.D. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARCHARD, David W. **Children, family and the state**. Aldershot: Ashgate, 2003.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1978.
- ASSAD, Kátia Fernanda Faria. **Concepções de crianças acerca do exercício de sua cidadania na cidade do Recife**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. São Paulo: Moederna, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMPOS, Karin Cozer. **Tecido histórias: a criança e sua produção narrativa**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- CENTRO DE ESTUDOS CULTURA E CIDADANIA. **Uma cidade numa ilha: relatório sobre os problemas socioambientais da Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Insular, 1996.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- COELHO, P. C. A. **A participação das crianças na gestão escolar**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

COLARES, Elisa Sardão. **Aos olhos das crianças: a formação de valores políticos.** 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2013.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Research with Children: perspectives and practices.** London/New York: Routledge/Falmer. p. 120-135, 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta da criança em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2012.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs - vol 1: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1995. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa.

DELORME, Maria Inês (org.). **Criança e natureza nas cidades.** Rio de Janeiro: Baobá, 2019.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdron; CABRAL, Gladir S. (orgs.) **Infância, imaginação e educação em debate.** Campinas: Papyrus, 2007.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n.14, v.1, p. 27-40, 2011. Disponível em:  
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

\_\_\_\_\_; SANTOS, L.F.S. dos; VALENTE, L.S.B. **Espaços da cidade e a educação de crianças: um mapeamento geográfico, histórico, afetivo, cultural e pedagógico.** In: X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias. Rio de Janeiro, jul./2019.

\_\_\_\_\_. **Crianças e territórios da cultura na pesquisa.** In: XV Enecult - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador, ago. 2019.

\_\_\_\_\_; GIRARDELLO Gilka. Cenários de pesquisa com e sobre crianças, mídia, imagens e corporeidade. **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, vol. 37, n.1, p.100-124, jan./mar. 2019.

\_\_\_\_\_; GIRARDELLO, Gilka. **Questões e perspectivas da pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e da cultura.** In: Anais II Simpósio Luso-brasileiro

de Estudos da Criança – Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, UFRGS, 2014.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. **Infâncias em Brasília**: o mapa da cidade, o mapa da mina. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**. n. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004.

FERREIRA, Mayra Fernanda. **Infância (n)ativa**: potencialidades de participação e cidadania às crianças na mídia digital. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

FERREIRA, Yuma. A criança e a cidade: as transformações da infância numa Natal moderna (1890-1929). 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em História e Espaços) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d’Água, 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de adentrar labirintos infantis**. Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Mapa da Infância Brasileira, 2016.

GABRIEL, Pedro. **Uma casa sem quintal não sabe o que é poesia**. Disponível em: <<https://www.intrinseca.com.br/blog/2016/06/uma-casa-sem-quintal-nao-sabe-o-que-e-poesia/>> 06/2016

GIRARDELLO, Gilka. Crianças fazendo mídia na escola: desafios da autoria e da participação. In: ELEÁ, Ilana: **Agentes e Vozes**: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. 2014

\_\_\_\_\_. Das lendas das cidades perdidas à escuta de histórias (quase) esquecidas. In: **Narra-te cidade**: pensamentos sobre a arte de contar histórias. BRANCO, A.C; ERDTMANN, L.L (orgs). São Paulo: A Casa Tombada, 2017.

\_\_\_\_\_. Crianças inventando o mundo e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, jan./abr. 2018.

\_\_\_\_\_, SOUZA, Roberta. A brincadeira narrativa como eixo do trabalho docente: inspirações a partir de Vivian Paley. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.22, n. 41, p. 31-46, jan./jul. 2020.



GOBBI, Maria Aparecida. Entre a casa e a escola, o que o menino viu? Itinerários de uma criança em São Paulo. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, jan./mar. 2018.

HARTMANN, Luciana. Estes contadores tão desconhecidos: as crianças. In: **Narra-te cidade: pensamentos sobre a arte de contar histórias**. BRANCO, A.C; ERDTMANN, L.L (orgs). São Paulo: A Casa Tombada, 2017.

\_\_\_\_\_. **Performance e protagonismo em narrativas de crianças imigrantes**. Brasília/DF: Universidade de Brasília. Resumo. 2018.

\_\_\_\_\_. (org.). **Narrativas orais infantis**. Boitató - Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. UEL, Londrina, n.20, jan./jul. 2015.

JAMES, Allison. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 219-248, set./dez. 2019.

KATZ, Ilana. **O que os adultos fazem quando politizam a infância e ensinam as crianças a odiar**. In: Blog da Boitempo, mar/2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/03/31/o-que-os-adultos-fazem-quando-politizam-a-infancia-e-ensinam-as-criancas-a-odiar/>>

KEARNEY, Richard: **The Wake of Imagination: toward a postmodern culture**. Minneapolis: Univ. of Minnesota, 1991.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LACERDA JUNIOR, José Cavalcanti. **A Cidade percebida pelas crianças a partir de vivências artísticas**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LUTTRELL, Wendy (org.). **Qualitative Educational Research: readings in reflexive methodology and transformative practice**. New York; London: Routledge, 2010. Tradução de Gilka Girardello.

MACHADO, Maria Salete Kern. O imaginário urbano na literatura. In: Stella Bresciani (org.). **Palavras da cidade**. Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul, 2001.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Hucitec, 2003.

\_\_\_\_\_. O circuito: proposta de delimitação categórica. **Revista Ponte Urbe**, 15, Nau-USP, 2014. Disponível em: < <https://doi.org/10.4000/pontourbe.2041> >

MOREIRA LOPES, J. J., COSTA, B. M. F., & AMORIM, C. C. (2016). Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 6 (11), p. 237-256.

MULLER, Fernanda. **Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

\_\_\_\_\_; DUTRA, Christian P.R.D. **Percursos Urbanos: (im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis**. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v.23, n.3, p.799-718, set./dez. 2018.

NASCIMENTO, Nayana Brettas. **A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: um Estudo em Sociologia da Infância**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho: 2009.

ORELLANA, Marjorie Faulstich. **Work, play, learning or development?** In: *Researching Children. Global Childhoods and Education Conference*, City University of New York, mar. 2011. Notas e tradução de Gilka Girardello.

PALEY, Vivian Gusin. **You can't say you cant's play**. Harvard University Press. United States of America. Cambridge Massachusetts, and London, England. 1992.

PEREIRA, Rita Ribes. O Menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, p.38-54, jul./dez. 2010.

PERROTTI, Edmir. A cultura das ruas. In: PACHECO, Elza Dias (org.): **Comunicação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 50, n.1, p.225-270, 2007.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p.729-750, set./dez. 2010. Tradução de Fátima Murad.

QUINTEIRO, Jucirema et al. **A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais**. In: 28ª reunião nacional da Anped. Caxambu (MG), out. 2005.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROSSI, Roberto de. **Direitos da criança e educação**: construindo e ressignificando a cidadania na infância. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SABOYA, R.T.; REIS, A.F.; BUENO, A.P. Continuidades e descontinuidades urbanas à beira-mar: uma leitura morfológica e configuracional da área conurbada de Florianópolis. **Revista Oculum**, Campinas, v. 13, n.1, p. 129-152, jan./jun. 2016.

SARLO, Beatriz. **La ciudad vista: mercancías y cultura urbana**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

SANTIAGO, Alina Gonçalves et al. Espaços livres e forma urbana: interpretando características e conflitos em Florianópolis (SC). **Paisagem e Ambientes**: Ensaios, São Paulo, v. 33, p.49-66, 2014.

SARMENTO, M. J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação Infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Braga/Portugal, n. 25, p. 183-206, 2007.

SILVA, J.P. da.; BARBOSA, S.N.F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Edição Kindle. Tradução de Giane Lessa.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**. Barcelona: Editorial Graó, 2015. Edição Kindle.

\_\_\_\_\_. **Francesco Tonucci**: a criança como paradigma de uma cidade para todos. In: **Educação e Território**, set. 2016. Disponível em: <<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>> Acesso em: dez/2019.

VICENTE, Paula Martins. **Novos olhares**: uma leitura da cidade por suas crianças. 2018. 268 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, 2018.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

## APÊNDICE A – Termo de assentimento (crianças)

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá,

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa “Quando a gente podia sair de casa: a cidade na voz das crianças em período de distanciamento social”, sob responsabilidade da pesquisadora Paula Semerdjian Desgualdo, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello.

Estamos fazendo esta pesquisa porque acreditamos que compartilhar narrativas sobre a cidade onde se vive é uma forma de enriquecer a experiência das crianças. Nosso objetivo é ouvir e estudar o que as crianças contam sobre a cidade em que vivem. Para isso, serão realizadas algumas atividades de narração de histórias, desenho e brincadeiras, através de um grupo de whatsapp, se você estiver de acordo.

A participação da pesquisa é voluntária, ou seja, você só participa se quiser. Os riscos envolvidos são os mesmos das atividades rotineira da escola, e você pode estar sujeito(a) a eventuais desconfortos ou constrangimentos. As atividades, como em toda brincadeira em que contamos histórias, podem despertar memórias e sentimentos nem sempre agradáveis. Você tem a liberdade de recusar-se a participar ou de desistir de participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso tenha dificuldade para participar, você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento.

A participação na pesquisa não envolve nenhum custo para os(as) participantes, que também não irão receber dinheiro ou gratificação por sua participação. Em caso de alguma despesa que não esteja prevista, os gastos serão pagos pelas pesquisadoras.

Os materiais compartilhados ficarão registrados em anotações, áudios, vídeos e fotografias. É garantida a confidencialidade, o que assegura a sua privacidade e a de todos(as) os(as) participantes. As identidades serão mantidas em sigilo mesmo após o término da pesquisa, sendo que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. Uma cópia da pesquisa ficará disponível na escola.

Você terá acompanhamento e assistência da pesquisadora em todas as etapas da pesquisa, e ela ficará à disposição para responder qualquer dúvida ou atender a qualquer necessidade sua que possa surgir no que diz respeito à pesquisa.

Qualquer eventual dano comprovado, material ou imaterial, será devidamente pago e reparado. Isso quer dizer que, se por acaso os seus dados não permanecerem em sigilo ou você sentir algum desconforto em relação à mediação da pesquisadora, as devidas providências serão tomadas e, se for o caso, tratadas nos termos da lei. Fica garantida também a indenização diante de qualquer dano decorrente da pesquisa.

Este documento foi redigido com base nas diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar,

deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Para sua informação, o Comitê fica na Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, sala 401, Trindade, Florianópolis, no Prédio Reitoria II da Universidade Federal de Santa Catarina. Contatos: (48) 3721-6094 (horário de Atendimento: das 7h às 19h); cep.propesq@contato.ufsc.br; <http://cep.ufsc.br/>.

Como forma de assegurar que a pesquisa esteja de acordo com as leis, peço a sua assinatura na declaração a seguir e a rubrica em todas as páginas. Você poderá ter acesso a este registro sempre quiser:

Eu,.....aceito participar das oficinas de criação narrativa sobre a cidade que serão realizadas pela estudante Paula Semerdjian Desgualdo como parte da sua pesquisa de mestrado. Fui informado(a) sobre os objetivos e sobre o que será feito durante os encontros. Sei que posso interromper minha participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para mim, e que meu responsável poderá modificar sua decisão se quiser. Recebi uma cópia deste documento e tive a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

.....  
Assinatura do(a) estudante

.....  
Assinatura da pesquisadora responsável

Florianópolis, ..... de..... de 2020.

Em caso de dúvidas, entre em contato

(48) 98832 9278 / pauladesg@gmail.com/ Rodovia Baldicero Filomeno, 7446, Ribeirão da Ilha, Florianópolis (SC), CEP 88064-002 (48) 9922 8963/ gilka@floripa.com.br/ Rua João Henrique Gonçalves, 1553-A, Lagoa da Conceição, Florianópolis (SC), CEP 88062-300

### **DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA**

Declaro, para fins de realização de pesquisa “Quando a gente podia sair de casa: a cidade na voz das crianças em período de distanciamento social”, ter elaborado este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) cumprindo todas as exigências contidas na Resolução 510/2016 e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou do responsável legal acima qualificado para a realização desta pesquisa.

.....  
Assinatura da pesquisadora responsável

Florianópolis..... de.....de 2020.

## **APÊNDICE B – Termo de consentimento (adulto responsável)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) mãe, pai ou responsável,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa “Quando a gente podia sair de casa: a cidade na voz das crianças em período de distanciamento social”, sob responsabilidade da pesquisadora Paula Semerdjian Desgualdo, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello.

Estamos desenvolvendo esta pesquisa porque acreditamos que compartilhar narrativas sobre a cidade onde se vive é uma forma de enriquecer a experiência das crianças. Assim, temos como objetivo estudar a criação narrativa infantil e contribuir com a educação para a cidadania. Para isso, serão realizadas algumas atividades de narração de histórias, desenho e brincadeiras.

Antes de dar início às atividades, a proposta foi apresentada à Direção da escola e à professora da turma, que autorizaram a sua realização. As atividades serão desenvolvidas via grupo de *whatsapp* com a presença e a colaboração da professora responsável pela turma.

A participação da pesquisa é voluntária e o risco envolvido é mínimo, ou seja, o mesmo existente em qualquer atividade rotineira da escola, estando o(a) aluno(a) sujeito(a) a eventuais desconfortos ou constrangimentos. Alertamos que os procedimentos, como toda brincadeira e experiência literária, pode evocar memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis nos(as) participantes. Fica assegurada à criança a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso venha a ter dificuldade de realizar alguma atividade proposta, a criança não sofrerá nenhum tipo de constrangimento.

A participação na pesquisa não implicará em nenhum custo para os(as) participantes, que também não irão receber qualquer espécie de reembolso ou gratificação por sua participação. Em caso de alguma despesa que não esteja prevista com transporte ou alimentação da criança para participar das oficinas, os gastos serão ressarcidos pelas pesquisadoras.

Os materiais compartilhados ficarão registrados em anotações, áudios, vídeos e fotografias. É garantida a confidencialidade, o que assegura a privacidade dos(as) participantes quanto aos dados obtidos. As identidades serão mantidas em sigilo mesmo após o término da pesquisa, sendo que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. Uma cópia da pesquisa ficará disponível na escola. A pesquisadora garante acompanhamento e assistência à criança durante todas as etapas da

pesquisa, colocando-se à disposição para atender a qualquer necessidade que possa surgir no que diz respeito à pesquisa.

De acordo com a Resolução CNS Nº510/16, que regulamenta as pesquisas com seres humanos nas áreas de ciências humanas e sociais, qualquer eventual dano comprovado, material ou imaterial, será devidamente pago e reparado. Isso quer dizer que, na remota possibilidade de uma quebra do sigilo, ainda que involuntária, ou de algum desconforto em relação à mediação da pesquisadora, as devidas providências serão tomadas e, se for o caso, tratadas nos termos da lei. Fica garantida também a indenização diante de qualquer dano decorrente da pesquisa.

Este documento foi redigido com base nas diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Para sua informação, o Comitê fica na Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, sala 401, Trindade, Florianópolis, no Prédio Reitoria II da Universidade Federal de Santa Catarina. Contatos: (48) 3721-6094 (horário de Atendimento: das 7h às 19h); cep.propesq@contato.ufsc.br; <http://cep.ufsc.br/>.

Como forma de assegurar que a pesquisa esteja alinhada à legislação vigente, solicito a sua assinatura na declaração a seguir e a rubrica em todas as páginas. Você e seu(sua) filho(a) poderão ter acesso aos registros de consentimento e assentimento, sempre que solicitado:

Eu,..... na qualidade de responsável pelo(a) menor..... concordo de livre e espontânea vontade com a sua participação como voluntário(a) da pesquisa acadêmica a ser desenvolvida na Escola Municipal João Francisco Garcez pela pesquisadora Paula Semerdjian Desgualdo. Fui esclarecido(a) de maneira clara e detalhada sobre a justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa e que em qualquer momento poderei solicitar novas informações. Fui informado(a) que a pesquisa não tem fins lucrativos e que a participação não implicará em custos. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade ou constrangimento e que a identidade do(a) menor será mantida em sigilo. Declaro também ter recebido uma via deste Termo.

.....  
Assinatura do(a) responsável

.....  
Assinatura da pesquisadora responsável

Florianópolis, ..... de..... de 2020.



Em caso de dúvidas, entre em contato  
(48) 98832 9278 / pauladesg@gmail.com/ Rodovia Baldicero Filomeno, 7446, Ribeirão da Ilha, Florianópolis (SC), CEP 88064-002 (48) 9922 8963/ gilka@floripa.com.br/ Rua João Henrique Gonçalves, 1553-A, Lagoa da Conceição, Florianópolis (SC), CEP 88062-300

### **DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA**

Declaro, para fins de realização de pesquisa “A criança na cidade e a cidade da criança: reflexões sobre criação narrativa infantil e a produção colaborativa para as infâncias”, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) cumprindo todas as exigências contidas na Resolução 510/2016 e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou do responsável legal acima qualificado para a realização desta pesquisa.

.....  
Assinatura da pesquisadora responsável

Florianópolis..... de.....de 2020.

## APÊNDICE C – Termo de consentimento (professora)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar voluntariamente da pesquisa “Quando a gente podia sair de casa: a cidade na voz das crianças em período de distanciamento social”, sob responsabilidade da pesquisadora Paula Semerdjian Desgualdo, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello.

Estamos desenvolvendo esta pesquisa porque acreditamos que compartilhar narrativas sobre a cidade onde se vive é uma forma de enriquecer a experiência das crianças. Assim, temos como objetivo estudar a criação narrativa infantil e contribuir com a educação para a cidadania. Para isso, serão realizadas algumas atividades de narração de histórias, desenho e brincadeiras.

Antes de dar início às atividades, a proposta foi apresentada à Direção da escola e à professora da turma, que autorizaram a sua realização. As atividades serão desenvolvidas via grupo de *whatsapp* com a presença e a colaboração da professora responsável pela turma.

A participação da pesquisa é voluntária e o risco envolvido é mínimo, ou seja, o mesmo existente em qualquer atividade rotineira da escola, estando a professora sujeita a eventuais desconfortos ou constrangimentos. Alertamos que os procedimentos, como toda brincadeira e experiência literária, pode evocar memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis. Asseguramos a você a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso venha a ter dificuldade de realizar alguma atividade proposta, você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento.

A participação na pesquisa não implicará em nenhum custo para você ou as crianças, que também não irão receber qualquer espécie de reembolso ou gratificação por sua participação. Em caso de alguma despesa que não esteja prevista com transporte ou alimentação da criança para participar das oficinas, os gastos serão ressarcidos pelas pesquisadoras.

Os materiais compartilhados ficarão registrados em anotações, áudios, vídeos e fotografias. É garantida a confidencialidade, o que assegura a privacidade dos(as) participantes quanto aos dados obtidos. As identidades serão mantidas em sigilo mesmo após o término da pesquisa, sendo que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. Uma cópia da pesquisa ficará disponível na escola. A pesquisadora garante acompanhamento e assistência durante todas as etapas da pesquisa, colocando-se à disposição para atender a qualquer necessidade que possa surgir no que diz respeito à pesquisa.

De acordo com a Resolução CNS N°510/16, que regulamenta as pesquisas com seres humanos nas áreas de ciências humanas e sociais, qualquer eventual dano comprovado, material ou imaterial, será devidamente pago e reparado. Isso quer dizer que, na remota possibilidade de uma quebra do sigilo, ainda que involuntária, ou de algum desconforto em relação à mediação da pesquisadora, as devidas providências serão tomadas e, se for o caso, tratadas nos termos da lei. Fica garantida também a indenização diante de qualquer dano decorrente da pesquisa.

Este documento foi redigido com base nas diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Para sua informação, o Comitê fica na Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, sala 401, Trindade, Florianópolis, no Prédio Reitoria II da Universidade Federal de Santa Catarina. Contatos: (48) 3721-6094 (horário de Atendimento: das 7h às 19h); cep.propesq@contato.ufsc.br; <http://cep.ufsc.br/>.

Como forma de assegurar que a pesquisa esteja alinhada à legislação vigente, solicito a sua assinatura na declaração a seguir e a rubrica em todas as páginas. Você poderá ter acesso aos registros de consentimento e assentimento, sempre que solicitado:

Eu,..... na qualidade de professora do primeiro ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal João Francisco Garcez, no Canto da Lagoa, em Florianópolis, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntária da pesquisa acadêmica a ser desenvolvida com a turma para a qual dou aula no ano letivo de 2020 pela pesquisadora Paula Semerdjian Desgualdo. Fui esclarecida de maneira clara e detalhada sobre a justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa e que em qualquer momento poderei solicitar novas informações. Fui informada de que a pesquisa não tem fins lucrativos e que a participação não implicará em custos. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade ou constrangimento e que a minha identidade e a dos estudantes será mantida em sigilo. Declaro também ter recebido uma via deste Termo.

.....  
Assinatura da professora responsável

.....  
Assinatura da pesquisadora responsável

Florianópolis, ..... de..... de 2020.

Em caso de dúvidas, entre em contato  
(48) 98832 9278 / pauladesg@gmail.com/ Rodovia Baldicero Filomeno, 7446, Ribeirão da Ilha, Florianópolis (SC), CEP 88064-002 (48) 9922 8963/ gilka@floripa.com.br/ Rua João Henrique Gonçalves, 1553-A, Lagoa da Conceição, Florianópolis (SC), CEP 88062-300

### **DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA**

Declaro, para fins de realização de pesquisa “Quando a gente podia sair de casa: a cidade na voz das crianças em período de distanciamento social”, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) cumprindo todas as exigências contidas na Resolução 510/2016 e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou do responsável legal acima qualificado para a realização desta pesquisa.

.....  
Assinatura da pesquisadora responsável

Florianópolis..... de.....de 2020.

**APÊNDICE D – Roteiro de entrevista**

Nome:

Idade:

Irmãos/idade:

Bairro onde mora:

Profissão da mãe e do pai:

**Bloco I**

1. O que é cidade?
2. Como você acha que as cidades surgiram?
3. Quem cuida delas? E você, cuida da sua?
4. Quem define as leis/regras de uma cidade?
5. Se você pudesse criar três leis na sua cidade, quais seriam elas?
6. Você acha que Florianópolis é uma cidade boa para as crianças?
7. Se você tivesse uma varinha mágica, o que você gostaria de mudar na cidade?

**Bloco II**

1. Onde você costuma ir quando sai de casa?
2. Como você vai para esses lugares?
3. Quem acompanha você?
4. Você costuma brincar na rua, do lado de fora de casa?
5. Tem outras crianças que brincam na rua com você?
6. O que você prefere, brincar dentro ou fora de casa? Qual é a diferença entre os dois?
7. Você gostaria de mandar alguma pergunta ou mensagem para o Spilk?

## ANEXO I – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A CRIANÇA NA CIDADE E A CIDADE DA CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE CRIAÇÃO NARRATIVA INFANTIL E A PRODUÇÃO COLABORATIVA PARA AS INFÂNCIAS

**Pesquisador:** Gilka Elvira Ponzi Girardello

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 26609019.0.0000.0121

**Instituição Proponente:** Departamento de Metodologia de Ensino

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.911.386

#### Apresentação do Projeto:

Dissertação de mestrado de PAULA SEMERDJIAN DESGUALDO do Curso de Pós Graduação em Educação, orientada por Gilka Elvira Ponzi Girardello. Estudo retrospectivo e prospectivo, com previsão de 25 participantes. Critérios de inclusão: ser aluno/a do primeiro ano do Ensino Fundamental matriculado na Escola Municipal João Francisco Garcez no ano letivo de 2020. Critérios de exclusão: alunos/as de outras instituições ou de outros anos matriculados na Escola no mesmo período. Os participantes serão submetidos a: observação participativa; oficinas de história; brincadeiras; registros de narrativas e desenhos; criação de um livro coletivo tendo como tema a cidade.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Estudar a criação narrativa infantil em um contexto colaborativo, a partir da experiência de produção coletiva de um livro sobre a relação da criança com a cidade, como forma de contribuir com a educação para a cidadania.

Objetivo Secundário:

- (1) Enriquecer o debate sobre a criança como ser político e sua relação com a cidade;
- (2) Experimentar e analisar estratégias colaborativas de produção de narrativas com crianças;
- (3) Contribuir com os estudos sobre a participação da criança na produção cultural;

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** oap.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 3.911.386

(4) Pensar possibilidades de produção colaborativa com crianças em contextos educativos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Análise adequada dos riscos e benefícios.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários adicionais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A folha de rosto vem assinada pelo/a pesquisador/a responsável e pela autoridade institucional competente. Consta declaração da instituição onde será realizada a pesquisa, autorizando a pesquisa e comprometendo-se a cumprir os termos da res. 510/16. O cronograma informa que a coleta de dados acontecerá a partir de abril de 2020. O orçamento informa despesas de R\$ 422,00 com financiamento próprio. Consta do processo o roteiro das oficinas a serem desenvolvidas com os alunos. Os TCLEs são esclarecedores a respeito de objetivos, procedimentos, riscos e direitos dos participantes, e cumprem as exigências da res. 510/16. O TALE apresentado está adequado.

**Recomendações:**

Sem recomendações adicionais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pela aprovação.

Este Comitê recomenda, no entanto, que seja retirada dos TCLEs a frase "haverá livros infantis disponíveis no ambiente, selecionados junto com a professora, para que os(as) alunos que não quiserem participar da atividade possam se entreter durante o período da oficina". Não basta colocar um livro na frente de uma criança. A leitura é uma prática que depende de um mediador. O Projeto de pesquisa em questão é, ele mesmo, uma proposta de mediação, mas com a escrita. Não há porque, numa mesma sala de aula, propor uma atividade de mediação a uns, e a outros não. Seria o mesmo que fazer da "exclusão" uma "alternativa pedagógica".

Uma vez que a atividade será desenvolvida durante atividade normal de aula, deve-se supor que ela foi incorporada como atividade regular pela escola. Evidentemente, deve-se sempre considerar a possibilidade de que algum aluno não queira participar da pesquisa e que sua decisão seja respeitada. Mas isso não pode representar sua exclusão das atividades regulares da escola. Muito menos a ausência de mediação, seja com a escrita, seja com a leitura, em contexto de aquisição de ambas. Cabe à escola, portanto, e não à pesquisadora, garantir que essa exclusão não aconteça.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 3.911.386

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1459739.pdf	04/03/2020 16:59:41		Aceito
Parecer Anterior	PaulaPBPARECERCONSUBSTANCIAD OCEP3895857.pdf	04/03/2020 16:58:43	PAULA SEMERDJIAN	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA_RESPOSTA.pdf	04/03/2020 16:58:18	PAULA SEMERDJIAN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROF.pdf	04/03/2020 16:57:21	PAULA SEMERDJIAN DESGUALDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	04/03/2020 16:57:07	PAULA SEMERDJIAN DESGUALDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	04/03/2020 16:56:21	PAULA SEMERDJIAN DESGUALDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/03/2020 16:53:50	PAULA SEMERDJIAN DESGUALDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CEP.pdf	27/11/2019 20:35:41	PAULA SEMERDJIAN DESGUALDO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	06/11/2019 11:07:24	PAULA SEMERDJIAN	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 11 de Março de 2020

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Maria Luiza Bazzo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br