

3

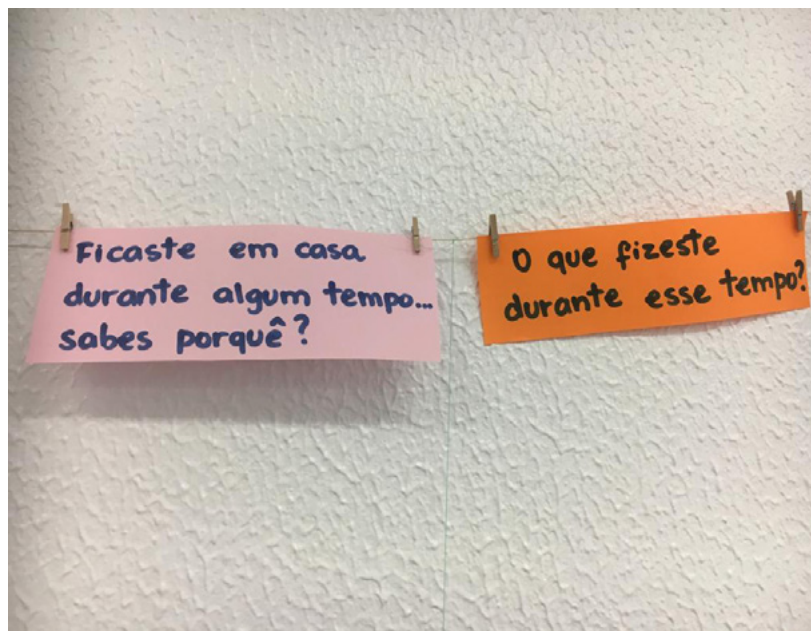
Luciano Bedin da Costa
Leila da Franca Soares
Tiago Almeida

**“VAMOS PERGUNTAR AOS
MIÚDOS ALGO QUE NÓS NÃO
CONHECEMOS, NEM ELES,
VAMOS DESCOBRIR JUNTOS”:**
notas sobre cartografia
infantil e pandemias

INTRODUÇÃO

A pandemia do Covid-19 está na vida das crianças que falam nele, o vírus está na vida de todos como uma ameaça. O inesperado da vida hoje é um trauma, um sentimento de vulnerabilidade com muitas incertezas. O vírus invisível se espalha em alta velocidade no mundo que está vivendo uma metamorfose, uma transformação diante do imprevisível. Que mundo está nascendo agora, que mundo será, ainda não se sabe, recém começa a imaginação do futuro. (SLAVUTZSKY, 2021, p. 44).

Figura 1 – Varal de perguntas feitas às crianças portuguesas.



Fonte: arquivo do “infâncias e sustentabilidades” (2021).

Neste ensaio lançamos algumas linhas para pensar a prática da cartografia infantil no contexto da pandemia da Covid-19. As reflexões apresentadas a seguir emergiram do projeto de pesquisa

“infâncias e sustentabilidades”, envolvendo a participação de estudantes e educadora(e)s brasileiro(a)s e português(a)s, por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Aliás, o título do nosso texto “Vamos perguntar aos miúdos algo que nós não conhecemos, nem eles, vamos descobrir juntos” foi extraído da fala de um professor participante do projeto, lançando a aposta a um processo de investigação conjunto entre crianças e adultos. Com duração de quatro anos (2021-2024), o projeto visa o fortalecimento de uma rede Brasil-Portugal, na tentativa de trabalhar o tema das sustentabilidades pelo viés das infâncias e através de metodologias cartográficas. Com a preocupação de não se mostrar adultocêntrica⁸, crianças, jovens e adultos se organizam para pensar, planejar, executar e avaliar ações capazes de produzir impactos locais e globais no campo das sustentabilidades. O projeto envolve encontros sistemáticos entre as instituições parceiras, assim como a realização de oficinas e trocas entre estudantes e educadora(e)s brasileira(o)s e portuguesa(e)s, mobilizando ações de extensão e pesquisas a nível de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Uma das questões que nos move diz respeito ao que chamamos de “éticas sustentáveis”, uma tentativa de corporificar os discursos sobre sustentabilidade (ao que equivale dizer “trazer para o corpo”) por meio de práticas relacionais imanentes que se dão no cotidiano do trabalho, envolvendo crianças e, também, adultos. Estamos de acordo com Ingold (2019, p. 7) quando nos alerta que no campo da educação para sustentabilidade precisamos ir além da pergunta “como devemos viver ou nos comportar?”, uma vez que este não se relaciona apenas a deveres ou a uma simples mudança comportamental. Trata-se, segundo o autor, de nos

8 O adultocentrismo é compreendido por nós como uma lógica sobre a qual imperam valores, percepções e práticas. A simples presença de crianças não garante a recrudescimento desta lógica.

instalarmos na questão “como estamos vivendo aqui e agora?”, visto que esta nos ajuda a pensar as relações que estabelecemos no e com o mundo. Pensamos que o “mundo que queremos”, assertiva que acompanha boa parte das ações educativas em sustentabilidade, está intimamente conectado ao mundo que flagramos e no qual somos também flagrados através de nossos gestos e atos cotidianos. Ainda de acordo com Ingold (2020, p. 10) trata-se de vivenciar um gesto que não procura inculcar, mas antes possibilitar um processo que abre caminhos de “descoberta sem resultados predeterminados ou pontos finais fixos”.

Assim como o conceito de sustentabilidade, a infância também surge como um território em disputa. De acordo com Friedmann (2020), o fato de uma pesquisa reivindicar “a voz das crianças” pode não significar grande coisa, uma vez que é preciso lançar a questão a uma outra dimensão. Trazer a voz das crianças significa torná-las efetivamente participantes? De que crianças estamos falando? De que maneira as infâncias dos povos originários, as infâncias negras, as infâncias do campo, as infâncias trans... surgem na investigação que queremos empreender? Quais infâncias são invisibilizadas ou colocadas na periferia para que se construa uma imagem unitária de criança? É mesmo possível atingir uma única versão sobre a criança, quando, na verdade, falamos é de diversidade e multiplicidades? Estas nos parecem questões importantes a serem enfrentadas, sendo a escola e a universidade espaços propícios para que elas emergjam e sejam efetivamente trabalhadas, uma vez que, conforme Paulo Freire (1985) bem nos alertava, a educação pode ser uma prática de liberdade e a escola um espaço para transformações sociais mais amplas e duradouras.

Nossa aposta é a de que, ao “levarmos a sério” (ZAG, 2019) o que as infâncias dizem sobre elas mesmas e sobre o mundo, seremos capazes de resistir à perspectiva adultocêntrica que rege os discursos acerca do próprio mundo e do lugar das infâncias no mesmo. Temos por hipótese que somente na dimensão do coletivo conseguiremos

produzir narrativas que escapem ao adultocentrismo que pauta as discussões ambientais e ecológicas. No entanto, não bastaria apenas a criação de coletivos, mas a experimentação de outras relações entre os sujeitos envolvidos nestes coletivos (éticas sustentáveis), uma vez que, conforme já destacamos, partimos do pressuposto que não se trata de “dar voz”, mas de garantir que as múltiplas vozes se façam presentes e interajam, contribuindo no diagnóstico dos problemas que somente estes coletivos de vozes serão capazes de evocar. Assim, a escuta “dessas vozes”, tarefa nem sempre fácil, faz toda diferença, abrindo a possibilidade a outros mundos possíveis.

NOTAS SOBRE CARTOGRAFIA INFANTIL

Uma das características de nosso projeto tem sido a aposta na cartografia, não somente como metodologia de trabalho, mas sobretudo enquanto uma ética relacional (COSTA, 2020). A pesquisa cartográfica em ciências humanas e sociais situa-se num movimento que procura dar corpo a outras formas de pensar a investigação nestes domínios (TETI; FILHO, 2013; CINTRA *et al.*, 2017). A cartografia emerge, pois, no interior das perspectivas pós-estruturalistas, situando, à semelhança de outras metodologias que lhe são próximas, um trabalho de investigação operado a partir da inseparabilidade entre sujeito e objeto, bem como da teoria e prática. Isto implica o reconhecimento de que o ato de investigar não é asséptico e, como tal, envolve múltiplas subjetividades que se afetam e se relacionam durante todo o processo investigativo. Alinha-se, portanto, às metodologias de investigação que buscam a reversão de modos tradicionais de pensar e produzir conhecimento. Não visa a descoberta de verdades essenciais ao aguardo dos instrumentos adequados para sua revelação. Diferentemente, compreende que a realidade é constituída por relações de força que se configuram em formas sempre provisórias e, por isso mesmo, passíveis de

transformação. Para a cartografia, conhecer é, ao mesmo tempo, interferir e transformar a realidade, demandando o exercício de um compromisso ético-político com a transformação em curso. Na medida em que o ato de pesquisar está necessariamente atrelado ao ato de intervir na realidade investigada, visa a potencialização do plano comum participativo, engajando-se na construção ativa de um mundo no qual os processos de diferenciação possam ter lugar e espaço de expansão.

Conjuntamente à dimensão metodológica, compreendemos a cartografia enquanto exercício ético e político, uma vez que não se trata somente de um método a ser aplicado em uma dada pesquisa. Para além de ferramentas metodológicas, a cartografia parece ser um exercício de atenção e acolhimento às linhas e forças que compõem o território a ser cartografado, exigindo da(o) cartógrafa(o) pesquisador(a) uma disponibilidade aos encontros e toda a processualidade que se apresenta no seu contato com o campo.

Em outras palavras, penso ser fundamental a uma pesquisa que se diz cartográfica, a análise de como se relaciona ou não com os pressupostos de uma ética cartográfica ligada à produção e obstrução do desejo, do acolhimento às linhas de fuga, do respeito ao processo de constituição e assim por diante (COSTA, 2020, p. 28).

Neste projeto damos continuidade ao que, em 2011, chamamos de “cartografias infantis” (BANDEIRA; COSTA, 2011; 2012; 2013; BANDEIRA, 2011), uma metodologia voltada ao trabalho com as infâncias, seguindo os rastros deixados pelas pesquisas cartográficas nos últimos anos. A contrapelo do que historicamente se produz no campo das infâncias, em que pesquisadores projetam e desenvolvem ações para e sobre as crianças, o cartografar com crianças redimensiona os papéis dos atores envolvidos em outra lógica de participação. O deslocamento do lugar de objetificação ocupado pela criança requer ainda uma ampliação do próprio conceito de participação. Acreditamos que a participação não corresponde somente ao acolhimento dos

sujeitos em suas presenças visíveis ou à inclusão de suas intenções e interesses. Trata-se da participação em um plano comum de afetos, que exige não só o envolvimento formal dos sujeitos que participam, mas uma atenção coletiva e um exercício conjunto de acolhimento dos afetos que surgem no encontro com o outro. Destacamos, inclusive, que a “escuta dos afetos” em sua pluralidade é o que marca a diferença, enquanto catalisador para as participações ativas, assim como para as produções dos sujeitos. É poder favorecer a construção de um ambiente de confiabilidade significativa.

A atenção é coletiva na medida em que resulta de um jogo complexo que envolve vetores heterogêneos – materiais, midiáticos, tecnológicos, políticos, econômicos e estéticos. Ela é também conjunta por ser produzida por meio de práticas relacionais. Sendo um exercício relacional basilar na constituição de nossa “co-responsabilidade” com o mundo, ela assume um lugar fundamental na educação e na escola (CALIMAN; CÉSAR; KASTRUP, 2020, p. 169).

Dessa forma, ampliam-se sobremaneira as formas e possibilidades de participação na medida em que incluímos as dimensões mais sutis do exercício participativo presentes tanto no plano intelectual do pensamento, como no plano atencional, afetivo, corporal e imaginativo.

Cabe a crianças e adultos, através da ética relacional, afirmar uma voz infantil capaz de questionar, problematizar e agir no coletivo. Numa cartografia leva-se em conta o potencial infantil que há em toda a linguagem, de uma infância que não se reduz a uma faixa etária do desenvolvimento humano, e que pode ser acionada em sua potência de involução das formas e signos institucionalizados (ALMEIDA; COSTA, 2021, p. 10).

Outro ponto importante em pesquisas cartográficas diz respeito ao registro, uma vez que estamos, enquanto pesquisadore(a)s cartógrafo(a)s, implicados nos próprios movimentos por nós analisados. As narrativas produzidas por meio de nossas investigações têm o rastro de nossas próprias pegadas, somadas às pegadas daquela(e)s que conosco também caminham ou caminharam. O objeto de uma

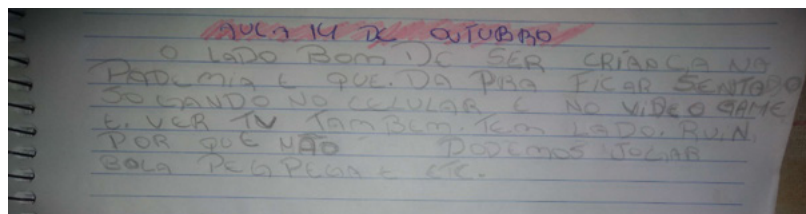
pesquisa cartográfica se desloca, assim como a própria noção de sujeito. Ao analisarmos os movimentos operados em nossas cartografias, inevitavelmente colocamos em análise nossa própria posição enquanto pesquisadora(e)s, assim como a rede de relações humanas e não-humanas que sustenta e viabiliza tais ações. Tal rede de relações se complexifica à medida em que não trata apenas de pessoas (da relação entre os sujeitos, seus espaços e tempos), mas também dos artefatos e equipamentos que compõem estes mesmos espaços.

NOTAS SOBRE PANDEMIAS

No caso de nossa pesquisa, tais artefatos precisam ser colocados em análise, dado que iniciamos em 2020, sob a agonia da pandemia do Covid-19, momento em que nos vimos privados de habitar e circular pelos espaços de modo presencial. Quando elaboramos o projeto de pesquisa “infâncias e sustentabilidades” não imaginávamos que o mundo iria sofrer tamanha reversão em tão curto espaço de tempo. No projeto inicial já prevíamos a realização de encontros virtuais entre as crianças e adultos participantes. Contudo, este seria um recurso a ser utilizado em momentos pontuais do projeto e não o único meio de relação, como acabou por se tornar ao longo de 2020 e 2021. Em suma, o que era para ser pontual acabou se tornando a regra. O fechamento das escolas nos primeiros meses de 2020 nos levou a pensar em estratégias que pudessem favorecer o início dos encontros. Os encontros virtuais entre professora(e)s e pesquisadora(e)s, inicialmente projetados para ocorrer de modo esporádico, passaram a ser semanais. Plataformas de *web* conferência como *Zoom* e *Google Meet* passaram a ser nossas aliadas. Se não estávamos mais em nossas salas de aula, havia ao menos a possibilidade de nos vermos por meio das famigeradas janelinhas destes aplicativos. Como boa parte da população planetária, nosso plano comum orbitava em torno de

sentimentos como o medo, a ansiedade e a angústia. Com as escolas fechadas, fomos jogados a um tempo com o qual não sabíamos efetivamente lidar. Ao nos vermos despedidos de nossas aulas, tivemos que construir um novo ritmo em um espaço que se tornava cada vez menor à medida em que a escalada de contágios e mortes se fazia presente. Esta também era a sensação expressada pelas crianças participantes do projeto, que relatavam um misto de euforia, medo e saudade, sentimentos que, embora ambíguos, traduziam bem o que estávamos vivenciando (conforme figura 2). No entanto, esta adversidade e constrangimento assumiu-se como uma oportunidade de alargar os mundos de todos os envolvidos no projeto, criando condições e hábitos para uma partilha real e síncrona entre crianças e adultos/os situados no Brasil e em Portugal.

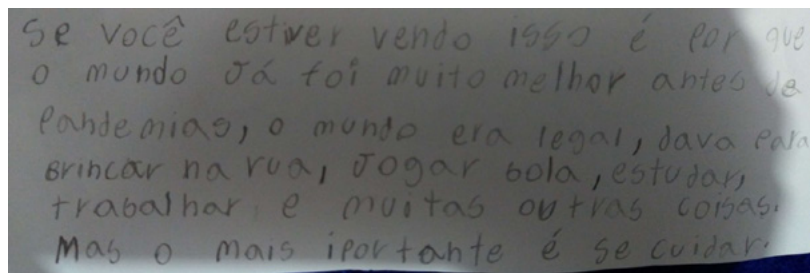
Figura 2 – Anotação de uma estudante brasileira.



Fonte: arquivo do projeto de pesquisa “infâncias e sustentabilidades” (2021).

A oportunidade de trabalhar com um grupo de professora(a)s brasileira(o)s e portuguesa(e)s nos levou a refletir sobre as especificidades da pandemia em relação a estes dois países. Embora a pandemia tenha sido colocada como um fenômeno global, fomos percebendo que se tratava de realidades locais bastante particulares, uma vez que vivíamos tempos e espaços epidemiologicamente diferentes. Encontramos nas palavras de um estudante brasileiro algo que nos chamou atenção, quando utilizou o plural “pandemias” para se referir à Covid-19, conforme bem apresentado na figura abaixo.

Figura 3 – Anotação de uma estudante brasileira.

A photograph of a handwritten note on a piece of paper. The text is written in cursive and reads: "Se você estiver vendo isso é por que o mundo já foi muito melhor antes de pandemias, o mundo era legal, dava para brincar na rua, jogar bola, estudar, trabalhar e muitas outras coisas. Mas o mais importante é se cuidar".

Se você estiver vendo isso é por que o mundo já foi muito melhor antes de pandemias, o mundo era legal, dava para brincar na rua, jogar bola, estudar, trabalhar e muitas outras coisas. Mas o mais importante é se cuidar.

Fonte: arquivo do projeto “infâncias e sustentabilidades” (2021).

Quando compartilhamos tal produção no grupo, nos demos conta de que se tratava mesmo de “pandemias”, de que não estávamos falando de uma mesma experiência. Em muitos momentos nos vimos literalmente engessada(o)s pelo fato das escolas viverem situações diferentes, com diferenças econômicas, sociais e culturais ainda mais evidentes. Em Portugal, as escolas ficaram pouco tempo sem aulas presenciais. No Brasil, por uma série de fatores que envolveram falta de vontade política, precarização, desorganização e descaso com a vida, a situação se mostrou caótica. Na impossibilidade de um retorno presencial, as aulas foram gradualmente retomadas de modo virtual, havendo muito pouca adesão por parte da(o)s estudantes participantes do projeto. Turmas com apenas quatro ou cinco estudantes era uma constante nestes primeiros meses de retomada, escancarando a precariedade e o abismo aberto pela desigualdade social.

Por outro lado, com a restrição de números de estudantes por sala, muitas vezes, se tornou um costume dividir a turma em grupos e o professor passou a ter a sua turma do modo fragmentado. Não raros foram os momentos de desabafo diante de tanta tristeza e frustração. De qualquer maneira, mesmo com a presença de pouca(o)s aluna(o)s, as professoras demonstravam interesse em

mobilizá-los por meio de atividades remotas que pudessem fazer sentido ao momento que estávamos vivendo.

Paralelo a isto, havia o trabalho de busca ativa do grande contingente de estudantes não participantes. Entendemos que este foi um ponto importante de adesão aos encontros virtuais, pela abertura de um espaço de trocas entre professoras de diferentes locais e realidades, intercâmbios que extrapolavam o plano pedagógico, visto que nossa demanda era compartilhar o que nos atravessava como um todo. Em muitos dos nossos encontros dividimos angústias, fomos acolhida(o)s em nossos medos, distribuímos um pouco as nossas ansiedades. Era confortante saber que colegas de outras instituições estavam passando por situações semelhantes às nossas, um plano comum de afetos e efeitos que nos amparou nos momentos mais difíceis da pandemia. É o caso do fragmento de *chat* abaixo apresentado, onde percebemos a importância do vínculo e da fala do outro, algo que nos lembrou Levinás (2014), quando aponta para uma ideia de ética construída pelo respeito e alteridade.

00:58:55 Muito obrigada por esta fala. Me reconheço neste lugar de “produtividade” oriundo de 7 meses me sentindo uma máquina de fazer propostas. E minha exaustão de reuniões e dessa plataforma engessada está relacionada com isso no vencimento de prazos.⁹

Ao lermos com calma o escrito da figura 3 percebemos algo bastante persente nos primeiros movimentos junto às crianças e jovens participantes do projeto: uma espécie de marcação do tempo a partir da ideia de um “antes” e um “depois” da pandemia. De tempos em tempos escutávamos (e também nos víamos falando) um *era*, um *já foi*, um *será*... “O mundo *era* legal, dava para brincar na rua, jogar bola, estudar, trabalhar e muitas outras coisas” (fig. 3, *grifo nosso*). Mergulhada(o)s na angústia de um presente assustador, e privada(o)

⁹ Comentário de uma professora brasileira no chat de uma reunião do projeto “infâncias e sustentabilidades”.

s do que há muito pouco tempo atrás costumávamos fazer, foi quase automático pensar no que éramos antes e no que gostaríamos que fosse depois. Também houve, porém, crianças que não identificaram mudanças neste tempo linear do “antes” e do “depois”. Este “acontecimento” provocou um deslocamento nos(as) pesquisadores(as) e nos(as) professores(as): nem todos olhamos a partir do mesmo ponto de vista para o que estamos a viver, trata-se de uma possível leitura dupla. Por um lado, a possibilidade de considerar que existiam infâncias confinadas no seu estar-a-ser mesmo antes da pandemia e, por outro lado, a consciência de que segmentação do tempo e do impacto da pandemia é uma forma adulta de abordar o problema.

Nesse momento, foi perceptível também escutar sobre a saudade da escola, de modo mais específico, a falta enorme do encontro e de poder brincar com os colegas, do espaço da escola e até dos brinquedos. Numa de nossas trocas com a professora de crianças de quatro a cinco anos, uma aluna queria saber como estavam os bonecos da sala, se estavam lá ainda e quem cuidava. Aliás, a saudade da escola foi um movimento interessante de observar, pois há tempos e, antes mesmo da pandemia, não era raro, as crianças verbalizarem que em determinados momentos estavam cansadas da escola. O que causava em nós, como pesquisadores, a formulação de questões a esse respeito. De qual escola as crianças estavam falando? O que precisaria mudar nas escolas? Do que as crianças estão cansadas ou, por outro lado, não encontram na escola? Enfim, perguntas que apontam para a forma das relações construídas, os modos de aprendizagens, as formas de avaliações, os projetos políticos pedagógicos das instituições escolares. Sem dúvida, recaímos, sem surpresa, na constatação de que a escuta desses sujeitos é necessária, uma escuta que garanta que suas vozes potentes possam promover mudanças. Estamos assumindo a importância do protagonismo infantil.

NOTAS SOBRE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Em 2021 iniciamos o projeto de extensão “Carta ao mundo que vem”¹⁰, na tentativa de viabilizar as trocas que já estavam ocorrendo por meio de nossa pesquisa. A extensão nos pareceu uma estratégia interessante naquele momento, pelo fato de ser institucionalmente mais leve e dinâmica. Ademais, julgávamos importante marcar a pandemia como nosso campo de preocupação, algo que não estava presente quando redigimos inicialmente nossa pesquisa. Amparado(a) s no que Rolnik (2016) chama de “roteiro de preocupações”, estruturamos o projeto de extensão a partir de três tempos, cada qual como uma questão disparadora.

Tempo 1: *Como era o mundo antes da pandemia?* (esta questão incluiu o resgate das memórias da(o)s estudantes acerca de como percebiam o mundo pré-pandemia, com o auxílio de suas respectivas famílias);

Tempo 2: *Como está sendo o mundo agora?* (esta questão acolheu as experiências dos(as) participantes acerca da pandemia e do distanciamento social, na forma como viviam tal experiência de modo individual e coletivo);

Tempo 3: *Como será o mundo após a pandemia?* (esta questão suscitou previsões como também expectativas, desejos, utopias ou mesmo distopias acerca do futuro visualizado pelo(a)s estudantes).

A divisão em três tempos (tempo do “era”, do “está sendo” e do “será”) foi pensada de modo a facilitar as ações pedagógicas junto às crianças e adolescentes. De qualquer forma, estávamos cientes de que

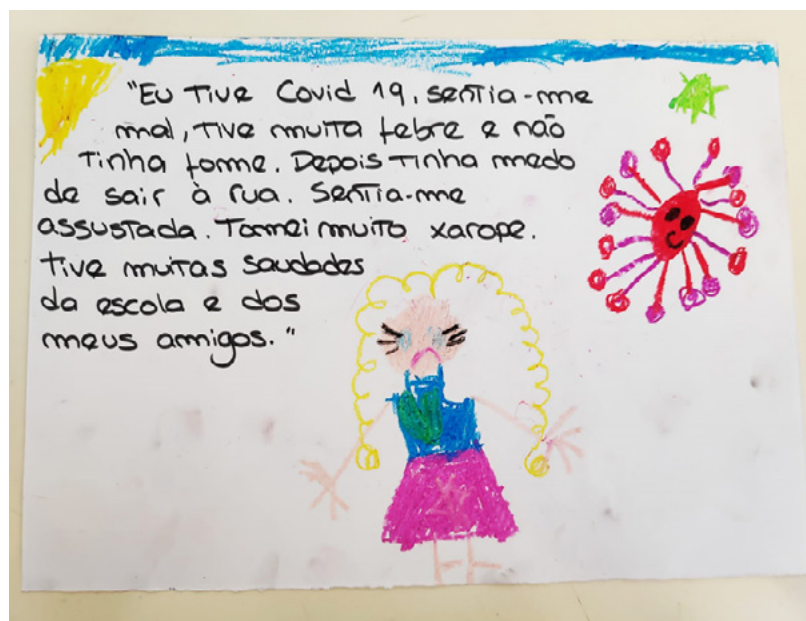
¹⁰ Projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, com a participação das instituições e escolas vinculadas ao projeto de pesquisa “infâncias e sustentabilidades”.

estes três tempos acabariam por se misturar, visto que ao trabalharmos cada um dos tempos, os outros dois acabariam por se fazer presentes. Como produto da extensão prevemos a construção de cartas por parte das crianças e jovens participantes, material que apresentaremos na seção final deste artigo. Cada professora trabalhou estes três tempos com suas turmas da maneira que lhe pareceu mais viável, sendo as produções compartilhadas com o grupo de crianças e extensionistas ao longo do projeto. O interessante de observar nesses momentos foi a troca entre as professoras, pois à medida em que contavam sobre as suas experiências, de certo modo, aquele relato proporcionava ecos nas outras práticas das colegas. Assim, determinada prática de uma poderia ser a prática da outra num outro tempo futuro. Desse modo, uma rede de trocas de experiências estava sendo criada, fortalecida pelos afetos que se mostravam.

As figuras 4 e 5 (localizadas abaixo) são amostras das produções realizadas junto às crianças, imagens que testemunham o escuro do nosso tempo por meio de desenhos e escritas. Selecionamos tais imagens pelo fato de expressarem de modo sutil sentimentos e sensações que à época se mostravam muito presentes. No canto superior da figura 4 percebemos a presença icônica do coronavírus, imagem que se multiplicou por meio das reportagens e noticiários, habitando boa parte das produções que se voltaram à pandemia. Achamos muito curioso o fato de as crianças humanizarem o vírus em seus desenhos, atribuindo-lhe expressões faciais, como bem verificado nesta figura em questão. Talvez a humanização do vírus tenha sido uma estratégia das crianças para humanizar os sentimentos contraditórios em relação aos perigos do próprio vírus, esta figura ao mesmo tempo minúscula e letal. Por outro lado, o fato de esboçar um rosto para o tão perigoso e avassalador vírus, dava uma cara para o inimigo, mesmo que ele mostrasse um semblante de felicidade e a menina desenhada não. Um jeito de enfrentar esse vilão cara a cara? De mostrar seus sentimentos no enfrentamento?

Além disso, outro ponto relevante na figura 4 é o sentimento de saudade da escola e dos amigos, como já apontamos anteriormente. O sentimento de saudade, sem dúvida, foi o protagonista em muitos relatos, atrelado fortemente as relações construídas entre os colegas, o que nos faz arriscar dizer que para essas crianças a escola não é sem essas interações tão caras com os amigos de lá.

Figura 4 – Desenho de criança portuguesa com transcrição da professora.

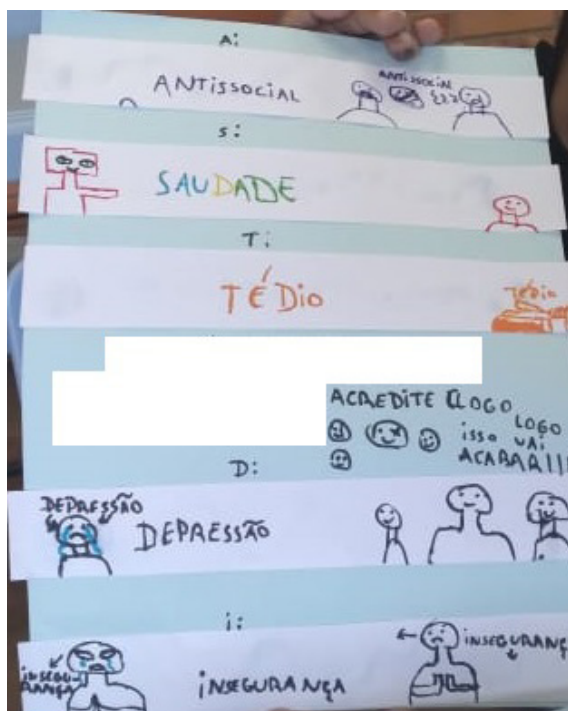


Fonte: arquivo do projeto (2021).

Já a figura 5 (abaixo) foi produzida por um estudante brasileiro de 9 anos, uma montagem que nos pareceu muito contundente, dando nome e corpo a palavras que faziam literalmente parte do nosso léxico pandêmico. Chamou-nos atenção a coluna dedicada, novamente, à saudade, onde o estudante desenha duas pessoas

afastadas, a primeira com o braço estendido como que ofertando um abraço, num misto de desejo com impossibilidade. Quanta(o)s de nós não sonhou com um abraço durante a pandemia? Se há como falarmos em legados de nossa experiência de distanciamento social, é provável que a necessidade do abraço seja um dos principais. É isto que o desenho tão bem parece nos revelar.

Figura 5 – Produção de estudante brasileiro (o nome do estudante foi suprimido da imagem).



Fonte: arquivo do projeto “infâncias e sustentabilidades” (2021).

Sem dúvida, numa retrospectiva das privações oriundas da pandemia, o abraço está ocupando um dos primeiros lugares da lista. Parece que movimentos e expressões tão simples e, até automáticas

do nosso dia a dia, se tornaram impossíveis, marcando um tempo de desconhecimentos, incertezas, insegurança, como fica perceptível na figura 5. Por outro lado, a escrita “Acredite, logo, logo, isso vai acabar!!”, marca a esperança de dias melhores e uma aposta num futuro com abraços. Assim, também, o autor do desenho nos mostra algumas saídas de enfrentamento desse tempo.

NOTAS FINAIS

Iniciaremos esta seção final trazendo Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 8), quando nos alertam das dificuldades de uma pesquisa cartográfica, no quão difícil é a investigação de processos “sem deixá-los escapar por entre os dedos”. O que tentamos por meio deste texto foi trazer alguns recortes do processo que (nos) envolveu por meio da pesquisa e extensão, registros vivos de uma cartografia que continua a se desdobrar em nós. Enquanto pesquisadora(e)s e extensionistas cartógrafa(o)s, ainda nos encontramos insegura(o)s no que diz respeito a conclusões ou palavras finais, uma vez que a pandemia continua agindo em seu estado plural, escancarando nossa fragilidade enquanto sujeitos e sociedade. No entanto, mesmo com a precariedade das políticas públicas, o que percebemos foi a necessidade de um “ficar junto”, da criação de espaços (mesmo que virtuais) que pudessem acolher tamanho desamparo. No momento em que finalizamos este texto fomos surpreendidos pelo conflito entre a Rússia e a Ucrânia, mais um triste acontecimento testemunhado pelo nosso sofrido planeta. É muito assustador pensarmos que o “mundo que vem” talvez seja mais cruel e pior do que o mundo que antes da pandemia tínhamos. Assim como os miúdos e miúdas, esperávamos que, ao invés de guerras, o mundo futuro nos trouxesse mais solidariedade, amor e vontade de fazer diferente. Talvez, o que precisamos aprender é mais do que descobrir juntos, pois os miúdos estão por aí a falarem e deixarem

suas pistas. O que falta é entender que juntos somos mais fortes e capazes de produzir um mundo melhor, digno e ético. Mas a humanidade deseja “ser junto” para um coletivo?

Contudo, não haveremos de perder a esperanças, e nada melhor do que palavras infantis para vivificar o que em nós parece desertificado. Fiquemos, então, com uma carta ao mundo assinada por crianças brasileiras de 4 e 5 anos. Nesta carta elas dizem que estão “tentando fazer um mundo melhor”, algo de que não duvidamos. E será que nós, adultos, estamos também tentando fazer o mesmo?

“Oi mundo!

Nós somos o grupo 4. Este ano aqui na escola conversamos muito sobre o planeta e como queremos que o mundo seja. Decidimos que queremos um mundo com: felicidade, paz, alegria, amor, carinho, arco íris, unicórnios, presentes, liberdade...

Onde as pessoas possam passear com suas famílias, onde todos sejam tratados bem, e tenham amor no coração, muito carinho e possam brincar, ver flores e passarinhos. Não queremos um mundo com brigas nem com guerra nem onde os animais sejam maltratados e as pessoas fiquem doentes.

Nós estamos tentando fazer um planeta melhor, cuidando da água para ela não acabar, tentando proteger o planeta das lutas e das brigas, para fazer um mundo melhor ainda. Também queremos pessoas brancas e pretas juntas!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tiago. COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. **Childhood&Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, fev. 2021, pp. 01 – 24. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56968/37118>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BANDEIRA, Larisa da Veiga. **Cartografar com crianças: é possível olhar a nossa cidade através do olhar da infância?** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Licenciatura em Pedagogia. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000817591&loc=2012&l=03fb-8db372adc1de>>. Acesso 20 jan. 2022.

BANDEIRA, Larisa da Veiga. COSTA, Luciano Bedin. Cartografias Infantis. **Actas de las Primeras Jornadas Gilles Deleuze**: Pensar con y desde el Arte. Mar del Plata, 2011. Disponível em: <<https://letraurbana.com/primeras-jornadas-gilles-deleuze/>>. Acesso 20 jan. 2022.

BANDEIRA, Larisa da Veiga. COSTA, Luciano Bedin. Cartografias Infantis: a cidade pela criança, a fotografia pela infância. **Revista Arte SESC**, n.13, 2013, p. 52-57. Disponível em: <https://issuu.com/90406/docs/revista_arte_sesc_13>. Acesso 20 jan. 2022.

BANDEIRA, Larisa da Veiga. COSTA, Luciano Bedin. Cartografias Infantis: reinventando a cidade com o olhar das crianças de uma comunidade quilombola urbana. **Revista Infancia Latinoamericana**. Espanha, n.3, 2012, p. 58-63.

CALIMAN, Luciana. CÉSAR, Janaína. KASTRUP, Virginia. Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, vol. 16, n. 4, Out/Dez 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/17887/12080/6810>>. Acesso 1 mar. 2022.

CINTRA, Amanda. MESQUITA, Luana. MATUMOTO, Silvia. FORTUNA, Cinira. A. *et al.* (2017). Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 29, n. 1, p. 45-53, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922017000100045&script=s-ci_abstract&tlng=pt>. Acesso 24 jan. 2022.

COSTA, Luciano Bedin. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Paralelo 31**, edição 15, dez. 2020, pp. 11-35. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/20997>>. Acesso 21 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Books, 2020.

INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve?**. Petrópolis: Vozes, 2019.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como Educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

LEVINAS, E. Totalidade e Infinito. Ensaio sobre a Exterioridade. Lisboa: Edições 70, 2014.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade** (vol. 1). Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2016.

SLAVUTZKY, Abrão. Pandemia – uma travessia traumática. In: SOUSA, Edson L. A. **Imaginar o amanhã**. Porto Alegre: Diadorim Editora, 2021, p. 44-45.

TETI, Marcela. FILHO, Kleber. A cartografia como método para ciências humanas e sociais. **Revista Barbarói**, n.38, 2013/1, p.45-59. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743>>. Acesso em 28 de jan. 2022.

ZAG, Mauro. **Da importância de levar a sério o que as pessoas dizem**. Rio de Janeiro: Contraciv, 2019.