

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Bruno Muniz Figueiredo Costa**

**CRIANÇAS E SUAS GEOGRAFIAS:**

**processos de interação no meio técnico-**

**científico-informacional.**

**NITERÓI**

**2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Bruno Muniz Figueiredo Costa

**CRIANÇAS E SUAS GEOGRAFIAS:  
processos de interação no meio técnico-  
científico-informacional.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação. Campo de confluência: Linguagem, subjetividade e cultura.

Orientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Niterói

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá**

**C837 Costa, Bruno Muniz Figueiredo.**

**CRIANÇAS E SUAS GEOGRAFIAS:** processos de interação no meio técnico-científico-informacional / Bruno Muniz Figueiredo Costa. – 2010.

179 f ; il.

Orientador: Jader Janer Moreira Lopes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.

Bibliografia: f. 166-175.

1. Criança. 2. Infância. 3. Geografia. 4. Escola. 5. Espaço. I. Lopes, Jader Janer Moreira. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.218

Universidade Federal Fluminense

**BRUNO MUNIZ FIGUEIREDO COSTA**

**CRIANÇAS E SUAS GEOGRAFIAS: PROCESSOS DE INTERAÇÃO NO MEIO  
TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação. Campo de confluência: Linguagem, subjetividade e cultura.

Data de aprovação: 08 de Abril de 2010.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dra. Lea Stahlschmidt Pinto Silva  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Meyer Borba  
Universidade Federal Fluminense (UFF)**

**Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (Orientador)  
Universidade Federal Fluminense (UFF)**

Niterói

2010

*À minha mãe, Naide, responsável pelo que sou e  
à Laura, minha esposa, por trazer brilho a uma  
vida fosca.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus, que vem sempre em minha frente, sustentando-me diante dos obstáculos. É dele a vitória alcançada em minha vida.*

*A razão maior de meu trabalho: as crianças. Obrigado por me permitirem participar de seu dia-a-dia e aumentarem minha fé na vida.*

*Ao Jader, amigo, padrinho, parceiro nas madrugadas entre Juiz de Fora e Niterói e orientador. Você me faz renovar, no convívio diário, minhas esperanças no ser humano. Dentro de uma competência e coerência indiscutíveis, conduziu a orientação aproximando rigor crítico e competência teórica a um incentivo e confiança que me fizeram sentir uma pessoa cada vez maior. Sua generosidade e respeito pelo outro estarão presentes em tudo o que eu fizer de agora para frente. “Muitas guerras já foram vencidas em menos de uma semana...”*

*A Regina Frigério (a mãe da Júlia), inseparável companheira de curso e orientação. Os risos, broncas, discussões, amarguras, desafios, almoços e chocolates com café jamais serão esquecidos. Sua sinceridade e amizade também não.*

*Aos demais colegas de curso, cuja interlocução foi para mim um privilégio e uma motivação para seguir em frente.*

*A Faculdade de Educação da UFF – em especial à equipe do campo de confluência Linguagem, Subjetividade e Cultura – por receberem um “geógrafo desorientado” com tanto carinho, pelo apoio imprescindível e pela paciência com um mestrando que quase sempre precisou resolver seus problemas pelo telefone.*

*A família Moreira Lopes, por me receberem com tanta simpatia e hospitalidade nos intermináveis dias de orientação em Juiz de Fora.*

*As professoras, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marissol Barenco de Mello, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Meyer Borba, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lígia Aquino, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eda Maria Henriques, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sônia Maria Clareto e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lea Stahlschmidt Pinto Silva pelas grandes contribuições na construção desta pesquisa, durante o processo de qualificação ou de sua defesa e pela generosidade e respeito com que trataram o meu trabalho.*

*A toda equipe da Escola Municipal Prof. Ubi Barroso Silva, nas pessoas da diretora Águeda Cristina de Mendonça e das professoras Carla, Ana Clara (professoras das crianças em 2008) e Fabiane (professora das crianças em 2009).*

*Ao amigo Cassiano Caon Amorim, grande professor e companheiro de viagens. Sua companhia sempre me ensina muitíssimo.*

*Aos meus alunos e colegas de trabalho pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência para a participação de eventos acadêmicos. Em especial, a Eduardo Elias Ayupe Tamiozo e Cláudio Heleno Machado, por todo o suporte que me foi dado.*

*Aos meus amigos e familiares próximos, pelo incentivo permanente e por compreenderem minhas ausências.*

*A meu pai, Walem, e minha avó, Maria, pelo exemplo de honestidade, seriedade e comprometimento com o trabalho.*

*A Laura, companheira inseparável que escolhi para estar comigo por toda a vida. Você embarcou no trem quando este já estava correndo por trilhos um tanto tortuosos e sem vida, e ajudou a dar mais cor ao caminho. Não sei o que seria deste trabalho e de mim sem o seu amor, incentivo e força ao meu lado.*

*A vó Rosy, Ana Paula e Sr. Avelino, que chegaram a minha vida juntamente com Laura e me dedicaram tanto respeito e generosidade. Obrigado pela torcida.*

*Aos meus irmãos Stéffano e Bárbara, meu padrasto José Geraldo, tia Elaine e Célio. Juntos com minha mãe e Laura, esta família tão querida alternou momentos em que compreendiam ou reclamavam minha ausência. Vocês muitas vezes ouviram lamentos, reclamações e também alegrias sem sequer entender sobre o que eu dizia e sem pedir nada em troca. Obrigado pelo apoio incondicional. São vocês que me empurram adiante!*



## CRIANÇAS E SUAS GEOGRAFIAS:

**processos de interação no meio técnico-científico-informacional.**

### RESUMO

O trabalho traz como pressuposto básico a idéia de que *há um caráter indissociável na relação entre os processos de humanização e a construção do espaço geográfico*. Esse entendimento surge a partir da confluência de alguns corpos teóricos importantes que guiaram toda a pesquisa. Os estudos mais recentes da Geografia – principalmente os desenvolvidos por Milton Santos – sinalizam a condição atual do espaço geográfico como meio técnico-científico-informacional (MTCI), do qual os sistemas de objetos são importantes constituintes. Somam-se a isto as novas perspectivas trazidas pela Sociologia da Infância, considerando as crianças como sujeitos sociais ativos e que, portanto, também participam dialeticamente nas relações entre sociedade e espaço geográfico. Por último, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski compreender o humano contribui para aproximações das interações das crianças em seus espaços geográficos e seu desenvolvimento. Dessa forma, o objetivo do trabalho *é compreender as interações das crianças com os objetos de seus espaços geográficos*. Assumindo a perspectiva qualitativa de pesquisa e a etnografia como metodologia, o estudo acompanhou um grupo de crianças com idades compreendidas entre 4 e 6 anos, presentes em uma unidade de educação infantil do sistema municipal de educação do município de São João Nepomuceno – MG. As observações privilegiaram os momentos livres das crianças na escola, em espaços denominados brinquedoteca, quadra e parquinho, onde a interferência adulta era a menor possível. Todos os registros foram feitos em forma de notas de campo. As análises partiram de duas categorias principais. A primeira, que reflete sobre a presença e a entrada dos objetos no espaço escolar, indica que os principais mecanismos de inserção se dão de forma imaterial (pelo discurso das pessoas presentes naquele espaço) e material (doações de funcionários, comunidade, pais, levados pelas crianças ou disponibilizados pela própria escola). A segunda, que discute as formas de interação propriamente ditas, se desdobra em reflexões sobre as interações fora do espaço escolar, interações entre crianças e adultos e, em especial, interações das crianças entre si. Os achados mais importantes da pesquisa foram sintetizados afirmando que as crianças são nativas do MTCI. Esse novo meio é vivido e internalizado pelas crianças na relação com o outro, a partir de novas formas de mediação que conduzem seu processo de humanização.

**Palavras-chave:** crianças, Geografia, meio técnico-científico-informacional.

## **CHILDREN AND THEIR GEOGRAPHIES:**

**relationship process in the technical-scientific-informational sphere.**

### ABSTRACT

The main purpose of the study is that there *is an inseparable quality in the relation between the process of humanization and the construction of geographic space*. This agreement becomes the confluence of important theories that guided all the work. The most recent geographic studies – mainly the Milton Santos' – show the actual geographic space condition as a technical-scientific-informational sphere (MTCI), where the objects systems are important constituents. This gathers to the Childhood Sociology new perspectives, counting the children as actives social subjects therefore, also dialectically participate in the society and geographic space relations. At last, the Vigotski's cultural-historic perspective of understanding the human contributes to approaches of children's relationship in their geographic spaces and their development. Therefore, the main objective of the study is *to comprehend the children's relationships with their geographic spaces objects*. Considering the qualitative research perspective and the ethnography like methodology, the study observed a 4-6 age children group at kindergarten of the municipal system of education in São João Nepomuceno – MG. The observations privileged the children's free moments at that school, in spaces called toyplace, square and small playground, where the adult presence was as minimal as possible. All the registers were taken by field notes. The analysis started from two major categories. The first one, that reflects about the presence and the entrance of the objects at school space, indicates that the main mechanisms of entrance happen in an immaterial way (by the people's discourses presents in that place) and in a material way (employers donations, community, parents, introduced by children or offered by the school). The second one, that discusses the relationship ways themselves, expands in reflections about the relationships outside school space, relationship between children and adults and, specially, the relationship between children. The main findings of the research were synthesized asserting that the children are MTCI natives. This new sphere is experienced in life and internalized by children in relation to the other, starting with new forms of mediation that leads their process of humanization.

**Keywords:** children, Geography, technical-scientific-informational sphere.

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE ANEXOS

<b>APRESENTAÇÃO</b>	14
<b>CAPÍTULO 1 – “O MUNDO NÃO É PLANO” – APROXIMAÇÕES AO MEIO TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL</b>	26
1.1 – O meio natural	39
1.2 – O meio técnico	44
1.3 – O meio técnico-científico-informacional (MTCI)	48
1.3.1 – Os sistemas de objetos técnicos	54
1.3.2 – Os sistemas de ações	57
<b>CAPÍTULO 2 – O QUE SIGNIFICA A PRESENÇA HUMANA NESTE “MUNDO EM MOVIMENTO”?</b>	60
2.1 – Com quais crianças eu falo?	70
<b>CAPÍTULO 3 – TENTANDO “VER ALÉM DA MÁSCARA” – OPÇÕES METODOLÓGICAS E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA</b>	84
3.1 – Fazendo etnografia com crianças	92
3.2 – Recortando o contexto de pesquisa	98
3.3 – A paisagem do espaço escolar: suas formas, apropriações e reconstruções	107

<b>CAPÍTULO 4: NUM PISCAR DE OLHOS, TUDO SE TRANSFORMA –</b>	
<b>APROXIMAÇÕES, EMBATES E ESTRATÉGIAS PARA ENTRAR NO MUNDO DAS</b>	
<b>CRIANÇAS</b>	124
4.1 – A presença e a entrada de objetos no espaço escolar	130
4.2 – Os processos de interação	137
<b>CAPÍTULO 5 – “A MÁSCARA E O ROSTO TROCAM DE LUGAR” –</b>	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	159
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	166
<b>ANEXOS</b>	176

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Compressão espaço-tempo	27
Figura 2: Mapa-mundi	31
Figura 3: Países exportadores de brinquedos	31
Figura 4: Crianças abaixo do peso	32
Figura 5: Curva de crescimento exponencial das populações	41
Figura 6: Visão noturna da Terra	50
Figura 7: São João Nepomuceno no Brasil	99
Figura 8: Escada de entrada	112
Figura 9: Sala da direção	112
Figura 10: Visão do corredor	113
Figura 11: Visão do corredor (fundos)	113
Figura 12: Sala de encontros	113
Figura 13: Sala de encontros	113
Figura 14: Banheiro	117
Figura 15: Refeitório	117
Figura 16: Refeitório	118
Figura 17: Faixa sobre as mesas	118
Figura 18: Cozinha	118
Figura 19: Bebedouro e lavatórios	118
Figura 20: Entrada da sala de vídeo	121
Figura 21: Sala de vídeo	121
Figura 22: Entrada da brinquedoteca	121
Figura 23: Estante da brinquedoteca	121
Figura 24: Estante da brinquedoteca (divisória)	121

Figura 25: Alguns objetos da brinquedoteca	121
Figura 26: O novo parquinho	122
Figura 27: Quadra	122
Figura 28: Meios para a entrada dos objetos no espaço escolar	133
Figura 29: Relações das Crianças com o MTCI	158
Figura 30: Visão frontal da escola	159

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Períodos técnicos	46
Tabela 2: Crianças em 2008	103
Tabela 3: Crianças em 2009	104
Tabela 4: Objetos da brinquedoteca	119

### **LISTA DE CROQUIS**

Croqui 1: Patamar 1	112
Croqui 2: Patamar 2	116
Croqui 3: Patamar 3	119

### **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1: Fichas de Transcrição	176
Anexo 2: Formulário de Autorização – Responsáveis	177
Anexo 3: Formulário de Autorização – Professoras	178
Anexo 4: Formulário de Autorização – Diretora	179

*Agora que a terra é redonda  
E o centro do universo é outro lugar  
É hora de rever os planos*

*O mundo não é plano, não pára de girar  
Agora que o tempo é relativo  
Não há tempo perdido, não há tempo a perder*

*Num piscar de olhos tudo se transforma  
Tá vendo? Já passou, mas ao mesmo tempo  
Fica o sentimento de um mundo sempre igual  
Igual ao que já era de onde menos se espera  
Dali mesmo é que não vem*

*Agora que tudo está exposto  
A máscara e o rosto trocam de lugar  
Tô fora se esse é o caminho*

*Se a vida é um filme, eu não conheço diretor  
Tô fora, sigo o meu caminho  
Às vezes tô sozinho, quase sempre tô em paz*

*Num piscar de olhos tudo se transforma  
Tá vendo? Já passou, mas ao mesmo tempo  
Esse mundo em movimento parece não mudar  
É igual ao que já era de onde menos se espera  
Dali mesmo é que não vem*

*Visão de raio-x, o x dessa questão  
É ver além da máscara além do que é sabido  
Além do que é sentido, ver além da máscara*

***Além da máscara – Humberto Gessinger***

## **APRESENTAÇÃO**

Passados dois anos de aprofundamento e incansáveis horas de estudos, percebo como corri boa parte da vida sem perceber as fantásticas manifestações que o mundo insistia em me apresentar. Não quero dizer, com isso, que hoje visualizo com total clareza tais manifestações. Apenas digo que sei de sua existência, onde quer que eu esteja.

É por isso que tenho vivido em busca de apurar meu olhar, procurando ser mais sensível àquilo que se apresenta a mim. Venho tentando traçar meu caminho sem perder a perspectiva de que a explicação final das coisas não é o fundamental quando assumimos uma atitude de compreensão do mundo por suas singularidades. Descobrir o fim dessa trajetória dá lugar à tentativa de construí-la enquanto caminho por ela mesma.

Como pude viver por tanto tempo sem enxergar aquilo que o mundo incansavelmente colocava em minha frente? Ao contrário, em tropeços cegos, não me sensibilizava com nada, oco, alheio. As coisas têm mudado muito ultimamente...

“Este que fala é outro de mim...” – a cada texto que escrevo para trabalhos, artigos e publicações, vem o desejo de iniciar dessa forma. No entanto, esses planos sempre se renderam ao temor de cair em um lugar-comum, assumindo uma postura clichê que em nada combina com a busca pela originalidade predominante no meio acadêmico. Mas agora, neste texto, a expressão tem que estar presente. É o que sinto, o que há em mim, e o leitor que encontrar esse material em qualquer tempo precisa saber disso se tem a intenção de se aproximar do que venho pensando.

Ao mesmo tempo, sinto-me *igual ao que já era*. Ao ver *além da minha própria máscara*, percebo que há outra, a qual se sucede outra, e mais outra, e outra... Hoje, acredito que me aproximo mais do que seja fazer Ciência Humana: um mergulho no mundo do eu-mesmo, buscando conhecer minha própria *ilha desconhecida*, como a apresentada por Saramago (1998).

Toda a reflexão que agora me visita tem como ponto de partida uma situação que tive o privilégio de presenciar. Situação cotidiana, como todas as outras que sequer percebia. Mas nesse dia em especial, algo diferente ocorreu e trago minhas impressões a partir da nota de campo a seguir:



*Enveredando-me pelo interior de Minas Gerais, deparei-me com o belo povoado de Araci<sup>1</sup>. Ali, casinhas feitas de pau-a-pique<sup>2</sup> e cobertas por telhas de barro feitas artesanalmente soltavam pela chaminé a fumaça que saía do fogão a lenha. Era o almoço de domingo, que reunia todas as famílias – e, obviamente, suas crianças – dentro de casa.*

*A cor do barro que revestia as casas se confundia com o vermelho da terra batida dos quintais e também da rua. O calor típico das tardes da mata mineira<sup>3</sup> era intensificado pela ausência de brisas. Resolvi parar em uma mercearia que ficava na única pracinha existente e que marcava o centro do povoado. Nesse momento, em função do horário de almoço, a pracinha estava deserta, o que me possibilitou visualizá-la melhor.*

*Sua configuração era, no mínimo, curiosa. Metade do espaço era destinada para as crianças, pois apresentava diversos artefatos como gangorras, escorregador e trepa-trepa<sup>4</sup>, cercados por um gradil. A outra metade trazia alguns bancos de concreto dispostos à fresca sombra de uma frondosa árvore e que ficavam no entorno de uma pequena construção, como uma casinha<sup>5</sup>.*

*À medida que as horas avançavam e o momento de almoço passava, algumas crianças começaram a deixar as suas casas para se encontrar na praça. Surpreendentemente, elas nem ao menos se aproximaram do espaço onde estavam os brinquedos supostamente destinados a elas. Ao contrário, sentaram-se todas nos bancos dispostos e abriram a porta da “cacinha”. Dentro dela havia um aparelho de televisão, que foi prontamente ligado e obteve a atenção daquelas crianças pelo resto da tarde, ao mesmo tempo em que estabeleciam suas interações.*

Ali, bem em minha frente, ocorria o evento que se tornaria a chave para minha própria transformação e para toda a minha caminhada desde então. Esse é um recorte que traz as duas principais fontes de minhas inquietações como pesquisador: as crianças e o espaço geográfico. Porém, antes de aprofundar as discussões acerca da nota de campo, preciso fazer algumas considerações sobre o que me levou a tais inquietações que agora se convergem neste texto.

O meu primeiro contato com a Geografia iniciou-se durante o período escolar, ainda em Belo Horizonte/MG, minha cidade natal. Eram os anos 1980 e as discussões geográficas vinham incorporadas ao currículo de outra disciplina, denominada Estudos Sociais. Ainda manifestava-se como um resquício dos anos anteriores do Regime Militar, em uma disciplina enfadonha, cuja função eu desconhecia. Baseado em Lacoste (2002), vejo que era uma

<sup>1</sup> Povoado pertencente a São João Nepomuceno – MG.

<sup>2</sup> Técnica de construção rústica, formada por uma estrutura de bambu revestida com barro.

<sup>3</sup> Zona da Mata, mesorregião localizada na porção sudeste do estado de Minas Gerais. Recebeu este nome em decorrência da presença pretérita do domínio da Mata Atlântica. Historicamente importante pelo cultivo de café, pecuária leiteira e pioneirismo industrial no estado, tem na cidade de Juiz de Fora seu principal centro.

<sup>4</sup> Artefato formado por várias barras metálicas coloridas dispostas vertical e horizontalmente e ligadas entre si. Nele, as crianças utilizam braços e pernas para subir e se balançar nas partes mais elevadas.

<sup>5</sup> Obra de alvenaria de dimensões reduzidas e que trazia uma porta central.

Geografia utilizada como instrumento de Estado, para controle e disciplina, alienando as massas no que se referia à dinâmica espacial.

“A despeito das aparências cuidadosamente mantidas, de que os problemas da geografia só dizem respeito aos geógrafos, eles interessam, em última análise, a todos os cidadãos. Pois, esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais as *mass media* desvendam seu espetáculo do mundo, dissimula, aos olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a geografia para aqueles que detêm o poder.” (Lacoste, 2002, p. 22)

No entanto, a vida me deu um pai rígido que sempre repetia:

*“Para sobreviver no mundo em que você vai viver, terá que conhecê-lo ao máximo e ser o melhor em tudo o que fizer.”*

Apesar de hoje não concordar com essa visão concorrencial da vida, entendo que ele, dentro de sua realidade, só queria um bom futuro para seu filho. Mas, curiosamente, a Geografia ainda era para mim uma disciplina simplória. Assim, se muitas vezes as coisas do mundo eram-me negadas na escola, desde muito pequeno eram-me apresentadas por meu pai, que via noticiários escritos e também pela televisão.

E foi assim que, antes mesmo de completar minha primeira década de vida, acompanhei o governo Sarney e seus vários planos econômicos para conter o descontrole inflacionário (todos vãos). Vi a queda do Muro de Berlim no mesmo ano em que o Brasil realizava sua primeira eleição pós-ditadura, acompanhei a Guerra do Golfo. Mas naquela época, eu ainda não sabia o quanto tais eventos se tornariam fundamentais para mim.

Aos doze anos incompletos, a morte levou a pessoa que me apresentava o mundo. Tive que começar a buscá-lo por mim mesmo. Pela dificuldade do momento, minha família mudou-se para São João Nepomuceno – MG, terra natal de minha mãe, para tentarmos

retomar a vida. Essa passou a ser a cidade que me abraçaria e entregaria minha primeira paixão: a Geografia.

Foi como aluno da Escola Estadual Professor Gabriel Arcanjo de Mendonça, no segundo ciclo do Ensino Fundamental, que a Geografia chegou a mim de uma maneira até então nunca sentida. A frase de meu pai não me abandonava e, curioso, me embrenhava em livros, jornais e revistas que me *aproximassem do mundo*. De maneira especial, todo o envolvimento teve como mediadoras as professoras Militina Marta e Maria das Graças Pinton, às quais devo boa parte da nova visão da Geografia que se desenhava em meu cotidiano escolar.

Como ocorre em muitos relacionamentos, houve um momento em que a Geografia e eu nos afastamos. Ao iniciar o Ensino Médio, em 1996, optei por realizar um curso técnico em informática industrial. Acreditava que seria uma grande oportunidade de entrar em um centro maior – o curso acontecia em Juiz de Fora/MG – e alcançar o mercado de trabalho mais rapidamente. Desde então, passei a viajar aproximadamente 190 quilômetros diariamente, entre 1996 e 1999, para estudar. Entretanto, ao final do curso, percebi que a informática não me faria feliz. A velha paixão renascia e falava mais alto...

O vestibular para Geografia em 2001 parecia um processo natural. E de fato, apesar das tentações na última hora da inscrição (História, Ciências Sociais, Psicologia), consegui ingressar na faculdade de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2002. Foram mais milhares de quilômetros percorridos entre 2002 e 2007, diariamente.

Paralelamente ao curso, comecei a lecionar Geografia como professor substituto na rede estadual de ensino de Minas Gerais e, posteriormente, na rede particular, em São João Nepomuceno. Especialmente nessa última, tive a oportunidade de trabalhar com crianças, o que passou a despertar em mim a necessidade de apresentar-lhes uma Geografia diferente da que foi a mim apresentada ainda em Belo Horizonte.

Tal inquietação culminou em uma proposta de monografia de conclusão de curso, denominada: *A Paisagem – Uma Proposta Didática Para o Ensino de Geografia*. Nela, buscava desenvolver uma proposta alternativa de prática pedagógica, que possibilitasse à criança a autoria de seu processo de aprendizagem. Foi uma primeira tentativa de aproximar as crianças e meu discurso geográfico.

Concluído o curso, sentia que muitas indagações sobre esses sujeitos e a Geografia apenas estavam começando. Era necessário um aprofundamento das leituras e discussões. Assim, após um breve período cursando uma especialização lato senso em Pesquisa e Ensino de Geografia, percebi que a Geografia talvez não recebesse bem a minha proposta de trabalhar com as crianças na condição de sujeitos geográficos. Encontrei a saída no programa de mestrado em Educação. De fato, somente um programa interdisciplinar tão rico, abraçaria um geógrafo que almejava trabalhar com crianças dentro da proposta que trazia.

O projeto inicialmente aprovado, intitulado Lugares das Crianças e Crianças dos Lugares: Uma Proposta à Geografia da Infância, trazia uma proposta prática de ensino de Geografia Urbana a partir da percepção das crianças sobre a cidade. Mas ainda não era exatamente o que procurava. Foi já com o mestrado em andamento que fui surpreendido pela situação anteriormente apresentada na nota, o que me fez assumir algumas redefinições em meu projeto de pesquisa.

Aquelas crianças brindaram-me com um momento único. A partir daquela situação, pude perceber a relação dialética entre as crianças e o espaço geográfico. Os primeiros são sujeitos ativos na construção do espaço, ao passo que este é elemento fundante nos processos e interações das crianças.

Que movimento genuíno! As crianças surgiam como verdadeiros agentes sociais, interagindo, fazendo escolhas (entre o parquinho e a TV) e reconfigurando o uso do espaço. A

todo instante, negociavam os melhores lugares para se sentarem, brincavam e estabeleciam seus diálogos. Mostravam-se reais agentes geográficos.

Todas essas impressões me reaproximaram de importantes discussões no campo da Geografia, as quais se preocupam em pensar sobre as transformações ocorridas no mundo, sobretudo nas últimas décadas. Falo de autores como Harvey (1998) e sua discussão sobre a Condição Pós-Moderna e seus efeitos no espaço geográfico; Tuan (1980) e suas reflexões sobre a percepção espacial e, principalmente, Santos (1997) e seu pensamento voltado para uma nova condição do espaço geográfico na contemporaneidade, que traria novas possibilidades do humano.

Ao presenciar a situação na praça de Araci, lembrei-me de como Santos (1997) pensava o espaço como um arranjo formado por um sistema de objetos perpassados por sistemas de ações. Ainda seguindo tal linha de pensamento, a atual condição do espaço teria chegado a uma carga de elementos técnicos, permeados de ciência e informações. Tais sistemas seriam interativos e permitiriam ações humanas cada vez mais amplas, além de novas formas de se viver e experienciar o espaço. Curiosamente, a condição se manifestava naquele momento, uma vez que a televisão possibilitava uma série de ações por parte da emissora, da criança-espectadora, das crianças com os adultos e das crianças entre si.

Também ficou marcada a atitude que vinha tomando com relação às crianças. Apesar de afirmar a busca pela condição ativa dos sujeitos no processo pedagógico, continuava a tomar uma posição de cunho adultocêntrico. Impregnado por uma visão de crianças, que as percebia como sujeitos sem autoria, sem histórias próprias, incapazes de serem e estarem no mundo, percebia uma falta e não o inacabamento que faz parte da condição humana.

O evento registrado nesta nota traz o momento em que meu olhar começa a tomar outra direção. Todo o movimento autoral e autônomo das crianças aproximou-me de reflexões que vinha fazendo com base em pesquisas com crianças, basicamente fundados na Sociologia

da Infância. Estudos de autores como Borba (2008), Corsaro (2005), Lopes e Vasconcelos (2005), Sarmiento (2007), James e James (2001) e Jenks (2002) têm uma importante contribuição para os meus trabalhos com crianças desde então.

A esses autores que desvelavam uma nova forma de olhar as crianças, somaram-se os trabalhos de Lev S. Vigotski e sua abordagem histórico-cultural do humano. Foi refletindo com seus textos que compreendi o desenvolvimento humano como um processo de revolução, que ocorre de forma não linear, mas em constante dialética e todo o seu caráter social. Tal caráter está vinculado à condição de medição cultural pela qual nos relacionamos com o mundo. Assim, ao agirmos nas transformações do mundo criamos condições para a própria existência humana.

A partir do encontro das três dimensões teóricas apresentadas que emergiu o argumento inicial que norteia todo este texto: *há um caráter indissociável da relação entre o processo de humanização e a construção do espaço geográfico*. Essa máxima guarda desdobramentos que também se tornam argumentos para essa pesquisa: *se a condição do espaço geográfico não é fixa e está sempre em mudanças, surge a necessidade de refletirmos sobre os processos humanos inseridos nessa lógica*. Estava delineado, assim, um recorte inicial que seria completado com a presença das crianças.

Especialmente a partir de tais presenças, essa situação deve ser considerada, uma vez que esses sujeitos vem tendo sua condição de agentes espaciais negligenciada pela Geografia. Suas interações espaciais no MTCI merecem reflexão justamente por pertencerem a uma categoria social geracional e, como tal, participarem ativamente da construção do espaço geográfico.

Enquanto observava o episódio apresentado na nota de campo acima, pude ter certeza do convite à pesquisa que o mundo me ofertava. Naquele momento, *compreender as interações das crianças com os objetos de seus espaços geográficos* tornou-se, desde então,

meu objetivo de pesquisa. Para tal, passei a utilizar uma terminologia cunhada pelos estudos de Santos (1997) o *meio técnico-científico-informacional* ou MTCI, como será tratado neste texto. Para esse autor, essa é a melhor expressão que caracteriza a contemporaneidade do mundo que estamos vivendo, como abordaremos mais adiante.

Assim, assumindo as crianças como sujeitos geográficos, entendo que também estão imersas no MTCI e contribuem para a sua construção. E aqui reside a importância de pesquisar e refletir sobre as interações das crianças à luz do MTCI. Como as discussões acerca da nova condição espacial ainda são recentes no meio acadêmico e ainda mais recente é o reconhecimento das crianças como sujeitos pela Geografia, é imperativo tentar compreender como se estabelecem as interações entre as crianças e esse meio.

Foi partindo do pressuposto que vivemos em um novo meio-técnico-científico-informacional (MTCI), que as crianças marcam suas presenças como autores na história e que espaço geográfico e humanização coincidem como processos, que sistematizei a questão de partida da pesquisa: *Como as crianças em seus processos sociais, interagem com esse MTCI?*

A pesquisa qualitativa foi o caminho assumido para a condução deste trabalho que pretendia ser uma abertura para o olhar das crianças sobre suas próprias dinâmicas, respeitando o seu direito de vez e voz. Desta forma, a pesquisa pautou-se nos discursos destes sujeitos, captados através de minha convivência em seu meio, interagindo com eles.

Como caminho metodológico, fiz a opção pela etnografia. Muito utilizada nas pesquisas da Antropologia, tem como foco os sujeitos inseridos em seus contextos culturais. Durante a pesquisa, procurei participar do cotidiano de meus sujeitos, compartilhando experiências e interações, construindo conhecimentos e visões de mundo.

Assim, pude me aproximar mais de seus olhares, dos significados que faziam sobre cada processo. Vivendo suas rotinas, brincamos, negociamos e tivemos embates. Fui

apresentado aos seus mundos, convidado a viver seus sistemas simbólicos próprios, suas culturas de infância.

Como campo de pesquisa, a escola foi uma escolha muito interessante. Esse recorte do espaço geográfico – que também sofre as manifestações do MTCI – tem a característica de aproximar as crianças, tornando-se um campo privilegiado de suas interações. As observações foram realizadas em espaços específicos da escola nos momentos em que as crianças tivessem maior liberdade de ação e onde a presença de objetos ocorresse.

Após aproximadamente dois anos de levantamento bibliográfico, discussões no ambiente acadêmico (aulas, congressos, seminários, entre outros) e observações de campo, é chegado o momento de edificar a construção. Se ela contribuir, ainda que minimamente, para que nosso olhar sobre as crianças se torne um olhar de respeito e reconhecimento, seu papel estará cumprido.

O texto final ficou assim distribuído: no primeiro capítulo, intitulado “*O mundo não é plano*” – *aproximações ao meio técnico-científico-informacional*, tento situar o leitor acerca de uma das visões mais contemporâneas da Geografia. A nova condição técnico-científico-informacional do espaço geográfico vem sendo discutida pelos geógrafos na última década e seus reflexos ainda não foram completamente mapeados. No entanto, aparentemente suas manifestações chegam direta ou indiretamente ao mundo todo, através dos sistemas de objetos e de ações, transformando a dinâmica espacial dos sujeitos.

A presença humana no meio técnico-científico-informacional (MTCI) é discutida no segundo capítulo: *O que significa a presença humana neste “mundo em movimento”?* Como elemento do processo de humanização, o espaço geográfico garante as intensidades dos eventos e sua mudança estrutural interfere na experiência humana no mundo. Especialmente no que se refere às crianças e suas dinâmicas próprias, também permeadas pelas interferências



do novo meio geográfico. Destaco nesta reflexão a condição autoral e autônoma das crianças na construção de suas geografias.

No terceiro capítulo, *Tentando “ver além da máscara”... Opções metodológicas e organização da pesquisa*, discuto as orientações teórico-metodológicas. Baseado no que propõe a Sociologia da Infância, aponto os eixos que fundamentaram a pesquisa em termos metodológicos. Em seguida, faço algumas reflexões sobre o desafio de realizar a pesquisa etnográfica com crianças, seus obstáculos e o compromisso ético. O contexto de pesquisa é então apresentado para que se possa situar melhor e compreender a discussão dos dados. Faço assim, uma descrição do grupo pesquisado e de todo o espaço escolar.

Aqui, a escola é abordada como uma porção do espaço geográfico cuja paisagem indica um ordenamento concebido pelos adultos e destinado às crianças. Estas, por sua vez, estabelecem suas interações com/neste espaço, criando rotinas, ações e sistemas simbólicos próprios. Baseado no corpo teórico da pesquisa qualitativa e tendo a etnografia como estratégia de pesquisa, discuto os meios pelos quais caminhei para tentar compreender os significados que tais sujeitos construíam a partir de suas relações espaciais.

A análise e discussão sobre os dados de pesquisa são apresentadas no quarto capítulo, intitulado *“Num piscar de olhos, tudo se transforma” – aproximações, embates e estratégias para entrar no mundo das crianças*. Estes foram organizados em duas categorias de análise: *A presença e a entrada dos objetos no espaço escolar*, e *A presença dos objetos nas interações das crianças*. A primeira procura compreender como as crianças são apresentadas aos objetos no espaço escolar, considerando-o como um espaço privilegiado de mediação. Além disto, contribui apresentando um processo que culmina com as interações das crianças. Na segunda categoria, as relações sociais das crianças com os adultos e principalmente com seus pares permeadas pela presença dos objetos são analisadas. Tais categorias foram abordadas separadamente, mas sem perder de perspectiva sua condição indissociável.

O último capítulo, “*A máscara e o rosto trocam de lugar*” – *considerações finais*, retoma os aspectos considerados mais relevantes da pesquisa, sugerindo algumas contribuições para a Geografia e demais ciências que tem as crianças como sujeitos. Novas indagações surgidas da pesquisa são apresentadas para futuros encaminhamentos.

**CAPÍTULO 1 – “O MUNDO NÃO É PLANO” – APROXIMAÇÕES AO MEIO  
TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL**

<i>“Antes mundo era pequeno Porque Terra era grande Hoje mundo é muito grande Porque Terra é pequena Do tamanho da antena Parabolicamará (...) Antes longe era distante Perto só quando dava Quando muito ali defronte E o horizonte acabava (...) De jangada leva uma eternidade De saveiro leva uma encarnação Pela onda luminosa Leva o tempo de um raio Tempo que levava Rosa Pra aprumar o balaio</i>	<i>Quando sentia Que o balaio ia escorregar (...) Esse tempo nunca passa Não é de ontem nem de hoje Mora no som da cabaça Nem tá preso nem foge No instante que tange o berimbau Meu camara (...) De jangada leva uma eternidade De saveiro leva uma encarnação De avião o tempo de uma saudade Esse tempo não tem rédea Vem nas asas do vento (...)”</i>
--	---

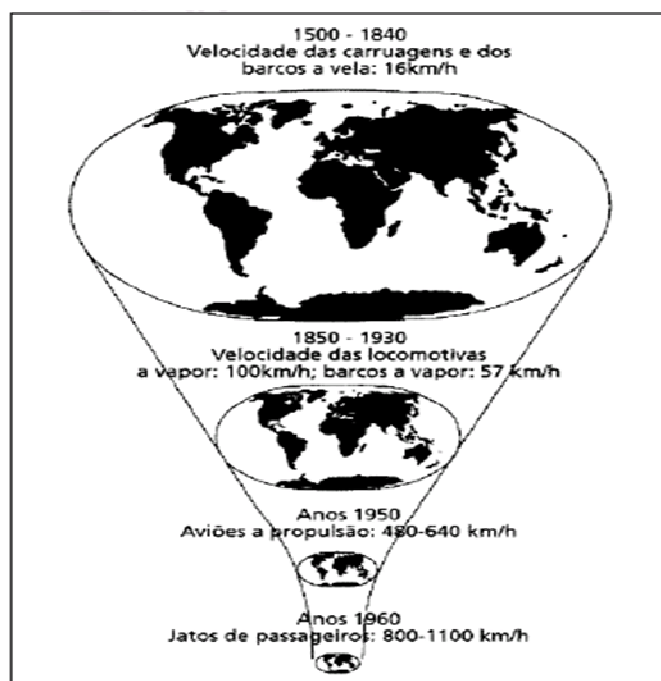
***Parabolicamará -  
Gilberto Gil***

A letra da música acima apresentada traz uma dimensão espacial que se altera, principalmente, pelo avanço dos sistemas de transportes e comunicações. Seu desenvolvimento teria transformado o tempo de execução de determinadas ações humanas, bem como ampliado o seu alcance espacial.

O que nos é apresentado na obra de Gil aproxima-se muito do que Harvey (1998, p. 07) chama de *compressão espaço-tempo*. Segundo esse autor, a partir das últimas décadas do século XX, passamos a viver grandes transformações de práticas culturais, bem como político-econômicas, que estariam vinculadas a novas maneiras de se viver as duas

dimensões. A base para tais transformações seria os avanços técnicos, que produziriam as novas formas de experiência dos espaços e dos tempos. Mas salienta que “(...) essas mudanças, quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações de aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova”. Pela imagem a seguir, o autor procura representar o que defende:

**Figura 1: Compressão espaço-tempo**



De fato, vivemos uma época em que a evolução técnica atinge níveis tão avançados de desenvolvimento que nos faz repensar acerca de algumas esferas da ação humana no mundo e, dentre elas, o espaço.

Claramente, percebemos que, tanto a poesia de Gil quanto a proposta de Harvey, trazem a intenção de apresentar um mundo cujos espaços estão relativamente mais próximos. Em ambos os casos, o avanço técnico possibilitaria um amplo conhecimento e integração de todo o mundo, tornando o planeta relativamente pequeno. No entanto, a aparente aproximação

dos lugares, certo aniquilamento das distâncias, deve ser vista com alguma cautela, por duas razões breves. Primeiro, porque há que se fugir à tentação de pensarmos a superação do espaço pelo tempo e, depois, pelo fato de essa condição ser vivida de forma igualitária por todos os habitantes do planeta. Armadilhas em que caíram alguns teóricos, como pode ser notado na expressão de Virilio<sup>6</sup>:

(...) a aceleração, não mais da história (...) mas a aceleração da própria realidade, com a nova importância deste tempo mundial em que a instantaneidade apaga efetivamente a realidade das distâncias, destes intervalos geográficos que organizavam, ainda ontem, a política das nações e suas coalizões (...). Se não há um fim da história, é então ao fim da geografia que nós assistimos”. (Virilio, 1997, p. 17, *apud* Haesbart, 2006, p. 19)

Idéias que também são questionadas por diversos autores como Haesbart (2006) e Massey (2008), pois expressar o espaço pelo tempo é torná-lo uma única narrativa, engessando-o e não o considerando como dimensão em processo, em constante movimento de construção e transformação. Assim, negligenciamos as multiplicidades e acabamos por desconsiderar as coexistências simultâneas de espaços diversos. Quando tratamos o espaço como mera superfície onde nos localizamos, assumimos sua redução a um único modelo histórico (engessando, também, a própria História), retomando o pensamento de Massey (2008):

“Isto em grande parte está bem estabelecido nas críticas sobre globalização contemporânea. Mas se torna, talvez, menos freqüentemente explícito que uma das manobras cruciais em ação dentro dela, para nos convencer da inevitabilidade dessa globalização, é um truque enganoso, em termos da conceituação de espaço e tempo. Essa proposição transforma a geografia em história, o espaço em tempo. E isto, novamente, tem efeitos sociais e políticos. Afirma-se que Moçambique e Nicarágua não são, realmente, diferentes de ‘nós’. Não devemos imaginá-los como tendo suas próprias trajetórias, suas próprias histórias específicas, e o potencial para seus próprios, talvez diferentes, futuros. Não são reconhecidos como outros coetâneos. Estão, meramente, em um estágio anterior, na única narrativa que é possível fazer. Esta cosmologia de ‘única’ narrativa oblitera as multiplicidades, as heterogeneidades

---

<sup>6</sup> VIRILIO, P. 1997. *Fin de l’histoire, on fin de la géographie? Um monde surexposé*. Le Monde Diplomatique (agosto).

contemporâneas do espaço. Reduz coexistências simultâneas a um lugar na fila da história”. (p. 24)

A noção do espaço como mera superfície, onde se assentam os fenômenos humanos ganhou notoriedade com a representação cartográfica. Por ela, o mundo passa a ser visto como um conjunto de fronteiras, lisas, sem rugosidades. A partir de representações clássicas dos tradicionais planisférios existentes nos compêndios didáticos, nas nossas salas de aulas e em diversos lugares evidenciam um espaço planejado, sem tensões, movimentos e intencionalidades.

Paul Claval (2004) destaca o risco de uma percepção vertical do espaço geográfico. Através dela, podemos negligenciar ou generalizar aspectos espaciais relevantes para a vida das pessoas.

“A passagem para a percepção vertical – que permite as generalizações, evidencia a estrutura das distribuições e permite a leitura dos reagrupamentos regionais – não ocorre sem perigo para o geógrafo: ela às vezes leva a esquecer os objetos que realmente importam na vida das pessoas, que são substituídos por outros. (...).

(...). Quando exploramos um objeto geográfico sob todos os seus ângulos é que tomamos consciência de sua extensão e podemos, a partir de visões horizontais ou oblíquas, imaginar o que forneceria uma visão vertical”. (Claval, 2004, p. 25)

Este trabalho não toma esse caminho. Ao contrário, o que trago para a discussão é um espaço que compõe um par dialético com a sociedade e não como um palco, um substrato que recebe todas as interferências e ações humanas, passivamente. Assim, não falo de um espaço afastado, distante da humanidade, mas de algo que é socialmente produzido e que é também elemento na construção humana. Portanto, relevamos neste texto sua condição ativa.

É este espaço animado pela vida humana, constructo e construtor da sociedade, o objeto de estudos da Geografia: o espaço geográfico. Tal condição geográfica do espaço só pode ser considerada em relação ao humano, o que nos remete a acreditar, em última

instância, que o espaço geográfico imbrica-se com a própria sociedade, que nele vive e se materializa. Portanto, pensar a dinâmica social obrigatoriamente passa pela dinâmica espacial.

Apesar dessa reflexão, é notório que o espaço vem sendo, há muito, relegado ao segundo plano nas discussões das Ciências Humanas. Dessa forma, as questões sobre as interações humanas, em muitas pesquisas, desconsideram a condição espacial da sociedade e, ainda mais, a condição social do espaço geográfico. Acredito que seja importante salientá-la uma vez que, apesar de seu grande crescimento na discussão espacial, a relação dialética nem sempre é considerada.

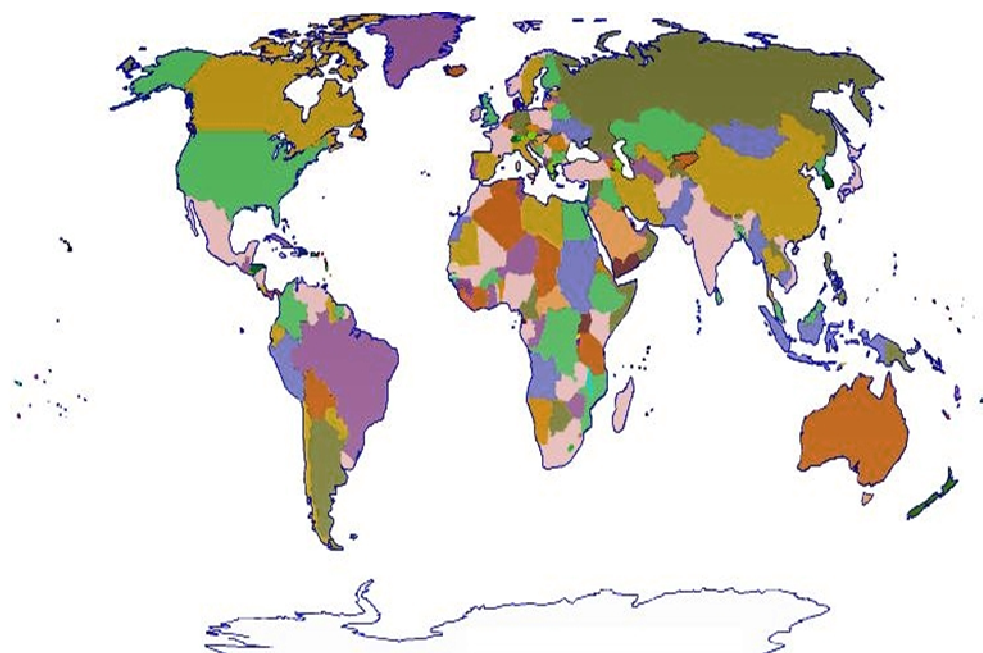
Segundo Massey (2008), é preciso retirar do discurso geográfico a visão do espaço como algo estático, fechado, como uma representação. E propõe um novo conjunto de idéias, em que o espaço é considerado produto de interrelações, como possibilidade de existência das multiplicidades e como processo.

Sua proposta é um convite para pensarmos a sociedade inserida em um mundo relacional. É pela relações humanas entre si e com o espaço geográfico que as identidades e o próprio espaço se constroem conjuntamente. Tal dinâmica relacional estende-se desde a escala global até a escala do espaço mais particular, mesmo porque o local e global, na perspectiva apresentada, são dimensões escalares e imbricadas do espaço geográfico.

Assim, podemos pensar no espaço como uma construção a partir de trajetórias, de histórias que se cruzam e se interpenetram. Quando afirmo essa heterogeneidade, não falo da diferença que nega o outro, que mina o desenvolvimento do outro. Ao contrário, marca a presença da coetaneidade, da coexistência do outro e da relação estabelecida entre as trajetórias humanas e o próprio espaço, dialeticamente.

Representar esse olhar sobre o espaço é um desafio, ou até mesmo uma impossibilidade, mas para mim se assemelha a seguinte forma:

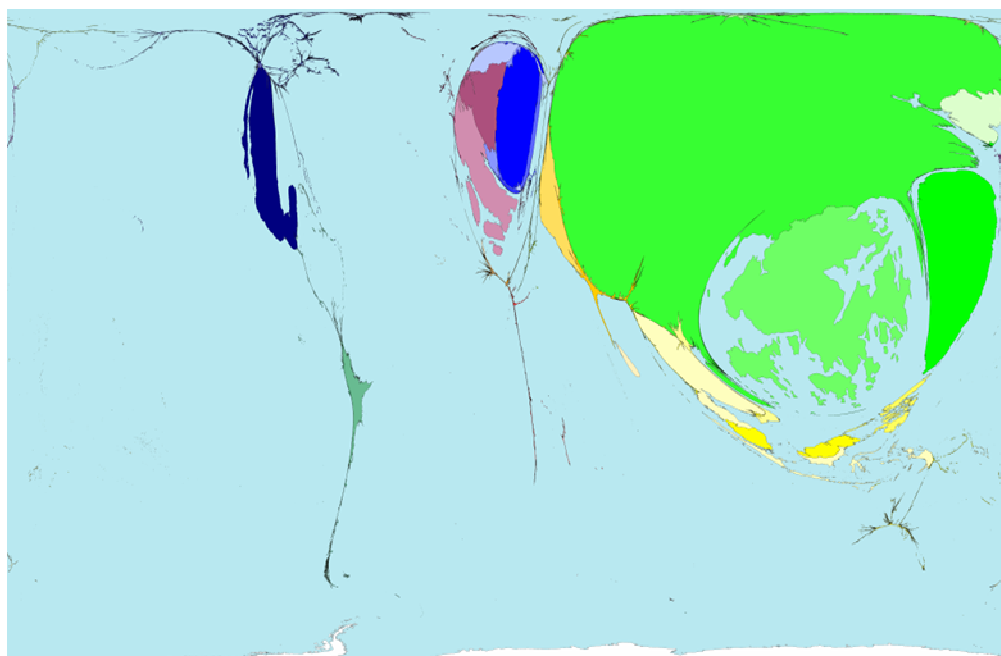
**Figura 2: Mapa-**



**Mundi**

[http://www.geografiaparatodos.com.br/img/mapas\\_coloridos/mapa\\_mundi\\_jun.jpg](http://www.geografiaparatodos.com.br/img/mapas_coloridos/mapa_mundi_jun.jpg). Acessado em 12/01/2010.

**Figura 3: Países exportadores de**

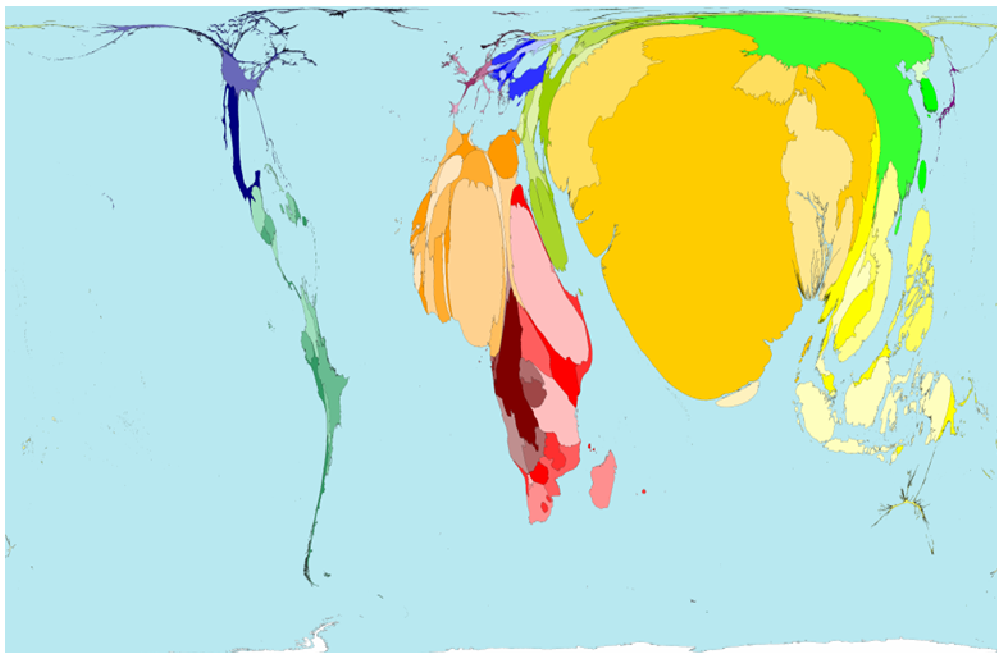


**brinquedos**

<http://www.worldmapper.org/images/largepng/57.png>. Acessado em 12/01/2010.



**Figura 4: Crianças abaixo do**



peso

<http://www.worldmapper.org/images/largepng/182.png>. Acessado em 12/01/2010.

Quando nos deparamos com a primeira representação, percebemos um mundo dividido de acordo com os limites e extensões territoriais dos países, representados por cores diferentes. O olhar sobre esse mapa não revela as dinâmicas sociais que se estabelecem mundo afora, nem seus significados para aqueles que as vivem. Trata-se apenas de um arranjo de símbolos e cores que não dá conta dos processos geográficos que se estabelecem. Isso somente podemos perceber quando ampliamos o olhar geográfico sobre as dinâmicas dos sujeitos que com ele se relacionam.

Os dois outros mapas inseridos acima são anamorfoses, representações espaciais que se utilizam da alteração de tamanho dos espaços representados para que o leitor tenha um olhar mais apurado sobre os processos geográficos estabelecidos. Pelas representações, percebemos que o mundo não é apenas um conjunto de cores e contornos, como o mapa-mundi nos revela. Há relações entre os espaços, negociações, contradições e uma série de outros movimentos sociais que os animam.

Ao aproximarmos as leituras das figuras 3 e 4, percebemos melhor os movimentos do mundo. Ao aprofundarmos essa análise, percebemos que os países que mais exportam brinquedos (sudeste asiático) tem a maior parte de suas crianças abaixo do peso, evidenciando uma infância diferente da que ocorre nos países compradores de tais brinquedos.

Um espaço de interrelações é construído por processos humanos simultâneos, em uma multiplicidade que vem sendo quase sempre negada por atores hegemônicos em seus discursos. Tais discursos, vinculados à tirania do capital, tentam impor o despotismo informacional e criar mecanismos de manutenção de sua hegemonia e reprodução. Assim, a reboque da idéia da inevitabilidade da globalização vem o discurso de um mundo único, da cultura e consumo de massas e do mercado global, buscando criar comportamentos para um projeto de mundo normatizado e vivido de maneira *standard*. Santos (2004) afirma que

“Neste mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado das coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos”. (p. 46)

No entanto, na contramão do pensamento hegemônico, é importante ressaltar que tais interações não são completas, nem que as relações estão fechadas. O espaço não é um mero receptáculo de identidades, mas uma abertura para suas constantes possibilidades e para seu constante devir.

O caráter dinâmico do movimento social é o que faz do espaço um elemento sempre em processo e nunca um sistema fechado. Caminhar por essa perspectiva, portanto, é considerar o espaço como dimensão para a ação humana, para a explosão de seu potencial criativo, que culmina em um espaço geográfico constantemente (re)inaugurado e repleto de potencialidades.

“O mundo como forças nos coloca diante da imanência, do transitório e, sobretudo, do conflituoso, do não harmônico, do não homogêneo. Um apelo ao diverso, ao diferente, ao inovador, à variação e à não submissão... Espaço como produção do diverso, espaço da diferença. Portanto, espaço do devir, do vir-a-ser contemporâneo, do constituir-se-sem-caminho-prévio. Existência espacializada, espacialidade existencial. (Clareto, 2007, p. 45)

Assim, penso nas ações humanas como um emaranhado de forças que se contrapõem e/ou se complementam, em que as experiências não seguem uma orientação lógica, cronológica. O desenvolvimento humano se dá nos interstícios dos embates e o espaço geográfico, por sua vez, é o elemento que garante as intensidades e rompimentos que contribuem para tal desenvolvimento. Sim, pois pela relação dialética entre sociedade e espaço geográfico, ambos se constroem e são construídos em um movimento não-linear.

Tal movimento é realizado dentro das interações do homem e seus pares. É pelas relações sociais, aceitando o outro como legítimo na convivência – e não o negando – que o fenômeno social é estabelecido e tem, com o espaço, uma relação dialética. Assim, Maturana (1998) nega a condição biológica da competição:

“Nessas circunstâncias, o fenômeno de competição que se dá no âmbito cultural humano, e que implica a contradição e a negação do outro, não se dá no âmbito biológico. (...).

Se dois animais se encontram diante de um alimento e apenas um deles o come, isso não é competição. Não é, porque não é essencial, para o que acontece com o que come, que o outro não coma. No âmbito humano, ao contrário, a competição se constitui culturalmente, quando o outro não obter o que um obtém é fundamental como modo de relação. A vitória é um fenômeno cultural que se constitui na derrota do outro. A competição se ganha com o fracasso do outro, e se constitui quando é culturalmente desejável que isto ocorra. No âmbito biológico não-humano, esse fenômeno não se dá. A história evolutiva dos seres vivos não envolve competição. Por isso, a competição não tem participação na evolução do humano. (...).” (p. 21)

E acrescenta, ao afirmar que o que nos tornou humanos ao longo de nossa história filogenética foi justamente a manutenção de um modo de vida cooperativo.

“Além disso, esse modo de vida até hoje se conserva em nós. Com efeito, ainda somos animais colheitadores, e isso é evidente tanto no bem-estar que sentimos nos supermercados quanto em nossa dependência vital da agricultura; ainda somos animais compartilhadores, e isso é evidente na criança que tira comida de sua boca para dar à sua mãe, e no que acontece conosco quando alguém nos pede uma esmola; ainda somos animais que vivemos na coordenação consensual de ações, e isso vemos na facilidade com que estamos dispostos a participar de atividades cooperativas quando não temos um argumento racional para recusá-las; ainda somos animais cujos machos participam do cuidado com os bebês, o que vemos na disposição dos homens para cuidar das crianças quando não têm argumentos racionais para desvalorizar tal atividade; ainda somos animais que vivemos em grupos pequenos, o que transparece em nosso sentido de uma família; ainda somos animais sensuais que vivemos espontaneamente no tocar e acariciar mútuo, quando não pertencemos a uma cultura que nega a legitimidade do contato corporal; e, por último, ainda somos animais que vivemos a sensualidade no encontro personalizado como outro, o que se evidencia em nossa queixa quando isso não ocorre.” (*Op. cit.*, p. 24)

Dessa forma, ao atuarem conjuntamente com o espaço geográfico, e transformarem a si mesmos, os homens criam sua própria condição através da realização do trabalho. Para Santos (1991), o trabalho é o meio entre sociedade e espaço geográfico:

“O trabalho é a aplicação, sobre a natureza, da energia do homem, diretamente ou como prolongamento do seu corpo através de dispositivos mecânicos, no propósito de reproduzir a sua vida e a do grupo”. (p. 87)

No entanto, a discussão ultrapassa um discurso instrumentalista. Muitos outros animais utilizam instrumentos – *dispositivos mecânicos* como nos afirma Santos na citação anterior – e realizam atividades previamente refletidas e planejadas. Mas somente o ser humano pôde, em sua filogênese e ontogênese, transcender a esfera meramente artificial das ações em direção à construção de sistemas de significados, dentro de uma perspectiva dialética.

“Contudo, não devemos nos esquecer de que *diferenças quantitativas podem transformar-se em diferenças qualitativas*. O que pode existir como *forma rudimentar* em um animal pode tornar-se *signos proeminentes* (em outras espécies). Devemos dizer que isso é particularmente verdadeiro no que se refere ao uso de instrumentos. Um elefante quebra galhos das árvores e os utiliza para espantar as moscas. Isso é interessante e instrutivo. Porém, usar galhos para combater as moscas provavelmente não desempenhou nenhum papel considerável na história do desenvolvimento da espécie ‘o elefante’. Os elefantes não se tornaram elefantes pela razão de que seus ancestrais mais ou menos tipo-elefante matavam moscas com galhos.

Não é o que se dá com o homem. Toda existência de um aborígine australiano depende de seu bumerangue, do mesmo modo que toda a existência da moderna Inglaterra depende de suas máquinas. Tirar o bumerangue do aborígine torna-o um agricultor e, então, ele terá, necessariamente, que mudar inteiramente seu estilo de vida, seus hábitos, todo o seu modo de pensar, toda a sua natureza.

Algo semelhante se observa com respeito aos macacos. Realmente, o uso de instrumentos é incomparavelmente mais desenvolvido nos macacos do que nos elefantes. Na vara usada pelo macaco já podemos ver o protótipo não só de um instrumento em geral, mas de toda uma série de instrumentos diferenciados: pá, lanças, e assim por diante. Porém, mesmo no caso dos macacos que, no mundo animal encontram-se no ponto mais elevado quanto ao uso de instrumentos, esses instrumentos ainda não desempenham papel decisivo na luta pela sobrevivência. Na história do desenvolvimento do macaco, ainda não houve aquele salto para diante que constitui o processo e transformação do macaco em homem, e isso, do ponto de vista que nos interessa, termina no fato de que os instrumentos de trabalho tornam-se a base de adaptação à natureza. No processo de desenvolvimento do macaco, esse salto para diante teve início, mas não se completou. A fim de que se complete, é preciso que se desenvolva uma nova forma especial de adaptação à natureza, estranha aos macacos – ou seja, o trabalho”. (Vigotski; Luria; Leotiev, 1996, p. 87-88 – grifos do autor.)

Assim, podemos admitir que não haja vida humana sem trabalho. E como o trabalho é ação humana que, por sua vez, é geográfica, a vida humana traz a produção do espaço geográfico como uma de suas dimensões. Reafirmo, assim, o argumento inicial desta proposta, que defende o caráter indissociável da relação entre o processo de humanização e a construção do espaço geográfico.

Em uma visão geográfica, se o espaço surge a partir da intervenção humana na natureza, a técnica é o instrumento, é o meio, para tal intervenção. A técnica não é vista aqui apenas como tecnologia, mas em um sentido mais amplo que perpassa toda a relação humana com o espaço. Trata-se de todos os mecanismos e dispositivos socialmente construídos que

possibilitam ao homem construir e geografizar o espaço, enquanto constrói a si próprio, como um sujeito social e espacial.

“É por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço. Essa forma de ver a técnica não é, todavia, completamente explorada.” (Santos, 1997, p. 25)

Entende-se por técnica o sistema instrumental e de artifícios socialmente desenvolvidos que possibilitam a ação humana pela realização do trabalho. Dessa forma, a técnica pode ser pensada como um constructo e condicionante de nossas ações.

“ (...). Es, pues, hoy una de las máximas dimensiones de nuestra vida, uno de los mayores ingredientes que integran nuestro destino. Hoy el hombre no vive ya en la naturaleza sino que está alojado en la sobrenaturaleza que ha creado em un nuevo día del Génesis: la técnica.” (Ortega y Gasset, 1998, p. 14)

Sabemos que as técnicas acompanham a evolução do pensamento humano e sua materialidade afeta o processo de humanização das gerações existentes e novas. Isso nos permite pensar em um avanço histórico das mesmas que se abrem a um avanço histórico do espaço geográfico, como nos aponta Santos (1997):

“A centralidade da técnica reúne as categorias internas e externas, permitindo empiricamente assimilar coerência externa e coerência interna. A técnica deve ser vista sob um tríplice aspecto: como reveladora da produção histórica da realidade; como inspiradora de um método utilitário (afastando dualismos e ambigüidades) e, finalmente, como garantida da conquista do futuro, desde que não nos deixemos ofuscar pelas técnicas particulares, e sejamos guiados, em nosso método, pelo fenômeno técnico visto filosoficamente, isto é, como um todo.” (p. 20)

Não se pode, portanto, pensar a técnica de forma isolada do espaço geográfico. Ao contrário, a técnica torna-se parte do território e presente em todas as esferas da atividade

humana. Em síntese, torna-se conteúdo do próprio espaço geográfico, manifestando-se por sua materialização nos objetos e pelas ações humanas concretizadas a partir dos sistemas técnicos.

Em seu trabalho, Santos (1997) nos alerta para a impossibilidade de compreender o espaço geográfico fora da evolução do fenômeno técnico, evidencia as épocas em que foram concebidas ou desenvolvidas e as maneiras como se materializam nas organizações sociais:

“(…).É preciso, então, pensar paralelamente as técnicas como formas de fazer e de regular a vida, mas ao mesmo tempo como cristalização em objetos geográficos, pois estes também têm um papel de controle devido ao seu tempo próprio, que modula os demais tempos.” (Santos e Silveira, 2004, p. 24)

Assim, organiza três momentos em que o espaço traz diferentes condições e conjuntos de possibilidades específicos considerando a técnica vigente. Trata-se do *meio natural*, em que a condição técnica era ainda muito incipiente; o *meio técnico*, em que o desenvolvimento técnico ganha corpo e possibilita importantes alterações na construção do espaço geográfico e o *meio técnico-científico-informacional*, que revela a condição atual do espaço geográfico, bem como a atual condição humana de ação no mundo.

Cabe ressaltar que a abordagem fala em transformações do espaço geográfico, mas não sob uma perspectiva linear. Ao contrário, são as intensidades na relação dialética com a sociedade que impulsionam tais modificações. E como a relação varia de acordo com cada grupo social e com seu avanço técnico, temos espaços geográficos em condições diferenciadas.

Dessa forma, defende que as novas condições do espaço geográfico abertas pelo desenvolvimento técnico não se sobrepõem. Cada novo sistema técnico constituído não elimina os demais sistemas anteriormente constituídos, mas antes, sobre eles se impõe, interage e complementa.

E como os sistemas técnicos não se distribuem de maneira homogênea no espaço, ocorrem diferenciações de lugares e ao mesmo tempo criam diferentes possibilidades para cada grupo social. Logo, a totalidade do espaço geográfico é composta de vários espaços em condições técnicas diferentes, mas que se comunicam e se relacionam.

### **1.1 – O meio natural**

Estudos implementados por antropólogos (Leakey, 1995) apontam que a pesquisa sobre artefatos e instrumentos humanos pretéritos pode contribuir muito para a compreensão das transformações técnicas e, portanto, de suas presenças e interferências no espaço. O resgate dessa condição é importante inclusive para que busquemos a compreensão da própria condição humana e de seu desenvolvimento a partir das materializações que construiu no espaço.

“Os exemplos mais antigos de tais artefatos – lâminas grosseiras, raspadeiras e talhadeiras feitas de seixos dos quais algumas lascas foram tiradas – aparecem nos registros de cerca de 2,5 milhões de anos atrás. Se o indício molecular estiver correto e a primeira espécie humana apareceu há uns 7 milhões de anos, então quase 5 milhões de anos se passaram entre a época em que nossos ancestrais se tornaram bípedes e a época em que começaram a fazer artefatos de pedra”. (Leakey, 1995, p. 25)

Ainda segundo Leakey (1995), apesar de a produção de artefatos não estar ligada ao bipedismo humano, sendo, inclusive, muito posterior a esse importante evento de nossa espécie, já indica habilidades motoras e de cognição mais avançadas. Tal fato possibilitou mudanças significativas na estruturação e dinâmica dos grupos sociais, bem como na sua intervenção e transformação do mundo.



“Quando nossos ancestrais descobriram o truque de produzir consistentemente lascas de pedra afiadas, isto constituiu um grande avanço na pré-história humana. Subitamente, os humanos tiveram acesso a alimentos que lhes eram previamente negados. (...). Assim eles teriam sido capazes não apenas de estender o alcance de suas incursões mas também de aumentar as chances de uma produção bem-sucedida de uma prole.(...)” (*Op. cit. p. 25*)

Como se vê, desde a condição humana mais pretérita a técnica já está presente. É pela utilização de objetos técnicos que foram abertas novas possibilidades de interferência no espaço e, dialeticamente, no ser humano. Evidencia-se que a ação humana no espaço geográfico não é de mera reprodução, mas de inovação, permitindo, assim, que todo seu potencial criativo seja utilizado não apenas para suprir suas necessidades, mas também para seus desejos, interações, enfim, sua dimensão humana.

“Na sua relação com a natureza, o homem não tem uma atitude de repetição, mas sim de invenção. Já os outros animais se limitam à simples repetição, no decorrer dos séculos. Ao repetir o gesto inicial, ele difere e aumenta o número de gestos, aprimora-se”. (Santos, 1991, p. 88)

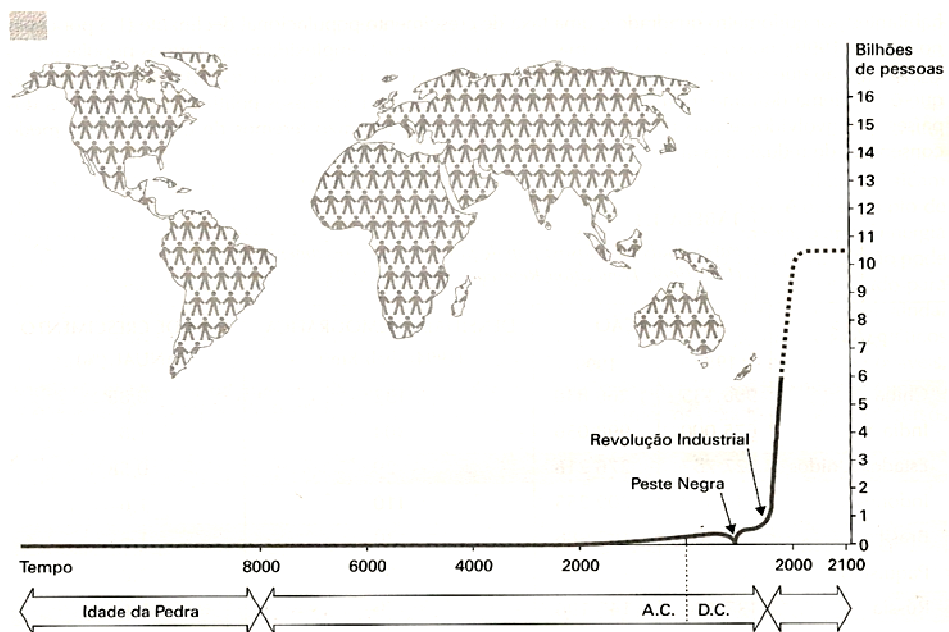
No meio natural, o homem escolhia e valorizava os aspectos importantes para o exercício da vida, para a manutenção da existência do grupo. Certamente, a condição técnica existente naquele momento garantia as experiências e intensidades humanas. No entanto, devido à precariedade de sistemas técnicos ainda bastante rudimentares<sup>7</sup>, as mudanças sofridas pelo espaço talvez não tenham sido de grandes dimensões, principalmente se considerarmos os eventos de etapas posteriores.

---

<sup>7</sup> Em alguns textos, Santos denomina o meio natural período como pré-técnico, mas salienta que as transformações impostas pelos humanos à natureza eram de ordem técnica. Tal situação não revela em si uma posição contraditória do autor, mas apenas uma visão comparativa à etapa imediatamente posterior: o meio técnico.

Sabemos que a população humana nesse período não avançava muito em termos quantitativos, inclusive porque as técnicas existentes não garantiam a sobrevivência de grupos muito numerosos. Também por essa situação, as transformações provocadas no espaço por sua ação eram menos impactantes quando comparadas às atuais. De qualquer maneira, se havia ação humana, esse meio natural pode também ser considerado um meio geográfico.

**Figura 5: Curva de crescimento exponencial das populações**



Fonte: Braga (et. al.), 2002.

Ao primeiro momento do espaço geográfico já citado, Santos e Silveira (2004) denominam *meio natural*, por entenderem que a ação humana ainda estava completamente submetida aos ditames da natureza. Eram as forças naturais que comandavam e condicionavam as ações humanas, que se davam, dessa forma, em *tempos lentos*.

Contudo, ainda segundo Santos e Silveira (2004), a idéia de *meio natural* tem sido bastante relativizada, por três razões. A primeira seria pelo fato de os elementos naturais poderem ser considerados técnicos a partir do uso social possível que deles se faz. Isso abriria ao *meio natural* a possibilidade de rapidamente desnaturalizar-se, de acordo com as ações humanas. Por outro lado, sabe-se que a ação humana, por maior que tenha sido o

desenvolvimento técnico até os dias de hoje e por mais poder de transformação e resistências que tenha sobre as forças naturais, ainda é, em boa parte, a elas submetida, em todas as circunstâncias.

“Os pedaços da crosta terrestre utilizados pelos grupos humanos para desenvolver sua base material nos primórdios da história constituem o que estamos chamando de meio natural (ou pré-técnico?). Todavia a presença do homem já atribui um valor às coisas, que, assim, passam a conter um dado social. Por outra parte, como toda ação supõe uma técnica, a idéia de meio geográfico não pode ser desvinculada dessa noção de técnica. Daí o relativismo de denominação como ‘natural’ ou ‘pré-técnico’”. (Santos e Silveira, 2004, p. 28)

Por último, a utilização de termos como *desnaturalização* e *submissão* à natureza devem ser tratados com certa cautela. Afinal, não se pode prescindir do fato de que o ser humano é também natureza. Maturana (1998) afirma que, dentro de sua biologia, o homem não vive tentando superar a natureza, mas em congruência com ela:

“(...). Falamos de competição e luta criando um viver em competição e luta, e não só entre nós, mas também com o meio natural que nos possibilita. Assim, dizem que os humanos devemos lutar e vencer as forças naturais para sobreviver, como se isso tenha sido e seja a forma normal do viver. Mas não é assim. (...)”(p. 34).

Portanto, ao afirmar o humano, não pretendo uma tentativa de negação da natureza, o que seria negar a condição biológica à qual o homem continua vinculado. Mas se distancia de sua condição *natural* como os demais seres vivos quando consegue agir sobre ela a partir de seu trabalho e dos meios que desenvolveu para engendrar sua própria condição humana no mundo. É a partir da ação que emerge a sua consciência do homem, criador daquilo que

define a si próprio como humano e na medida em que tal ação se desenvolve, homem e natureza se transformam, dialeticamente.

Assim, para Pino (2005), a natureza não perde sua condição *natural* ao adquirir novas formas a ela impostas pela ação humana. Mesmo porque o homem, em seu processo de humanização e aquisição de formas tipicamente humanas, não perde a sua condição de ser natural. Por sua ação consciente de trabalho, o homem transforma a natureza a partir de seus planos simbólicos. Contudo, o simbólico não exclui a natureza própria das coisas, o que nos permite pensar na natureza – pois o homem continua natureza – provocando transformações em si mesma. Dessa forma, afirma que:

“(…), o próprio da atividade humana é que, por ser simbólica além de técnica, é de natureza reversível, ou seja, afeta tanto o objeto sobre o qual se exerce quanto o sujeito que a realiza. O resultado é que ambos – natureza e homem – adquirem uma forma nova de existência: a existência simbólica.” (Pino, 2005, p. 16)

E complementa, ao apontar o fato de que

“O ‘humano’ não é, portanto, a esfera da negação da natureza, fazendo do homem um ser à parte no mundo dos seres naturais, mas a esfera da revelação nele dessa natureza, de cuja fecundidade ele é as primícias. Se, por um lado, o homem desponta como um ser que se destaca dos outros seres, distanciando-se da natureza, por outro lado, ele permanece radicalmente ligado a ela pelo cordão umbilical que alimenta sua *realidade biológica* (grifo do autor). Realidade estranha essa – pode perguntar-se, com toda razão, o leitor – que ao distanciar-se da natureza, para tornar-se consciência dela, aproxima-se mais dela ao descobrir-se natureza”. (*Op. cit.*, p. 17)

A precariedade de sistemas técnicos fazia com que a ação humana apelasse ao próprio corpo como instrumento para o trabalho e para as transformações necessárias à sobrevivência. O homem buscava, desde os primórdios (e continua nos dias atuais), manter sua condição de ser e estar no espaço terrestre junto à natureza.

É inegável, contudo, que o desenvolvimento técnico amenize (ou tenta amenizar) determinados efeitos do meio natural sobre a vida humana, garantindo que o meio apenas possa interferir, mas não determinar os rumos da sociedade. Daí a importância do desenvolvimento técnico. Do contrário, cairíamos em uma situação em que o determinismo geográfico<sup>8</sup> tornar-se-ia o grande orientador da vida humana no espaço.

Assim, o meio natural veio recebendo um conteúdo técnico cada vez maior que permitiu à sociedade gradativamente abrir novas possibilidades de ação no espaço e de constituição do humano. Esse movimento nos trouxe uma nova condição de meio geográfico, onde a técnica se tornou cada vez mais presente na dinâmica social. Podemos falar, então, em um novo momento do espaço geográfico, o meio técnico.

## 1.2 – O meio técnico

O segundo momento de evolução do espaço geográfico é denominado por Santos e Silveira (2004) como *meio técnico* e compreendeu os últimos dois ou três séculos (Santos, 1997). O avanço técnico possibilitou ao homem fixar-se e transformar o espaço em busca do suprimento de seus anseios e necessidades (bem como das necessidades criadas), transformando sua relação com o mundo e com seus pares.

Assim, desenvolveu instrumentos, máquinas e formas de organização mais complexas que, conforme nos mostra Santos (1982, p.11) “(...) mudou as relações do homem com o

---

<sup>8</sup> O Determinismo Geográfico, corrente do pensamento geográfico baseada nos estudos do alemão Friedrich Ratzel no último quartel do século XIX, vem justificar determinadas posturas expansionistas e legitimar a atitude imperialista da Alemanha bismarckiana recém-unificada. Ratzel definia como objeto de estudos da Geografia a influência que as condições naturais exercem sobre a condição humana. Moraes (2002, p. 55) afirma que Ratzel “(...) reduziu o homem a um animal, ao não diferenciar suas qualidades específicas; assim, propunha o método geográfico como análogo ao das demais ciências da natureza(...)”. É possível que Ratzel falasse apenas em *influência*, mas a escola Determinista, formada por seus seguidores, passou a trazer expressões tais como *as condições naturais determinam a História* ou *o homem é produto do meio*.

meio, do homem com o homem e do homem com as coisas”. Tal período testemunha a emergência de um espaço que vai sendo mecanizado a partir de artifícios que se configuram como prolongamentos do corpo humano e que também se aderem como próteses ao espaço geográfico.

Durante a fase do meio técnico, o mundo passou por algumas revoluções que trouxeram profundas transformações para a agricultura, indústria, transportes, comunicações e outros tantos aspectos da vida humana e, conseqüentemente, para o espaço geográfico. O evento da história mundial que marcadamente foi decisivo para a abertura da nova condição técnica do espaço foi a revolução industrial inglesa do século XVIII (Santos, 1997).

Como um grande marco da modernidade, a Revolução Industrial tornou a ação humana cronometrada, em uma condição produtivista frenética em busca da acumulação de riquezas. As técnicas desenvolvidas, a partir de então, abriram espaço para ações humanas muito mais impactantes e produtoras de grandes transformações no espaço geográfico que vai, ele próprio, tornando-se cada vez mais tecnicizado.

“(…) No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico.” (Santos, 1997, p. 51)

Tomando o mesmo ponto de partida, Figuera (2003) aponta cinco mudanças tecnológicas que teriam transformado os últimos duzentos anos de história da humanidade:

“A primeira foi a própria Revolução Industrial, com as primeiras técnicas do ferro e do carvão; a segunda é representada pela máquina a vapor, cujo princípio energético é o carvão e cujo resultado industrial é o têxtil (é a era da estrada de ferro); no princípio do século XX ocorre a terceira, com o motor de explosão, os avanços da química, a eletricidade e as diversas ligas metálicas; logo se segue a da

produção em massa, que está chegando ao termo, e agora estamos entrando na era da informação”. (Figuera, 2003, p. 419)

Fu-chen Lo<sup>9</sup> (1991, *apud* Santos, 1997, p. 139) aproxima-se bastante dessas idéias, também apontando que o desenvolvimento técnico, a partir de tal evento, pode ser organizado em cinco períodos: a mecanização incipiente (1770-1840); o da máquina a vapor e da estrada de ferro (1830-1890); o da energia elétrica e da engenharia pesada (1880-1940); o da produção em massa fordista (1930 – 1990) e o da informação e comunicação (a partir dos anos 1980). A tabela a seguir contribui para visualizarmos a organização:

**Tabela 1: Períodos técnicos**

<b>Paradigma Tecnoeconômico</b>	Primeira Mecanização 1770-1840	Máquina a Vapor e Estrada de Ferro 1830-1890	Eletricidade e Engenharia Pesada 1880-1940	Produção Fordista de Massa 1930-1990	Informação e Comunicação 1980-?
<b>Setores de Crescimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• máquinas têxteis</li> <li>• química</li> <li>• fundição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• máquinas a vapor</li> <li>• estradas de ferro e seus equipamentos</li> <li>• máquinas</li> <li>• instrumentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engenharia elétrica</li> <li>• Engenharia mecânica</li> <li>• Cabos e fios</li> <li>• Produtos siderúrgicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Automóveis</li> <li>• Aviões</li> <li>• Produtos sintéticos</li> <li>• Petroquímica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadores</li> <li>• Bens eletrônicos de capital</li> <li>• Telecomunicações</li> <li>• Novos materiais</li> <li>• Robótica</li> <li>• Biotecnologia</li> </ul>
<b>Novas Inovações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Máquina a vapor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aço</li> <li>• Eletricidade</li> <li>• Gás</li> <li>• Colorantes artificiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Automóvel</li> <li>• Avião</li> <li>• Rádio</li> <li>• Alumínio</li> <li>• Petróleo</li> <li>• Plásticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadores</li> <li>• Televisão</li> <li>• Radar</li> <li>• Máquinas-instrumentos</li> <li>• drogas</li> </ul>	

FONTE: Santos (1997, p. 139)

Apesar das promissoras expectativas sobre o período atual, ele ainda é apresentado de forma incompleta, de acordo com a tabela. A lacuna da tabela destinada às inovações de

<sup>9</sup> LO, Fu-chen. *Current global adjustment and shifting techno-economic paradigm on the world-citysystem*. United Nations University: Tokyo, 1991 (mimeografado).

informação e comunicação fica vazia, uma vez que trata-se de um fenômeno ainda em formação. Existe a certeza de que seu desenvolvimento ocorrerá, mas não se pode ter certeza de seus desdobramentos futuros.

Cabe aqui ressaltar que não se trata simplesmente de adicionar objetos técnicos ao meio natural nem de fundir o meio geográfico ao meio técnico. O que se produz é sempre um meio geográfico que avança em seu teor técnico.

“(…) a invenção e difusão das máquinas e a elaboração de formas de organização mais complexas permitiram outros usos do território. Novas geografias desenharam-se, sobretudo a partir da utilização de prolongamentos não apenas do corpo do homem, mas do próprio território, constituindo verdadeiras próteses. O período técnico testemunha a emergência do espaço mecanizado. São as lógicas e os tempos humanos impondo-se à natureza, situações em que as possibilidades técnicas presentes denotam os conflitos resultantes da emergência de sucessivos meios geográficos, todos incompletamente realizados, todos incompletamente difundidos.” (Santos e Silveira, 2004, p. 31)

Como se percebe, a sucessão de sistemas técnicos possibilitou que a sociedade redefinisse sua ação espacial. Os objetos técnicos, que por sua materialidade foram atravessados por novas ações, transformaram todo o meio e a própria sociedade.

No entanto, o surgimento de um novo sistema técnico não se sobrepõe aos demais sistemas existentes. Um conjunto técnico é hegemônico durante um certo período, até que outro surja e alcance a hegemonia. Isso não quer dizer que o conjunto técnico anterior seja completamente descartado. Ao contrário, conjuntos técnicos de tempos diferentes podem coexistir e atuar conjuntamente, constituindo a complexidade do mundo.

Todo o avanço técnico do período permitiu a vida em tempos menos lentos, pelo menos nos espaços onde os novos sistemas eram instalados. Mas nas últimas décadas, contudo, os impactos da evolução técnica na sociedade e, conseqüentemente no espaço, atingiram uma amplitude sem precedentes. Jamais houve, em qualquer outro momento, um



desenvolvimento técnico que trouxesse uma gama tão vasta de experiências espaciais e de possibilidades de ser e estar no mundo.

### **1.3 – O meio técnico-científico-informacional (MTCI)**

Atualmente, o novo sistema técnico hegemônico é acompanhado do desenvolvimento científico e informacional que se materializa e incorpora o espaço. Configura-se aí um novo meio geográfico, denominado por Santos (1997) de meio técnico-científico-informacional, aqui denominado MTCI. Essa é a condição do novo momento do espaço geográfico, cuja configuração se transforma e evidencia as práticas e interações da sociedade contemporânea.

A nova materialidade do espaço geográfico é proveniente de acréscimos de técnica e ciência, constituindo-o como um novo meio. Tanto sua constituição quanto sua utilização exigem que se detenham grandes parcelas de informação. Daí o caráter informacional do espaço geográfico e a importância que passamos a dar à sua qualidade bem como aos seus produtores. Portanto, ciência, técnica e informação estão na base da produção, utilização e funcionamento do espaço geográfico neste momento.

Todo esse movimento que recebe as contribuições da ciência e das pesquisas avança e se desdobra em aplicações nos processos de acumulação. Por isso, a predominância do trabalho intelectual na atualidade contribui para a racionalização de um espaço que avança em um teor que não é apenas técnico, mas também científico e informacional.

Os fundamentos do MTCI repousam sobre as inovações associadas à revolução informacional, aos avanços da robótica e da biotecnologia. Tudo isso abre amplas possibilidades de produção pela maior circulação de insumos, dinheiro, produtos e ideias.

É importante salientar que o desenvolvimento das técnicas provocou transformações e garantiu a transformação do meio geográfico. Como explicitado anteriormente, a densidade técnica<sup>10</sup> se distribui de forma heterogênea, muitos espaços vivem tempos rápidos, por atingirem o estágio técnico-científico-informacional. Outros espaços, contudo, ainda se encontram na etapa técnica e ainda há outros na condição pré-técnica, vivendo tempos lentos. Devido ao caráter seletivo da instrumentalização do espaço geográfico, criam-se disparidades e desenvolvem-se áreas que detém diferentes graus de informação.

“É igualmente possível, para o território como um todo ou para cada uma das suas divisões, calcular densidades técnicas, informacionais, normativas, comunicacionais etc. Nesse caso, encontraremos no território maior ou menor presença de próteses, maior ou menor disponibilidade de informações, maior ou menor uso de tais informações, maior ou menor densidade de leis, normas e regras regulando a vida coletiva e, também, maior ou menor interação intersubjectiva”. (Santos e Silveira, 2004, p. 261)

A rapidez e a lentidão, nesse caso, entram como referências daqueles espaços hegemônicos da política, cultura e economia que mandam e ditam as ordens, e aqueles espaços que obedecem e cumprem as ordens. Apesar de os sistemas técnicos e suas redes de alguma maneira chegarem a todo o planeta, o que possibilita aos diferentes lugares compartilharem uma convergência dos momentos, consolida-se certo controle socialmente excludente das novas condições espaciais. Isso indica que não há espaço geográfico sem intencionalidades, ou seja, sua construção se dá no embate de desejos e intenções dos agentes sociais. Dessa maneira, na medida em que o espaço avança em sua tecnicização, abrem-se novas possibilidades de conhecimento e ação no mundo que são controladas por poucos, mas impostas a muitos.

Essa é a condição do espaço geográfico nos dias atuais. Conforme Santos (1994), “Esse meio técnico, científico, informacional está presente em toda parte, mas suas dimensões

---

<sup>10</sup> Expressão empregada no discurso geográfico para designar a carga técnica aplicada no espaço geográfico.

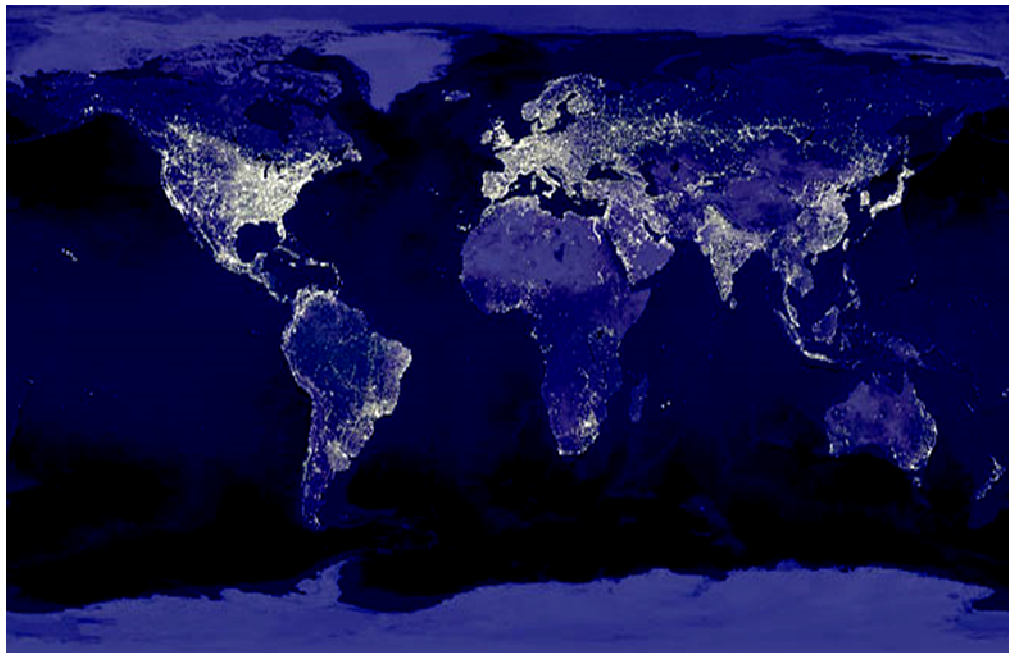
variam de acordo com continentes, países, regiões: superfícies contínuas, zonas mais ou menos vastas, simples pontos”.

Há, portanto, diferenciações no espaço geográfico cuja tipologia é bastante complexa. As variáveis que fundamentam tal situação são muitas, mas Santos e Silveira (2004), metaforicamente, discutem a questão a partir da reflexão sobre espaços *luminosos e opacos*.

“Chamaremos de espaços luminosos aqueles que mais acumulam densidades técnicas e informacionais, ficando assim mais aptos a atrair atividades com maior conteúdo em capital, tecnologia e organização. Por oposição, os subespaços onde tais características estão ausentes seriam os espaços opacos. Entre esses extremos haveria toda uma gama de situações. Os espaços luminosos, pela sua consciência técnica e política, seriam os mais suscetíveis de participar de regularidades e de uma lógica obediente aos interesses das maiores empresas”. (Santos e Silveira, 2004, p, 264)

Tais idéias são bem ilustradas pela imagem abaixo. Trata-se de uma montagem com várias imagens de satélites que apresentam capturas da superfície terrestre à noite e nos remetem a esta heterogeneidade técnica e informacional do espaço geográfico.

**Figura 6: Visão noturna da Terra**



Apesar da desigual difusão técnica e das inovações sobre o espaço geográfico mundial, nota-se que os sistemas diversos estabelecem diálogos entre si. O sistema técnico atual é completamente compatível com os sistemas anteriores. As técnicas mais modernas dialogam com as mais antigas, o que configura a condição do MTCI como universalidade técnica. Assim, mesmo a presença mais pontual dos objetos técnicos em determinados espaços marca a totalidade do MTCI.

“Desde o início dos tempos históricos, uma das características da técnica é ser universal como tendência. E o capitalismo vai contribuir para a aceleração do processo que leva à internacionalização das técnicas, antes mesmo de desembocar, neste fim de século, em sua globalização: a universalidade das técnicas não mais como tendência, mas como fato.” (Santos, 1997, p. 47)

Assim, os espaços e seus grupos humanos coexistem e se interrelacionam, mesmo que vivam tempos/intensidades diferentes. Então, podemos falar em espaços hegemônicos que lideram o fenômeno técnico, onde a pesquisa científica e o avanço das informações garantem sua liderança e influência sobre os demais espaços. O meio técnico-científico-informacional traz consigo a intencionalidade humana e de alguma maneira se manifesta direta ou indiretamente por todo o espaço geográfico, em todas as esferas de ação social, evidenciando a conotação política do desenvolvimento dos sistemas técnicos e da produção do espaço, que proporcionam certo poder e capacidade de controle a seus detentores.

O espaço geográfico aparece ligado à ação política, cumprindo um projeto estabelecido pelo modo de produção, em que a ação, articulada à técnica, institui “(...) novos conteúdos, e impõe novos comportamentos” (Santos e Silveira, 2004, p. 52). A atual fase do capitalismo impõe a velocidade das relações como forma de minar e enfraquecer a consolidação de projetos contra-hegemônicos facilitando o controle sobre os sujeitos e

dificultando sua autonomia. Assim, os sistemas técnicos são difundidos de forma muito mais rápida, abrangente e heterogênea pelo espaço.

Tal condição é construída e vai se instalando localmente, mas sua atuação se dá de maneira global. Isso nos permite pensar em um alargamento de contextos e possibilidades, em que os lugares vão se tornando mais interligados e interdependentes. Assim, cada local vive momentos particulares de acordo com suas condições, ao mesmo tempo em que ocorre a convergência dos momentos, de acordo com o movimento do mundo.

É nessa lacuna que se abre a possibilidade da globalização como *fábula* e como *perversidade*, destacada por Santos (2004, p. 18). Seguindo as lógicas hegemônicas, vários dispositivos são criados na tentativa de sufocar as manifestações locais em nome de uma manifestação dita global, imposta por um pequeno grupo.

“(…). Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado.(…).

(…). A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização”. (Santos, 2004, p. 18-20).

Daí não podermos negligenciar o poder da esfera local. O lugar é a escala das resistências, onde o pensamento construído no espaço de vivência direta com os pares cotidianos nem sempre cede aos valores impostos verticalmente, pelo movimento da totalidade. Fica clara, portanto, a presença de dois movimentos simultâneos e não-excluídos: um movimento a nível global, em que os atores econômicos e políticos

hegemônicos buscam impor seus interesses; e os movimentos da esfera local, onde as construções sociais cotidianas e tradicionais se estabelecem, apesar das manifestações da totalidade e muitas de suas influências chegarem e interferirem.

Mais uma vez, tal situação atende a alguns interesses, já que o meio técnico-científico-informacional estabelece redes sobre todo o espaço mundial, em que os objetos técnicos (fixos) configuram-se como nós de onde partem ou, por onde passam, as ações (fluxos). É essa condição que conduz muitos estudiosos a pensar na tentativa de uma produção global, um mercado consumidor global e, sobretudo, um pensamento global, único. Isso viabiliza a circulação do capital a nível mundial e a aceleração da acumulação. Como afirma Santos (1997):

“(…). Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que, também se modificam” (Santos, 1997, p. 50).

Os sistemas de ações somente são possíveis por seu embasamento na materialidade dos sistemas de objetos. Aliás, trata-se de um importante argumento dos estudos de Santos (1997, p. 18), que afirma o espaço geográfico “como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações.” Assim, torna-se nítida a necessidade de se pensar a técnica aliada à idéia de sistema. Portanto, para uma maior aproximação acerca dessa nova condição, cabem algumas reflexões a respeito desses sistemas.

Tais reflexões são necessárias se queremos compreender o fenômeno humano considerando a nova condição do espaço geográfico. Todos os sistemas técnicos são construções realizadas ao longo da filogênese humana e herdados (mesmo que de forma desigual) como um patrimônio pelas gerações posteriores, afinal, é nesse meio que todos nós, homens, mulheres e crianças nos encontramos.

### **1.3.1 – Os sistemas de objetos técnicos**

Os objetos técnicos são a materialização da condição técnica que a obra humana construiu até o presente momento. Cada um dos objetos permite ao homem impor ao espaço natural a sua própria razão, a partir de uma lógica instrumental. Trazem, portanto, o as condições técnicas de determinado momento histórico e geográfico.

Assim, podemos pensar em sistemas de objetos técnicos criados em momentos e contextos diferentes, mas que se relacionam e podem ser utilizados em conjunto justamente por seu teor técnico e pela interface entre os diversos tipos de técnica, já anteriormente citada. Os objetos são, dada a nova condição do MTCI, cada vez mais interativos, possibilitando intercâmbios até então inimagináveis. Daí a necessidade de pensá-los em sistema e não isoladamente.

Na medida em que a constituição das estruturas se transforma e ocorre a inserção de novos objetos técnicos, o espaço geográfico também se transforma. Tudo isso está atrelado à dinâmica social, uma vez que as formas geográficas são produto das ações da sociedade, mas também podem orientar tais ações (Santos, 1997a).

A técnica deve, nesse sentido, ser considerada como parte do território, constituindo-o, transformando-o e artificializando-o. Sua presença nesse espaço modifica nossa relação espaço-temporal, que tende a ser normatizada de acordo com a intencionalidade envolvida desde a concepção de tais objetos até sua implantação e utilização a partir do espaço geográfico.

“Se em um primeiro momento as qualidades naturais essenciais do espaço geográfico, nos estágios menos elaborados pelo trabalho, influenciavam fortemente as ações humanas, hoje temos a primazia dos objetos técnicos cumprindo esse papel. Isso torna mais evidente a relação dialética entre sociedade e espaço, pois falar em objetos técnicos é revelar a intencionalidade humana neles contida; é, portanto, revelar a regulação dos comportamentos por uma materialidade previamente concebida pela inteligência humana” (Mendes, 2003, p. 77)

A todo instante estamos em contato com esses objetos técnicos, que têm apresentado uma complexidade estrutural e também funcional cada vez mais amplas. Atualmente, os objetos são considerados técnicos pela carga técnica que trazem em sua construção. Mas também são considerados científicos, pela cientificidade que sua criação exige e informacionais, por serem dotados de informação em sua concepção e também em sua utilização. Para Santos (1997):

(...) os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade.” (p. 59)

A inovação é uma característica presente na dinâmica dos objetos no MTCI. A velocidade e rapidez com que eles são desenvolvidos e se materializam no espaço é a mesma com a qual técnicas ainda mais avançadas surgem e superam as anteriores. Dá a impressão de que tais objetos já trazem uma obsolescência programada na concepção, o que lhes imprime a característica da efemeridade, de se tornarem rapidamente peças ultrapassadas. Esta pode ser sentida, por exemplo, quando percebemos a aparente *necessidade* que as pessoas hoje tem de substituir os aparelhos eletrônicos por outros cada vez mais novos.

Obviamente, essa condição é imposta pelos espaços detentores de pesquisas técnico-científicas que são os pioneiros nas novas técnicas e mantêm-se na condição hegemônica. A ciência, nessa perspectiva, rende-se ao capital e seu desenvolvimento está prioritariamente vinculado à possibilidade de ampliar o acúmulo e a reprodução do *status* vigente.

O mesmo movimento é responsável pelo caráter invasivo dos objetos técnicos. Como as técnicas, mesmo desenvolvidas em tempos diferentes, dialogam entre si, sua inserção nos sistemas técnicos preexistentes em qualquer espaço é facilitada. Assim, tais objetos



conseguem se adequar e materializar em praticamente qualquer lugar do mundo, interferindo em toda a dinâmica sócio-espacial.

A capacidade dos objetos de se fazerem presentes em qualquer parte vai causando, aos poucos, a impressão de certa naturalidade. Afinal, como dito anteriormente, o desenvolvimento de objetos e instrumentos é legítimo na condição humana. No entanto, tal situação pode nos levar a pensar na normalidade da presença dos objetos do MTCI em qualquer esfera de nossas vidas, contribuindo para a ocultação das intenções de alguns agentes espaciais. Apesar de o desenvolvimento de todo objeto trazer sempre alguma intencionalidade, nos dias atuais, vê-se o predomínio de determinados sistemas técnicos com o objetivo exclusivamente mercantil (Santos, 1997).

Santos (1991, p. 75) afirma que o fato de a ação humana tornar a natureza mais culturizada e tecnicada, faz com que “muitas vezes o que imaginamos natural não o é, enquanto o artificial se torna ‘natural’, quando se incorpora à natureza.(...)”. E complementa a afirmação argumentando que:

“(...). A verdade, porém, é que com o avanço da técnica, os objetos criados substituem cada vez mais os objetos naturais, aos olhos das novas gerações. É a história de sua produção que distingue a natureza herdeira do natural e a que provém do artifício”. (p. 93)

Assim, a inserção de determinado objeto no espaço geográfico segue uma lógica humana preestabelecida. A mesma lógica desencadeia as ações pelos objetos. Isso porque os objetos técnicos em nada interferem no espaço sem a ação humana, que produz os fluxos. O MTCI possibilita a maior velocidade e fluidez nestas ações, que, a partir dos objetos técnicos ou através deles, consegue atingir, em tempo real, qualquer porção do mundo, da escala local à global.

### 1.3.2 – Os sistemas de ações

A ação evidencia movimentos em busca de objetivos definidos a partir de uma perspectiva de futuro. Tal condição é própria do homem e o move. A ação humana no espaço não se restringe, contudo, à ação sobre a materialidade. Dialeticamente, enquanto age no espaço – ou através dele – o homem age sobre a própria sociedade e sobre si mesmo de forma orientada, de acordo com seus propósitos.

“A ação é subordinada a normas, escritas ou não, formais ou informais e a realização do propósito reclama sempre um gasto de energia. A noção de atuação liga-se diretamente a idéia de práxis e as práticas são atos regularizados, rotinas ou quase rotinas que participam da produção de uma ordem.” (Santos, 1997, p. 64)

Assim como os objetos, as ações atualmente também são permeadas por conteúdos de ciência e técnica. Isso garante que não fiquem restritas exclusivamente à esfera individual e sejam estabelecidas por uma série de outros agentes espaciais. Assim, empresas, instituições, governos, e outros, podem desencadear suas ações, cuja realização se dá em esferas mais amplas, mas, ainda assim, é sentida no nível do indivíduo.

A realidade material e imaterial do espaço geográfico é potencializada com o MTCI. Como produto e condição de um profundo trabalho intelectual, os lugares vão recebendo acréscimos em ciência, tecnologia e informação, o que possibilita aos agentes a instantaneidade, a possibilidade de suas ações acontecerem em *tempo real*. Mesmo com a desigual distribuição espacial dos objetos técnicos, a nova condição do espaço permite que as ações provoquem suas interferências direta ou indiretamente em todo o planeta, pois sua abrangência é cada vez mais ampla e fluida, atingindo rapidamente a qualquer lugar.

Seu movimento atravessa, assim, o mundo do *tempo real*, onde a condição do MTCI permite ações em espaços e momentos determinados, de forma coordenada, racionalizada.

“O mundo de hoje é o cenário do chamado ‘tempo real’, em que a informação se pode transmitir instantaneamente, permitindo que, não apenas no lugar escolhido, mas também na hora adequada, as ações indicadas se dêem, atribuindo maior eficácia, maior produtividade, maior rentabilidade, aos propósitos daqueles que as controlam. A idéia, bastante difundida, de ação *Just intime*, deve ser completada com uma outra noção, a de ação *jus in place* para dar conta dessa precisão das ações da qual depende a sua eficácia no mundo de hoje. A produção das ações e dos lugares também está ligada a esta outra característica das ações atuais, isto é, a possibilidade de empreender uma ação imediata, o que consagra na prática o princípio de tempo real. É, aliás, a possibilidade de ação imediata que gera a possibilidade de ação global” (Santos, 1997, p. 179)

Tais ações partem da existência de necessidades que podem ser naturais e, na maioria das vezes, criadas. Necessidades políticas, culturais, econômicas, afetivas, sociais e outras, que exigem o desenvolvimento de novas funções no espaço. Daí a criação de novos objetos que materializam e possibilitam tais funções, permitindo que as ações se estabeleçam. Sua realização somente é possível a partir do espaço geográfico, que influencia em sua duração e intensidade.

Como o fenômeno técnico é imposto ao mundo por atores hegemônicos, muitas vezes as ações que atravessam determinado espaço partem de outros lugares, cujas intenções nem sempre são as mesmas de quem, naquele espaço, vive e atua. Não há dúvida de que nos dias atuais, o espaço é comandado segundo leis mundiais que se manifestam nos lugares. Nesse caso, ocorre o que Santos (1997, p. 65) denomina *alienação regional ou alienação local*, em que as ações seguem racionalizações alheias. Muitas vezes, “(...) o ator é apenas o veículo da ação, e não o seu verdadeiro motor”. Assim, na esfera do lugar, as variáveis externas vão se internalizando e naturalizam-se na dinâmica social interferindo nas vidas de cada sujeito.

“Quando a sociedade age sobre o espaço ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social, formas-conteúdo, isto é, objetos sociais já valorizados aos quais ela (a sociedade) busca oferecer ou impor um novo valor. A ação se dá sobre objetos já agidos, isto é, portadores de ações concluídas, mas ainda presentes. Esses objetos da ação são, desse modo, dotados de uma presença humana e por ela qualificados.

(...)

Em cada momento, em última análise, a sociedade está agindo sobre ela mesma, e jamais sobre a materialidade, exclusivamente. A dialética, pois, não é entre sociedade e paisagem, mas entre sociedade e espaço. E vice-versa”. (Santos, 1997, p. 88)

A reflexão, contudo, não se restringe a uma ação racionalizada, instrumentalizada. Ao contrário, considera uma ação onde os valores simbólicos, os processos de significação na esfera do indivíduo são priorizados.

Sua constituição é uma realidade em movimento, o que dificulta e ao mesmo tempo incita algumas reflexões acerca da presença humana no novo espaço geográfico. Portanto, pautado em Vigotski (1998) e sua proposta baseada no materialismo histórico e dialético de Marx, considero que as transformações na materialidade espacial possam produzir mudanças na natureza humana. Sendo assim, a nova condição do espaço geográfico como MTCI possibilita múltiplas experiências espaciais, o que culmina em múltiplas formas de experiências humanas, de sermos humanos.

## **CAPÍTULO 2 – O QUE SIGNIFICA A PRESENÇA HUMANA NESTE “*MUNDO EM MOVIMENTO*”?**

As manifestações do MTCI estão presentes em todo o mundo. Todos os agentes sociais têm nesta nova condição do espaço geográfico possibilidades de experiências nunca antes vividas ao longo da filogênese humana.

Em uma análise aprofundada, o MTCI é uma marca da história cultural humana que se manifesta de alguma maneira a todos os povos, presente em todas as relações sociais. Ou seja, se o espaço geográfico é elemento ativo da constituição humana e sua condição como MTCI é uma transformação sem precedentes, transforma-se o próprio humano e transforma-se também o que é ser humano no novo espaço geográfico.

Nesse sentido, em toda sua obra, Santos (1997) caminha propondo uma abordagem do espaço geográfico que, a nosso ver, aproxima-se muito do materialismo-dialético tendo a técnica como viés para a compreensão da dinâmica espacial humana. Em seu discurso, a instrumentalização para o trabalho é tratada como o meio para a produção do espaço geográfico e do próprio homem, diferenciando-o dos demais seres vivos.

No entanto, como dito anteriormente, a utilização de instrumentos não é uma exclusividade humana. Vários estudos implementados por psicólogos e muitos outros pesquisadores (Vigotski, Luria e Leotiev, 1996) mostram como os animais utilizam instrumentos. Especialmente no caso de macacos antropóides, o autor aborda claramente o seu potencial de criação e utilização de instrumentos rudimentares para cumprir determinada tarefa.

Segundo Vigotski, Luria e Leotiev (1996), o comportamento do macaco antropóide se desenvolveria em três estágios principais. O primeiro estágio refere-se ao comportamento

instintivo, resultado de uma estrutura hereditária. Em um mundo do império natural, onde o meio determinava diretamente o desenvolvimento dos seres vivos, a relação dos macacos antropóides com o ambiente era instintiva. O segundo estágio está relacionado à sua acumulação de experiência, que os tornava treinados para atitudes específicas daquele contexto, desenvolvendo, assim, seus reflexos condicionados. Assim, suas reações inatas eram associadas ao estímulo do meio ambiente. A invenção e utilização de instrumentos vincula-se ao terceiro estágio de desenvolvimento dos macacos antropóides e é o que mais os aproxima dos seres humanos.

No entanto, as operações desempenhadas por tais animais era limitada, uma vez que não desenvolviam nenhum tipo de produção simbólica. Sua prática ficava muito presa ao campo visual, àquilo que o macaco antropóide percebia do espaço evidente e imediato. Analisando trabalhos desenvolvidos por Köhler (1921/1926)<sup>11</sup>, Vigotski, Luria e Leotiev (1996) afirmam que:

“Os experimentos de Köhler com chimpanzés demonstram claramente que o uso de instrumentos pelos macacos é primordialmente resultado das estruturas de um campo visual acima descritas. Köhler obteve brilhantes provas experimentais disso. Os macacos sempre enfrentaram tarefas que envolviam a necessidade de perceber e utilizar aquelas relações, formas, situações e estruturas que já haviam sido dadas ou firmadas. Contudo, assim que Köhler mudava para tarefas que envolvessem qualquer tipo de conexão ou junção *mecânica* dos objetos, imediatamente ‘parecia não restar nenhum sinal de *insight* no macaco’.

(...).

Assim, as conexões mecânicas mais simples mostraram-se extremamente difíceis e complicadas para os macacos, enquanto lidavam muito mais facilmente com situações em que as tarefas estavam ligadas a estruturas visuais.” (‘p. 72)

E em outra obra (Vigotski, 1998), complementa o exposto, afirmando que

“Em seus experimentos clássicos com macacos, Köhler demonstrou a inutilidade da tentativa de se desenvolver em animais as formas mais elementares de

---

<sup>11</sup> KÖHLER, W. *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlim: Julius Springer, 1921.  
KÖHLER, W. *The mentality of the apes*. Nova York: Harcourt Brace, 1926.

operações com signos e simbólicas. Ela concluiu que o uso de instrumentos entre macacos antropóides é independente da atividade simbólica. Tentativas adicionais de desenvolver uma fala produtiva nesses animais produziram, também, resultados negativos. Esses experimentos mostraram, uma vez mais, que o comportamento propositado dos animais independe da fala ou de qualquer atividade utilizadora de signos.” (Vigostki, 1998, p. 31)

Feitas as observações, podemos inferir que, além do suprimento de seus instintos e reflexos, a construção e utilização de instrumentos por macacos antropóides não lhes permitia mais nenhum outro tipo de realização. Assim, esses macacos estavam, de fato, completamente presos à natureza e submetidos àquilo que ela lhes impunha.

Apesar de não ser uma exclusividade, a utilização de instrumentos cumpre para os humanos um papel muito mais complexo. Desde os primórdios, o homem primitivo já criava e utilizava seus instrumentos para controlar a natureza e fazer com que ela atendesse às suas demandas. Aos instrumentos cabia o papel de mediação da atividade entre o homem e o ambiente, para os fins que lhe interessava.

Toda essa condição somente foi possível pela ação humana, que interfere no ambiente e no próprio sujeito. E a ação humana pelos instrumentos é trabalho. É o trabalho que permite ao homem interferir o meio em que vive – produzindo espaços e tempos – criando mecanismos que contribuem para controlar o seu próprio comportamento.

“(…). Todos os fatores que distinguem o comportamento do macaco do do homem podem ser resumidos e expressos numa afirmação geral neste sentido: a despeito do fato de que o macaco manifesta uma capacidade para inventar e utilizar instrumentos – o pré-requisito de todo o desenvolvimento cultural humano –, a atividade de trabalho, baseada nesta capacidade, não se desenvolveu ainda no macaco, nem mesmo minimamente. *O uso de instrumentos na ausência do trabalho* (grifo do autor) é o que mais aproxima o comportamento do homem e o do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais os afasta”. (Vigotski, Luria e Leotiev 1996, p.87)

Como se vê, na abordagem histórico-cultural, um objeto é um extensor cultural, materialização do trabalho humano e meio para suas ações ao longo da história da espécie

humana, ou seja, de sua filogênese. Para Vigotski (1998), esta, por sua vez, não pode ser vista apenas como passado, mas como momento presente que se manifesta através da sua ontogênese – plano genético referente ao desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie –, sociogênese – plano genético referente à esfera cultural à qual o indivíduo está inserido – e microgênese – manifestação singular das significações para cada indivíduo –. Portanto, o ser humano não se resume, assim, ao seu recorte epidérmico. Todo o espaço geográfico é dimensão de humanidade.

Essa caminhada dialética humana se dá na medida em que a instrumentalização é acompanhada da construção de sistemas simbólicos, que passam a dar suporte ou mesmo a substituir tais instrumentos. Os instrumentos auxiliam na construção simbólica como uma operação de influência sobre si mesmo, a partir da relação com o outro.

O uso de signos é um passo decisivo no histórico do comportamento humano e influencia a redefinição de nossas operações psicológicas. Assim, uma nova estruturação social foi possível, o que novamente demandou avanços dos dispositivos técnicos, promovendo o desenvolvimento histórico-cultural humano.

“Se no macaco encontramos o uso do instrumento, mas uma ausência do uso de signos, vemos a seguir, no homem primitivo, o fenômeno do trabalho que se desenvolve com base nos instrumentos primitivos como o fundamento de sua existência. Encontramos, também, uma transição a partir dos processos psicológicos naturais (tais como a memória eidética, a percepção imediata de quantidades) para a utilização de signos culturais, para a criação de recursos culturais específicos que ajudam o homem primitivo a regular seu próprio comportamento”. (Vigotski, Luria e Leotiev 1996, p. 144)

Os sistemas de signos também se configuram como ferramentas, mas operam no plano simbólico. Tais ferramentas realizam uma reorganização psíquica e inserem o homem em seu mundo cultural mediado. Ou seja, o psiquismo humano é constituído pelas relações sociais. Zanella (2005), baseada em Vigotski, Luria e Leotiev (1996), afirma que signos são



“(…) instrumentos que reorganizam a operação psíquica na medida em que possibilitam a regulação da própria conduta. Permitem, assim, a inserção do homem na ordem da cultura e o estabelecimento de relações qualitativamente diferenciadas com a realidade: ao invés de diretas e imediatas, estas passam a ser mediadas pelos signos, pela cultura.” (Zanella, 2005, p. 101)

Corroborando com o exposto, Pino (2000) chama a atenção para o fato de que a emergência das atividades simbólicas apontam à passagem do plano natural ao plano cultural. Ao refletir sobre os estudos de Vigotski e sua lei genética geral do desenvolvimento cultural, o autor destaca que “(…) toda função psicológica foi anteriormente uma *relação entre duas pessoas*, ou seja, um acontecimento *social*, (...)” (p. 46).

A construção social dos signos não exclui o fato de que sua apropriação feita pelos sujeitos se dá de forma muito particular. Em outras palavras, se a construção dos sistemas simbólicos permite ao homem uma existência cultural, ela se manifesta no plano microgenético de formas diferentes, o que constitui diferentes identidades e processos de subjetivação. Como nos diz Zanella (2005), não há essência humana, mas modos de ser que caminham entre o social e o particular:

“Considerar que cada pessoa é um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo significa afirmar que, ao mesmo tempo há um ‘eu’ e não há. Não há um ‘eu’ originário descolado dos outros, da realidade, enfim, do que o constitui como humano e como possibilidade de diferenciação. Não há essência, não há a priori. Por sua vez, cada pessoa concreta descola aspectos da realidade a partir do que significa como relevante, do que a emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares” (p. 103).

Tal condição nos diferencia de nossos ancestrais, mas a diferenciação não se completa nesse ponto, e sim quando consideramos a consciência humana de nossas ações. Ao perceber sua capacidade de engendrar meios que viabilizem a transformação da natureza e de si mesmo, o homem cria sua própria condição de humano. É dessa maneira que o homem, diferente dos outros animais, traça seu caminho cultural em sua própria evolução. Não há

dualismos entre biológico e cultural, mas integração. O biológico não desaparece, mas incorpora a trajetória histórica humana.

“(…). Neste contexto, a emergência da *consciência* (grifo do autor) é um fenômeno historicamente situado e ligado à atividade produtora do homem. Sua emergência é contemporânea à descoberta do homem de que fazendo parte da natureza ele pode agir sobre ela e transformá-la com os meios que é capaz de inventar para isso. A consciência surge, portanto, no distanciamento do homem da natureza que lhe permite fazer dela o objeto da sua ação. Isso quer dizer que a consciência é algo que acontece no próprio agir humano, sendo ao mesmo tempo causa e efeito dele. Ora, o próprio da atividade humana é que, por ser simbólica além de técnica, é de natureza reversível, ou seja, afeta tanto o objeto sobre o qual se exerce quanto o sujeito que a realiza. O resultado é que ambos – natureza e homem – adquirem uma forma nova de existência: a existência *simbólica*” (grifo do autor). (Pino, 2005, p. 16)

E em outra obra, Pino (2000) destaca que:

“É a significação que confere ao *social* sua condição humana, fazendo da sociabilidade animal – expressão que uma organização natural da convivência de indivíduos de uma mesma espécie – uma sociabilidade humana – expressão da maneira como os membros da espécie humana organizam a sua convivência. Isto quer dizer que a convivência humana é regida por leis *históricas*, e não por mecanismos naturais ou biológicos. É aqui que entra o sentido estrito de história a que se refere Vigotski (...), história da produção pelos homens de suas condições sociais de existência.” (p. 59)

Esse movimento não prescinde do desenvolvimento biológico humano, mas está longe de ser por ele determinado. Pelo apresentado, o desenvolvimento histórico-cultural toma por base a organização social e seu aparato técnico. As operações psicológicas naturais humanas tornam-se culturais por suas relações sociais, pelo que é construído externamente e, depois, internalizado. O desenvolvimento humano é desenvolvimento social.

“(…) Aparentemente, o desenvolvimento do homem como espécie biológica completou-se basicamente no momento em que começa a história do homem. É claro que isso não quer dizer que a biologia humana se imobilizou a partir do momento em que se iniciou o desenvolvimento histórico do homem. Claro que não.

(...) essa mudança biológica da natureza humana já se tornou um valor dependente do desenvolvimento histórico da sociedade humana e a ele está subordinada.

(...) o processo de transformação do homem primitivo em homem cultural e o processo de sua evolução biológica não coincidem. Aquele não representa a continuação deste; ao invés disso, cada um dos processos está sujeito a suas próprias leis específicas.” (Vigotski, Luria e Leotiev, 1996, p. 106)

Estar com o outro – é isso o que possibilita nosso processo de humanização. Somos humanos porque vivemos coletivamente, cooperativamente, em constante interação. Tal interação com os demais elementos do grupo social abre a possibilidade de conhecermos o mundo, interpretando-o e desenvolvendo nossa própria leitura da vida.

O mundo nos é apresentado de forma mediada, a partir das relações sociais que estabelecemos. Como dito anteriormente, tal mediação é realizada pelo outro, através de instrumentos e signos. O primeiro interfere externamente, no meio em que se vive, enquanto o segundo interfere internamente, no meio psicológico.

Só há desenvolvimento humano pela mediação. Sua realização é um ato que busca a permanência, pois estamos permanentemente exercendo a experiência de humanidade. Assim, o compromisso da mediação atravessa os quatro planos genéticos de desenvolvimento (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese) e é elemento fundante para a humanização.

É assim que internalizamos o que Vigotski (2000) denomina *funções psicológicas superiores*. É na relação com o outro que o sujeito aprende a controlar seu comportamento, com ações culturalmente orientadas que culminam em seu desenvolvimento. Assim, qualquer função do desenvolvimento cultural apresenta-se em dois planos: o interpsicológico e o intrapsicológico.

“(...). A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. (...).

Não é esta externalidade o que nós temos em mente. Para nós falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.” (Vigotski, 2004, p. 24)

Todo desenvolvimento psicológico humano dá-se da esfera externa para a interna:

“(…) falar sobre processo *externo* significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. (...)

Em forma geral: *a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas*. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionam-se comigo.(...)” (Vigotski, 2000, p. 24)

O processo caminha pelas vias da alteridade. A dimensão singular é construída e construída do social. Trata-se da dimensão do um no outro, a partir das relações sociais e das significações que delas se desdobram.

“A problemática colocada pelo papel das relações sociais na constituição cultural do homem nos conduz à outra questão: a do mecanismo que possibilita a conversão dessas relações em funções do indivíduo e em formas da sua estrutura. Esse mecanismo é a significação veiculada/produzida pela “palavra do outro”. Como mostrei em outro lugar (Pino, 1992), o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade – o que é coerente com o modelo dos três estágios de que acabo de falar. Se o que internalizamos das relações sociais é a significação que o outro da relação tem para o eu, esta significação vem através desse mesmo outro. O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização. (...)” (Pino, 2000, p. 66)

A manifestação de tais funções não ocorre da mesma forma para todos os sujeitos, porque varia de acordo com a trajetória de cada um, da sua história social e dos processos de significação que suas múltiplas relações sociais tenham lhes proporcionado (*Op. cit.*, 2000).

Dessa forma, o homem caminha em direção à sua liberdade. Ao tentar controlar a natureza e seu próprio comportamento, o homem realiza ações que são estranhas a qualquer outro ser vivo e vai se desenvolvendo como um ser cultural.

Assim, entendemos que talvez a grande contribuição deixada por Milton Santos tenha sido a possibilidade de pensar o desenvolvimento do espaço geográfico a partir do desenvolvimento da própria condição humana. Nesse ponto, seu discurso aproxima-se muito do que é defendido por Lev S. Vigotski. Afinal, se a ação humana interfere no espaço geográfico, os sistemas simbólicos resultantes do processo interferem internamente nos sujeitos, constituindo-os e garantindo seu desenvolvimento.

Ao operarmos nas novas condições do MTCI, passamos a sofrer seus desdobramentos. Vivemos por ele enredados, ainda que não tenhamos uma real dimensão do que consiste, de como opera. O que temos é tão somente algumas aproximações teóricas e empíricas e muito ainda há por fazer. A dificuldade de análise pode estar relacionada ao que o historiador Eric Hobsbawm (2002), no prefácio de sua obra, defende ao acenar para a necessidade de afastamento do período histórico que se analisa.

“Não é possível escrever a história do século XX como a de qualquer outra época, quando mais não fosse porque ninguém pode escrever sobre seu próprio tempo de vida como pode (e deve) fazer em relação a uma época conhecida apenas de fora, em segunda ou terceira mão, por intermédio de fontes da época ou obras de historiadores posteriores. (...) Este é um dos motivos pelos quais, enquanto historiador, evitei trabalhar sobre a era posterior a 1914 durante quase toda a minha carreira, embora não me abstivesse de escrever sobre ela em outras condições. (...)”. (Hobsbawm, 2002, p. 7)

Daí a importância de se pensar o significado da presença humana no MTCL. Uma vez que a nova condição do espaço geográfico é produto de novas ações humanas e também contribui para que elas se estabeleçam, os sistemas simbólicos daí resultantes não necessariamente devem se constituir da mesma maneira, o que poderia resultar em transformações para o próprio processo de humanização. Tal incerteza também é extensiva às crianças, aqui consideradas por suas presenças e ações no espaço geográfico.

De maneira geral, temos percebido que as pesquisas no campo da Geografia que relacionam as crianças ao espaço geográfico estão mais voltadas para a questão do ensino espacial, o que também é muito importante. No entanto, predomina uma perspectiva de criança como aquela que vive em um espaço que lhe é dado pelos adultos e que tenta se adaptar a ele, na medida em que vai *recebendo* o conhecimento *transmitido* pelos mais velhos. Ou seja, poucas são as propostas que tentam, de fato, encaminhar uma tentativa de compreender as crianças a partir de sua condição de agente social e, portanto, espacial.

O relativo afastamento da Geografia em relação às crianças embaça nossa visão sobre suas dinâmicas espaciais, mas não elimina o fato de esses sujeitos estarem presentes em praticamente todos os espaços construindo suas geografias. E experiência humana no mundo é espacial e o espaço das crianças também é geográfico. Essa é uma das principais razões da opção de trabalho com esses sujeitos, que busca somar aos estudos já existentes e construir outro olhar sobre a presença das crianças no mundo.

## 2.1 – Com quais crianças eu falo?

*“As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e figurei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural.”*

***Infância – Graciliano Ramos***

*“Naquele dia, assim que a chuva passou, fui como sempre brincar no quintal. Descalço, pouco me incomodando com a lama em que meus pés se afundavam, gostava de abrir regos para que as poças d’água, como pequeninos lagos, escorressem pelo declive do terreiro, formando o que para mim era um caudaloso rio. E me distraía fazendo descer por ele barquinho de papel, que eram grandes caravelas de piratas.”*

***O Menino no Espelho – Fernando Sabino***

Em *Infância*, Graciliano Ramos apresenta sua dura travessia de vida, trazendo lembranças de uma família em que a indiferença, a injustiça e a ingratidão foram elementos fortemente presentes. Vivendo no interior do nordeste brasileiro, o menino Graciliano sofreu adversidades de toda ordem e foi assim que, aos poucos, descobria e construía seu mundo, de acordo com suas experiências. Também é uma criança quem nos conta sua própria história em *O menino no espelho*, de Fernando Sabino. Nessa obra, o menino Fernando nos apresenta sua trajetória na Belo Horizonte no início dos anos 1930. Em meio ao carinho da família e dos amigos, seus movimentos com o mundo se deram pelas brincadeiras no quintal, na escola e em seu próprio quarto, estabelecendo, assim, suas experiências infantis.

São crianças deslocadas de seus espaços e de tempos, vivendo infâncias diversas, mas ainda sim crianças em suas condições sócio-culturais. Estudos contemporâneos sobre infância apontam para uma diversidade de infâncias. Autores como Corsaro (2005), Sarmiento (2007) e James e James (2001), trabalham com a idéia de concepções de infância que se desenvolvem a partir dos contextos culturais de cada grupo social.

O Dicionário Básico de Filosofia (Japiassú e Marcondes, 2006. p. 51) define o termo *concepção* como “Operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito. (...)”. Por sua vez, Heywood (2004, p. 22), apresenta a sugestão de David Archard<sup>12</sup>, que diz que “(...) todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o *conceito* de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas *concepções* de infância, as quais especificam essas formas de distinção (grifos do autor) (...)”.

Assim, algo concebido socialmente é sempre uma representação e, como tal, está submetida ao seu contexto de produção. Tal definição traz à tona aquilo que, entendo, deva inaugurar qualquer discussão sobre crianças – a infância é uma representação social. A maneira pela qual as infâncias são abordadas varia de acordo com os contextos sociais nos quais estão inseridas, o que garante diferentes representações sociais do que é ser criança. Há, assim, tantas combinações do que é ser criança e suas infâncias quantos forem os contextos de sua inserção, o que também revela a maneira como os demais agentes sociais se relacionam com as crianças a partir de traços comuns, que conflitam e/ou dialogam.

Neste exato instante, diferentes concepções de infância são estabelecidas pelo mundo e estão atreladas a questões de ordem econômica, política, religiosa, e cultural, entre outras tantas. Sua combinação revela as representações que as sociedades têm de suas crianças e infâncias e aponta as possibilidades abertas a esses sujeitos no meio social. Sendo assim, podemos falar em infâncias coexistentes e não-excludentes<sup>13</sup>.

São crianças... e infâncias! Pelo que a epígrafe nos apresenta, não podemos considerar que a infância abordada por Graciliano, desde o título de sua obra, seja a mesma vivida por

---

<sup>12</sup> ARCHARD, David. *Children: rights and childhood*. London: Routledge, 1993.

<sup>13</sup> Se é que podemos chamar de infância – ou de sua perda – a presença de crianças em carvoarias, lavouras de cana-de-açúcar, campos de refugiados, zonas de batalha, exploradas pelo turismo sexual, entre tantos outros exemplos.



Fernando. O que se considera por infância na visão das duas crianças apresentadas e para as pessoas que com elas conviveram nas situações por elas relatadas varia consideravelmente, de acordo com suas construções e sistemas culturais.

Para Sarmiento (2007), no entanto, algumas concepções vêm recebendo o foco das atenções, o que as destaca e passa a reduzir as demais. E tal condição não é recente. Na realidade, o contexto social e as características culturais de cada grupo constroem infâncias com diferentes significados, o que também evidencia formas diversas de se relacionar com as crianças ao longo da história.

“As diversas imagens sociais da infância freqüentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de comportamentos e de normas de actuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer”. (Sarmiento, 2007, p. 33)

Isso me remete a Philippe Àries (1986) e sua *História social da criança e da família* que se tornou um grande clássico e referência para aqueles que – mesmo não concordando com o autor – pesquisam infância. O autor dedicou-se principalmente à história da arte e à iconografia profana e religiosa do período da Idade Média em busca de indícios da infância a partir dos quais acreditava que podia saber sobre a visão dos sujeitos existentes naquele momento. Segundo ele, é somente a partir do século XVII que os registros tornam-se mais relevantes e numerosos, o que o levou a afirmar que

“Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.(...)”. (Àries, 1986, p. 50).

Àries (1986) defendia ainda que a sociedade medieval encarava as crianças como adultos em menor proporção, lançadas ao mundo a partir do momento em que conseguissem sobreviver sem depender dos cuidados maternos. A “descoberta” da infância somente ocorreria na entrada da modernidade, quando o tratamento destinado às crianças passou a ser especialmente pensado como uma maneira de prepará-las para viver no mundo dos adultos, o que passou a ser aceito por muitos pesquisadores das Ciências Humanas.

Tal concepção também sofreu duras críticas. Para Heywood (2004, p.24), muitos críticos historiadores afirmam que o pesquisador teria algumas fragilidades em seu método de análise, uma relativa “(...) ingenuidade no trato das fontes históricas”. Além disto, haveria certo exagero por parte do autor ao afirmar a ausência de qualquer consciência de infância entre a civilização medieval. Isso talvez se deva ao fato de que o autor construa muitas de suas interpretações a partir do presente, o que poderia dificultar sua percepção de uma consciência de infância medieval muito diferente da atual.

Entendo que a contribuição de Àries seja grande na medida em que apresenta a infância como construção social e que fez emergir uma reflexão em torno desses sujeitos sociais vistos de forma naturalizada até então. No entanto, seus apontamentos sobre seu surgimento na modernidade são apenas mais uma das várias formas de se pensar crianças e infâncias.

Já na análise dos estudos desenvolvidos por Postman (1999), a infância é tratada como uma categoria em vias de extinção. Para o autor, a infância estaria retornando às condições medievais defendidas por Àries, ou seja, desaparecendo. As crianças estariam assumindo determinados papéis destinados ao mundo dos adultos ao mesmo tempo em que estes estariam assumindo posturas cada vez mais infantis. Dessa maneira, as categorias geracionais estariam tão imbricadas nos dias atuais que já não seria mais possível distingui-las. No entanto, essa é

apenas mais uma das várias possibilidades de se conceber crianças e infâncias e está longe de ser uma visão predominante.

Tais obras são muito representativas de discursos dominantes no meio acadêmico e certamente foram grandes contribuições para os estudos acerca das crianças e suas infâncias. Porém, trazem generalizações inseridas em determinados períodos e espaços que as fragilizam. Modelos universais de crianças entram em conflitos com as experiências sociais inseridas em diferentes contextos, produzindo sistemas simbólicos diferentes e que também se manifestam diferentemente nos planos microgenéticos de cada sujeito.

Sarmento (2007) aponta que o discurso hegemônico toma a criança por suas faltas, suas ausências, como seres inacabados e incompletos. Nesse modelo, a infância é reconhecida como uma fase de preparação em que a criança, passivamente, é alvo das ações dos adultos, que passam a apresentar-lhes tudo aquilo que vem sendo socialmente construído e que é definido por eles como *coisas de crianças*. Nossos sujeitos são tratados como receptáculos vazios, que aos poucos vão sendo preenchidos até tornaram-se seres completos, formados... adultos!

“(...) as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A *infância como a idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *infans* – o que não fala.” (Sarmento, 2007, p. 33)

Nesse ponto, Lopes (2007) aproxima-se ao afirmar que:

“Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas historicidades e geograficidades, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e as colocam na condição de sujeitos passivos, e, portanto, passíveis de receberem ações que vêm dos ‘outros’ que compõem seus cotidianos” – grifo do autor. (p.7)

Convido Pino (2005) ao debate, quando defende que o homem ao tentar compreender as coisas, projeta-se na representação que faz delas. Isso ajudaria na compreensão da atitude negativa em relação às crianças, já que, ao projetarem-se nas representações, os adultos tendem a não reconhecer as diferenças existentes.

“(…). A representação da criança por parte do homem é muito mais do que um mero ato cognitivo; ela envolve muitos outros elementos da subjetividade humana. Isso explicaria que, ao projetar na criança a representação de si mesmo, o homem tenha dificuldade de descobrir que entre ambos não existem apenas semelhanças, mas também diferenças, e que essas diferenças traduzem a peculiaridade da ‘condição de ser criança’ e não algo negativo próprio dessa mesma condição, como se *ser criança* representasse um *ser menos* seja porque *ainda não é um ser adulto* seja por considerá-la *um adulto que ainda é criança*. Ao fazer do adulto o padrão de medida do *ser criança* não se estaria negando a ela a própria condição de criança?” (Op. cit., p. 25)

Como vemos, a imaturidade biológica das crianças é culturalmente interpretada pelos grupos sociais que vão construindo suas representações de infância, revelando a maneira pela qual reconhecem suas crianças. O processo, no entanto, não se reduz apenas à esfera adulta, uma vez que as crianças também constroem suas representações de infância que influenciam na maneira de verem a si mesmas.

“(…), o novo paradigma inicia por considerar que conceitos de infância são historicamente e culturalmente localizados. Para dizer, ‘infância’ não pode ser considerado como um perfeito descritor de uma fase biológica natural. Mais propriamente, a idéia de infância tem se tornado como uma fase cultural particular da parte inicial do curso da vida, historicamente localizada e sujeita a transformações. Segundo, e como uma consequência disto, como nós vemos crianças e os caminhos os quais nós as cuidamos, necessariamente interferem nas experiências infantis de ser uma criança e também em suas respostas ao mundo adulto”. (James, 2008, p.1 – tradução própria)

Esse texto não traz nenhuma intenção de negar o fator biológico como relevante no desenvolvimento das crianças. Pelo contrário, assumindo uma perspectiva sócio-histórica, acredito que é pelas interações sociais que o processo de desenvolvimento humano seja

possível. Em outras palavras, a maturação biológica e suas funções naturais têm sua importância, mas são as funções culturais que nos fazem humanos.

Assim, em recente pesquisa, Pino (2005) discutiu a possibilidade de dois nascimentos: o biológico e o cultural. Partindo do pressuposto da existência de um *momento zero cultural*, o autor acompanha as experiências de uma criança em seu primeiro ano de vida, em uma tentativa de mapear esse momento. Assim, acaba por nos brindar com o desenvolvimento da criança durante esse período, não apenas por sua maturação biológica, mas principalmente pelo que vai aprendendo no contato com o mundo e com os adultos e crianças.

Sua aparente fragilidade biológica ao nascer é suprida pelo plano cultural que lhe permeia. Dessa forma, cada ato desempenhado pela criança emerge de suas relações sociais, da interação com o outro inserida em um arranjo histórico-cultural, que se manifesta pontualmente em seu comportamento. Portanto, a filogênese não se insere em bases hereditárias, mas de mediação cultural. Por isso, atos e comportamentos das crianças não podem ser tomados como meros arranjos do agora, mas produto do patrimônio cultural humano que é aprendido e que leva ao seu desenvolvimento.

Todo esse movimento possibilita a construção de subjetividades e identidades. A experiência humana cria formas comuns de ser e estar no mundo, mas, contraditoriamente, cada um de nós vive a experiência de maneira única. Apesar de cada sujeito compartilhar com os demais os planos de desenvolvimento, a vivência e experiência manifestam-se na microgênese de forma peculiar. Portanto, a condição humana está no interstício entre o coletivo e o singular.

A infância é o lugar social de onde falam as crianças e outros sujeitos sociais. A partir dela as crianças vivem e se relacionam com seus diferentes mundos e também com os adultos. Em um movimento simultâneo, a mesma criança que é influenciada pela infância à qual pertence, também ajuda em sua construção, dentro de suas possibilidades.

Marcadamente, a infância apresenta-se como um campo de forças em que concorrem os discursos das crianças e os demais discursos sociais, onde nossos sujeitos buscam lacunas sob seu próprio controle para que estabeleçam seus processos próprios. A essa lacuna denominamos *territórios de infância* ou *territorialidades infantis* (Lopes e Vasconcellos, 2005):

“As territorialidades infantis pressupõem um embate entre as concepções do adulto e da criança, da família e das instituições, da cultura de massas e da cultura popular, enfim, todas as demais que definem o modo de vida das crianças.” (p. 41)

E Vasconcellos (2009), complementa:

“O conceito de territorialidade implica a idéia de disputa. Portanto, compreender a infância como territorialidade é concebê-la como processo dinâmico, permanente, inconcluso de embate dos diferentes agentes de produção da infância – dentre eles as crianças que a partir dos diferentes modos pelos quais se apossam dos lugares a elas destinados, emprestam-lhe novas configurações e sentidos, criam para si novos e inusitados lugares.” (p. 19)

Como categoria social, a infância tem características próprias. Sarmento (2007), afirma que a infância pode ser percebida como homogênea, quando pensada como categoria social em relação às demais categorias; mas heterogênea, por suas singularidades e diversidades. De fato, nas experiências cotidianas infantis, o geral e o diverso estão presentes. O que é geral na infância é a sua presença onde houver crianças. Tudo mais é fragmentado pela diversidade de experiências, submetidas à lógica do grupo ao qual pertencem. Assim, podemos afirmar que há tantas infâncias quantos forem os contextos sociais inseridos em tempos e espaços específicos, o que produz diferentes formas de ser criança (Lopes, 2005).

Dessa forma, “(...) tornar-se criança em determinado grupo social faz parte do processo de endoculturação(...)” (Lopes e Vasconcelos, 2006, p. 111), pois ninguém nasce

em um vácuo social. Ao nascerem, as crianças são apresentadas a um mundo que veio sendo espacial e historicamente construído ao longo de toda filogênese humana. Especificamente ao seu grupo social, tomam contato com um emaranhado de sistemas simbólicos e de significações previamente estabelecidos e que preenchem todos os seus aspectos culturais.

No entanto, o mundo que lhes é dado, não é um mundo pronto, mas em constante processo de transformação. E contrariando o discurso hegemônico anteriormente discutido, sua presença contribui para a continuidade do processo, uma vez que as crianças decididamente são agentes sociais ativos, participantes das dinâmicas sociais. Aliás, antes mesmo do nascimento, o simples anúncio de uma criança que está por vir já é suficiente para alterar para sempre os rumos do grupo social que irá recebê-la, seja de que forma for.

Esse mundo veio sendo construído pelos agentes que as precederam de acordo com os sistemas culturais estabelecidos pelo grupo em seu contexto de inserção. Isso também se estende ao que é destinado às crianças. Assim são construídos espaços, artefatos e estruturas previamente definidos dentro da concepção de infância adotada pelo grupo social. Dessa forma, podemos falar em *culturas para a infância*, sistema simbolicamente construído e que reserva para as crianças um espaço social amarrado pela concepção de infância de determinado contexto.

Assim, todos os elementos relacionados à infância tendem a ser arquitetados por atores sociais diversos – família, escola, Estado, empresas e demais instituições – de acordo com um projeto de infância socialmente construído. Espaços, tempos e artefatos são pensados de acordo com um sistema simbólico preestabelecido dentro de uma lógica encaixada em uma visão adulta da criança e da infância. Tal situação revela a atitude adultocêntrica presente nas interações entre crianças e adultos, o que colocaria, a princípio, as crianças em uma posição passiva diante do mundo.

Ao se aproximarem dos sistemas culturais desenvolvidos para a infância, as crianças não recebem suas manifestações passivamente. Ao contrário, sua atitude é variável desde a manutenção do que já está estabelecido até sua subversão, respondendo de maneira autônoma àquilo que o mundo lhes apresenta. Não se pode negar, portanto, a participação ativa das crianças na construção dos sistemas culturais para a infância quando esses assumem determinadas demandas suas, embora os aspectos culturais pensados para a infância tenham partido do mundo adulto, de forma impositiva.

A intervenção das crianças nos processos sociais se dá a partir de lógicas próprias. Ao dialogar com os diversos mundos com os quais se relacionam, as crianças se utilizam dos sistemas simbólicos aprendidos na interação com os adultos, mas também dos sistemas simbólicos desenvolvidos nas interações estabelecidas entre si, com seus pares.

É na relação com as outras crianças que nossos sujeitos desenvolvem formas próprias de interpretar o mundo e com ele interagir. Há conhecimentos que são específicos das crianças, tramas de significados peculiares a quem vive a infância, desenvolvendo o que tem sido denominado de *culturas de infância* ou *cultura de pares*. Sim... como sujeitos sociais ativos, as crianças desenvolvem sistemas culturais próprios, que lhes garantem a marca da originalidade e possibilidades de intervenção no mundo.

Ao interagirem, as crianças estabelecem diálogos, negociações, disputas e embates com os diferentes mundos com os quais se relacionam. É nos interstícios das relações que as culturas de pares são construídas, tendo na infância a esfera que abriga tal construção a partir do contato direto com as outras crianças.

Especialmente no caso das crianças em seu meio de produção cultural, uma importante maneira de interagirem com o mundo é através da brincadeira. Como veremos mais adiante, o ato de brincar é uma privilegiada forma de mediação e relevante elemento no processo de desenvolvimento humano, um compromisso com o humanismo.



Esse emaranhado simbólico sistematizado pelas crianças em suas ações garante seu processo de subjetivação ao mesmo tempo em que possibilita sua intervenção no mundo. Por isso, não pode ser pensado fora dos contextos e separado das demais instâncias e estruturas sociais. Borba (2008) afirma que:

“Desse modo, as culturas de pares são constituídas no cruzamento das interrelações entre as práticas sociais e produções culturais dos adultos dirigidas *para* as crianças e as produções culturais e práticas sociais geradas *pelas* crianças em suas interações entre pares (grifo da autora). Nessa relação, ainda que as crianças e a infância se constituam em uma relação desigual de poder, estando quase sempre submetidas à ordem adulta, não se reduzem a esta, uma vez que, atuando no mundo como atores sociais reflexivos, reinterpretem-no, por meio de um processo no qual ocorre tanto a reprodução quanto a criação, o que implica, ao mesmo tempo, a continuidade e a mudança como faces integrantes do processo dinâmico de construção da sociedade e da infância.” (p.80)

E Vasconcellos (2009) complementa, ao indicar que:

“A infância, portanto, dá-se em um amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto, das territorialidades de criança e das instituições que regulamentam a infância, da relação da criança com a produção e consumo da cultura de massa e cultura popular.” (p. 19)

*A cultura de infância* é essa rede de significações construídas pelas interações entre as crianças com o mundo que lhes é possível, o que lhes garante a condição de grupo cultural, com sistemas próprios de produção simbólica.

Para Corsaro (2005), existe uma rede cultural horizontal entre as crianças, que seriam as culturas de pares. Já Delgado (2005) discorda dessa linearidade horizontal e pensa em uma cultura de pares estruturada de forma capilar/radicular, já que interagem com outros grupos. De qualquer maneira, o mais importante é não esquecer que tais grupos têm identidades culturais próprias, que são construídas nas interações e construções identitárias de seus sujeitos.

Como os demais sistemas culturais, as culturas da infância estão em constante processo de construção/transformação. Porém, os processos comandados pelas crianças ocorrem em tempos próprios. Isso porque a criança não vive apenas o tempo *chrónos*, mas também na dimensão do tempo *aiónico* (Kohan, 2004). Esse é o tempo do devir-criança, quando a formação humana se dá pelas intensidades, pela reinvenção de sua própria condição, intempestiva, criadora.

Analisando um fragmento de material cuja autoria é atribuída a Heráclito, Kohan (2004) afirma que:

“(...). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal pode ser pensado como um modo de ser infantil, de criança. Se uma lógica temporal – a de *chrónos* – segue os números, outra – a de *aión* – brinca com os números e infantiliza o movimento.

O fragmento também sugere que a infância não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado que tem como marca uma intensidade. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, é o tempo *aiónico*. E também sugere que a infância, muito mais do que uma etapa da vida, é um reinado, uma porência, uma força vital”. (p. 03)

Assim, baseado nos paradigmas da infância defendidos por James e Prout (1990)<sup>14</sup> *apud* James e James (2001), falo das crianças como sujeitos sociais ativos, cujas relações devem ser um dos focos pesquisados pelas Ciências Humanas. Tais sujeitos pertencem à infância como categoria socialmente construída e, portanto, também variável de análise social. Segundo os autores citados, o novo paradigma deve buscar responder à reconstrução da infância na sociedade, histórica e culturalmente situados, como um esforço para reconhecermos sua competência na ação social, que também é espacial, o que justifica essa pesquisa e a busca por compreender o que é ser criança a partir de suas presenças na sociedade em meio ao espaço geográfico como MTCI.

---

<sup>14</sup> JAMES, A., PROUT A. (eds.) *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990.

A visão de crianças e suas infâncias que procuro assumir aproxima-se do que a Sociologia da Infância e outras áreas das Ciências Humanas (Psicologia, Educação, Antropologia) vêm buscando. Abordar a infância como um processo histórico-espacial e não meramente natural é romper com um paradigma que se mantém há séculos e que ainda hoje se faz presente direta ou indiretamente em nossos discursos e práticas sociais.

A condição de autoria de suas próprias trajetórias não pode ser negada às crianças. Suas vidas não podem ser tomadas como uma determinação que parte dos adultos. Ao contrário, ao estabelecer suas relações sociais – mesmo que de forma silenciosa ou silenciada –, as crianças travam um genuíno movimento de mediação e diálogo com o mundo, identificando os processos enquanto constrói sua própria identidade.

Por isso, acredito que as pesquisas com crianças devam ocorrer exatamente por serem crianças, pelo valor que elas têm em si mesmas, por também estarem ativamente imersas em todos os processos sociais e, especificamente no caso desta pesquisa, espaciais. Como no caso dos demais agentes sociais, a ação das crianças transforma o mundo, e garante o desenvolvimento de sua condição humana, enquanto constrói suas histórias e geografias. Portanto, não falamos aqui de algo estático, inerte, que vai sendo ao longo da vida moldado pela mão adulta, passivamente.

Nada disso é dado em um vazio espacial. Ao contrário, o espaço geográfico apresenta-se como importante elemento nos processos e interações das crianças. Novamente, destacamos as interações com o espaço pelas intensidades, o que contribui para o processo de subjetivação das crianças. Afinal, a experiência espacial é uma experiência mediada.

Ora, se tratado apenas como superfície, a análise do espaço permite apenas uma abordagem descritiva e de localização. Como dito anteriormente, falamos aqui de um espaço que potencializa a interação social e vai sendo significado, produzindo novos sentidos para os sujeitos. A percepção/construção espacial se dá com o outro, mediado pelo outro.

Assim, os espaços são construções culturais, na interação das espacialidades múltiplas do eu e do outro. Por isso ele é geográfico, e não superfície. Se o espaço é semioticamente construído, construído culturalmente, já é geográfico – já é cultura.

Esse ponto retoma a reflexão que abre este capítulo. Em seu manuscrito, Vigotski (2000) apresenta como questão-chave de seu pensamento a condição histórica da produção humana. No entanto, o autor fala em história como patrimônio cultural, assim como o espaço geográfico também o é. Portanto, o espaço como intensidade não é plano, é intensidade como elemento cultural, constituído no imbricamento dos sujeitos e dos tempos, numa configuração espaço-sujeito-tempo, que não permite dicotomias.

As singularidades e coletividades humanas se dão em perspectiva espaço-temporal. Se a perspectiva se altera, altera-se também a condição humana, uma vez que sua condição de trabalho muda. Assim, estabelece-se uma perspectiva de revolução e de recriação humana.

### **CAPÍTULO 3 – TENTANDO “VER ALÉM DA MÁSCARA” – OPÇÕES METODOLÓGICAS E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA**

Ao se iniciar um novo trabalho, o pesquisador toma determinadas posturas de acordo com os referenciais teóricos que nortearão todos os seus procedimentos ao longo da investigação. Seu olhar, filtros e interpretações não escapam dos discursos presentes no corpo teórico que assume. Ao contrário, constituem-no, assim como constituem também toda a orientação da pesquisa.

A necessidade de um novo método de análise do humano é proposta por Vigotski (1998) como uma tentativa de alcançar a condição humana e sua relação dialética com o meio. Nesse sentido, o autor discute em seus estudos os fenômenos humanos como processos em constante transformação, pensados historicamente<sup>15</sup>. E aprofunda ainda mais a questão ao ressaltar a necessidade de se compreender tais fenômenos internamente, buscando sua gênese para, a partir dela, reconstruir a história de seu desenvolvimento. Portanto, descrições exteriores são dispositivos meramente superficiais que devem ser problematizados e refletidos à luz dos processos internos.

Tal situação nos aponta a uma perspectiva de pesquisa que não busque a contemplação do objeto pesquisado. Afinal, em Ciências Humanas não pesquisamos objetos, mas sujeitos concretos, históricos e espaciais, marcados por uma cultura que também constroem a partir da realidade que os constitui e que por eles é também constituída (Bakhtin, 1990). E nessa caminhada, penso que o mais importante seja compreender os sujeitos e seus processos de humanização.

---

<sup>15</sup> A história aqui é novamente considerada como patrimônio cultural.

É assim também o meu encontro com a perspectiva sócio-histórica de enxergar o mundo e o humano. Tal encontro marca decisivamente minhas reflexões acerca do espaço geográfico e das crianças como sujeitos espaciais.

Em minha formação como geógrafo, sempre procurei refletir sobre o espaço geográfico como uma dimensão que participa das intensidades do acontecer humano. Presente em todas as interações sociais, o espaço geográfico e suas manifestações não podem ser desconsiderados nas reflexões que pretendam maior aproximação sobre a condição humana.

Assim, ao tomar o espaço geográfico não apenas como produção social, mas também como elemento constituinte do constante devir humano, a Geografia pode trazer importantes contribuições para as Ciências Humanas. Daí a importância de o pensamento geográfico buscar através do viés espacial, a dimensão dos sujeitos que o constituem, pensados como totalidade, biológica e culturalmente, em sua condição social ativa e participante de um processo historicamente construído.

Obviamente, tal condição se estende às crianças. Uma proposta que discute sua dinâmica sócio-espacial considerando sua condição de agentes sociais, precisa compreendê-las a partir de suas perspectivas de mundo, de seus olhares. Faz-se necessário o mergulho em seu mundo, em busca de suas relações próprias, seus conhecimentos construídos, suas rotinas cotidianas.

Em grande medida, essa é uma visão que se aproxima muito das discussões de James *et. al.* (1998) *apud* James e James (2001) acerca da Sociologia da Infância. Tais autores trazem novas abordagens sociológicas que se organizam em duas perspectivas de pesquisa. A primeira tenta um olhar para os diversos mundos sociais que revelem e expliquem a competência das crianças através de suas relações sociais e culturais próprias. Considera, assim, uma perspectiva *agencial* das crianças. A segunda pensa a infância como espaço social

para as crianças, uma categoria relacionada às demais estruturas sociais. Os autores ainda enfatizam ora uma visão para as particularidades das crianças, ora para sua universalidade.

Neste trabalho, em que aproximo as reflexões acerca do espaço geográfico e suas manifestações à dinâmica das crianças, assumo a primeira abordagem, por entender que as crianças também constroem suas próprias geografias em seus processos de humanização. Isso, contudo, não negligencia a segunda perspectiva, por considerar que o contexto histórico, espacial e social esteja amarrado à infância enquanto categoria social.

Parafrazeando James e James (2001), as crianças não são apenas constituídas pela cultura, mas ajudam a construí-la. A infância não apenas interfere nas experiências das crianças, mas estas também modificam a natureza da infância, por sua experiência. O desafio é demonstrar as ligações entre estrutura e perspectivas de agência, apresentar como geral e o diverso estão nas experiências diárias de infância.

A pesquisa de ordem qualitativa apresentou-se como um interessante caminho que me possibilitaria compreender os processos humanos pelo olhar dos sujeitos pesquisados. Assim, assumo esta perspectiva tal qual Bogdan e Biklen (1994, p.16) em que “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”.

Em realidade, fazer a pesquisa *com* os sujeitos, e não apenas *para* ou *sobre* eles é muito mais do que um mero clichê para quem faz pesquisa qualitativa. É encarar as próprias situações de pesquisa como interações humanas e, portanto, processos de aprendizado e desenvolvimento mediado de todos os envolvidos – inclusive o pesquisador. Portanto, assumimos uma postura política de que nega a neutralidade científica, ainda mais quando se é parte da própria pesquisa.

Para Amorim (2002), o pesquisado torna-se o outro do pesquisador. Este, por sua vez, deseja encontrá-lo, admirá-lo, compreendê-lo, uma vez que há entre eles um relativo distanciamento. E é justamente esse distanciamento que motiva a pesquisa e permite, ao mesmo tempo, que o discurso do outro seja considerado elemento fundamental na investigação.

Logo, os textos desse tipo de pesquisa são fruto do encontro dos textos estabelecidos entre mim e meus sujeitos durante a produção de conhecimento. E trata-se de uma transformação mútua, que se manifesta através de múltiplas vozes no próprio trabalho. Segundo Freitas (2002):

“(…). Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (...)” (p. 21)

Apoiada nos estudos de Bakhtin (1990), a autora ainda afirma que uma das principais diferenças das pesquisas em ciências humanas para as ciências exatas é o fato de que, neste último corpo, o pesquisador assume uma atitude de monólogo frente ao pesquisado, seu objeto. Já no caso das pesquisas em Ciências Humanas, deve-se buscar a postura do dialogismo, que possibilita a interlocução entre pesquisador e sujeito pesquisado.

Tal reflexão epistemológica é realizada por Bakhtin (1990, p. 150), ao destacar que o peso da palavra nas *Ciências Matemáticas* é relativamente pequeno. Ao contrário do objeto de pesquisa das Ciências Humanas, em que *a palavra do outro* e sua interpretação revelam um ponto de vista sobre o mundo:

“(…). Todo o aparato metodológico das ciências matemáticas e naturais se orienta para o domínio do *objeto retificado mudo* que não se revela na palavra, e que



*não comunica nada a respeito de si mesmo. O conhecimento aqui não está ligado à recepção e à interpretação das palavras ou sinais do próprio objeto a ser conhecido.*

*Nas ciências humanitárias, à diferença das ciências naturais e matemáticas, surge a questão específica do restabelecimento, da transmissão e da interpretação das palavras de outrem (por exemplo, o problema das fontes na metodologia das disciplinas históricas). Quanto às disciplinas filológicas, o sujeito falante e sua palavra aparecem aqui como objeto fundamental do conhecimento”. (p. 150)*

Não há, a partir do exposto, nenhuma pretensão de se atingir uma hipótese previamente definida ou preocupação com resultados de pesquisa. Nem mesmo o desenvolvimento de situações artificialmente criadas para experimentos. O que existe é um foco voltado para a compreensão dos fenômenos humanos no momento de seu acontecer. Mesmo porque não há a busca pela verdade única. Aqui, a preocupação reside em compreender os processos que culminam nas significações que cada um faz do mundo, a partir de seus contextos.

A partir das considerações apresentadas, debruçei-me em materiais que pudessem trazer-me algum referencial metodológico para trabalhar com as crianças em seus espaços de vivência. Dentro do arcabouço das metodologias qualitativas (Bogdan e Biklen, 1994), procurei o encaminhamento que me possibilitasse realizar a investigação no espaço natural das crianças como fonte direta de dados acerca das interações sociais ali constituídas, colhidos a partir de observações diretas pelo pesquisador que, posteriormente, daria o tratamento a tais dados.

Nesse caso, a pesquisa etnográfica surgiu como um método de investigação com boas possibilidades. Muito utilizada em pesquisas da Sociologia e Antropologia, caracteriza-se pela tentativa do pesquisador em inserir-se no grupo cultural de seu interesse e ser reconhecido como um membro do grupo. Pressupõe-se, aqui, a cultura a partir de uma visão dialética com os sujeitos significantes. E cabe ao pesquisador a busca por atingir o olhar de tais sujeitos. Como nos diz Mattos (2001):

“Etnografia é também conhecida como: pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. Por exemplo: uma vila, uma escola, um hospital, etc.” (p.42)

Assim, a partir de uma questão orientadora inicial, busca-se a imersão no mundo do outro e o próprio contexto de pesquisa vai ditando a trajetória a partir de acontecimentos que vão surgindo. Estabelece-se uma postura indutiva de investigação, compartilhando com os sujeitos de pesquisa momentos que serão registrados, descritos e interpretados pelo pesquisador.

Freitas (2002), apoiada em Bogdan e Biklen (1994) entende que:

“(…) também na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Para buscar compreender a questão formulada é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Para tal o pesquisador freqüenta os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado. Procura dessa maneira trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada” (p. 28).

Dentro de minha proposta de pesquisa, a etnografia me permitia acompanhar as crianças em seus afazeres naturais cotidianos, aproximando-me de seus processos interacionais e da construção de suas redes de significações. A idéia era tentar compreender suas dinâmicas, suas interações com os objetos técnicos, compartilhando suas rotinas, ações e identidades como grupo cultural, de dentro do seu mundo (Borba, 2005).

A experiência etnográfica que realizei nesta pesquisa, contudo, não dá conta por completo de todos os processos desencadeados pelo grupo observado. Afinal, meu foco investigativo privilegiou as crianças em seu contexto escolar específico. Portanto, a investigação trabalhou focada nesse recorte espaço-temporal, não se aproximando de outros contextos de vivência das crianças (familiar, clubes, praças, entre outros).

Mergulhado no mundo de seus sujeitos, busquei me aproximar ao máximo de suas práticas culturais. Isso foi importante, para realizar o movimento anteriormente mencionado de me despir de meu olhar em busca do olhar dos sujeitos. A aproximação daquilo que me era diferente permitiu-me trazer para o texto a novidade, a contribuição do pesquisado sobre a sua própria dinâmica social, sobre as práticas historicamente estabelecidas que geram redes simbólicas próprias e que identificam aquele grupo cultural.

Em concordância com Geertz (2008), a cultura é considerada neste trabalho em uma perspectiva semiótica que antecede e ultrapassa a vida dos sujeitos. Seus sistemas e arranjos de signos são passíveis de interpretação e podem ser descritos com densidade.

“(…). Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem e direção às nossas vidas. (...)” (Geertz, 2008, p. 37)

Os eventos da investigação qualitativa devem ser descritos. É importante transformar seus dados em sistemas que possam ser lidos. Mas essa deve ser uma *descrição densa* (Geertz, 2008), ou seja, tem que ser acompanhada pelas interpretações do pesquisador. Dessa forma, ele pode relacionar a prática à reflexão teórica que já traz consigo.

O que se busca a partir da descrição e interpretação é um profundo movimento para compreender as manifestações dos fenômenos internamente aos sujeitos pesquisados. Tudo

isso é culturalmente mediado e daí a importância do pesquisador tentar compartilhar dos aspectos culturais do grupo pesquisado.

A análise dos dados obtidos em campo permite ao pesquisador traçar as similaridades do grupo observado em relação aos demais, bem como suas particularidades. Não há aqui nenhuma tentativa de promover ou afirmar o exotismo, mas apenas resgatar as minúcias do comportamento humano que foram abandonadas pelos cantos da pesquisa científica.

“Assim, há três características de descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em forma pesquisáveis. (...). Há ainda, em aditamento, uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica. (...)” (Geertz, 2008, p. 15)

O trabalho com os dados recolhidos é árduo e de extrema importância. É através da interpretação que o pesquisador consegue aproximar suas experiências de campo e seu referencial teórico para compreender os processos observados. Esse é um procedimento pelo qual a etnografia recebe algumas críticas, uma vez que é portador da subjetividade do próprio pesquisador. No entanto, a etnografia tem na interpretação do pesquisador o seu cerne, que deve ser assumido criteriosamente.

Apesar de a etnografia buscar ao máximo o olhar do sujeito de pesquisa, o texto final é do pesquisador. Seria no mínimo pretensiosa a afirmação de uma pesquisa em que determinado pesquisador fala por seu sujeito pesquisado ou em nome do grupo pesquisado. É preciso que haja sensibilidade para perceber que a autoria do trabalho é do pesquisador, mas que esse já não é mais, à conclusão de seu texto, aquele mesmo que o iniciara. As múltiplas vozes de seus sujeitos já o constituem, o que legitima a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico.

Temos procurado fazer ciência humana a partir daquilo que entendo que seja seu principal diferencial - pensar o homem a partir de sua especificidade humana: o processo de significação. Compreender com esse processo ocorre com as crianças a partir das novas condições do espaço geográfico é o grande desafio.

### **3.1 Fazendo etnografia com crianças**

A busca por compreender os processos de significação das crianças está presente em diversos ramos ao longo da história das ciências humanas e, sobretudo, da psicologia. Vigotski (1998) já chamava atenção para diversas abordagens que enfocavam tais sujeitos sob diferentes prismas, buscando compreendê-los e compreender o próprio humano. Citando os estudos de Karl Stumpf<sup>16</sup> no início do século XX, o autor destaca o paradigma botânico, no qual o desenvolvimento da criança era comparado ao das plantas, como maturação do organismo como um todo. Destaca também o paradigma zoológico de abordagem, constituído ainda na primeira metade do século XX, a partir dos estudos de Wolfgang Köhler<sup>17</sup>. Nele se fazia analogia direta entre a inteligência da criança e dos chimpanzés.

A postura crítica de Vigotski para ambos os casos e para os demais ramos da psicologia residia no fato de serem superficiais e não buscarem compreender os fenômenos internamente. Era necessário mergulhar nas origens do comportamento, buscando na complexidade as peculiaridades do humano.

Dentro da perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento humano não é tratado como linearidade, mas como processo em constante transformação, enraizado na sociedade e na cultura. Tal reflexão não nos permite pensar a infância ou as crianças como um estágio da

---

<sup>16</sup> STUMPF, K. *Zur methodik der kinderpsychologie*. Zeitsch, f. padag Psychol.,s2, 1900.

<sup>17</sup> Obras citadas.

vida do sujeito, que evoluirá para estágios mais avançados de desenvolvimento com o passar do tempo. Simplesmente porque a experiência humana no mundo não deve ser demarcada cronologicamente. Quando se estuda somente a história cronológica, negam-se os outros tipos de história. Isso não nos garante a compreensão das intensidades e significações que tal movimento traz para os sujeitos.

Vigotski, inserido no contexto russo pós-revolução de 1917, enfatiza a dimensão revolucionária do desenvolvimento humano, como componente da evolução:

“(...). Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão freqüentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retorne, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento.

O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo uma pressuposto da outra, e vice-versa. Vê, também, os saltos no desenvolvimento da criança como nada mais do que um momento na linha geral do desenvolvimento” (Vigotski, 1998, p. 96)

Cada momento da vida humana deve ser tratado em sua plenitude, como um momento uno em que as particularidades das experiências vividas causam constantes revoluções nos processos de humanização dos sujeitos, de acordo com suas particularidades. É preciso ressaltar, contudo, que não se trata de um mero acúmulo de experiências. Se o contato com o mundo é mediado pelo outro, produz aprendizados que culminam na humanização do sujeito. Sendo assim, o desenvolvimento humano deve ser visto como um encadeamento de rompimentos, de intensidades que variam de acordo com os contextos e para cada sujeito, tornando-o único.

Por mais que a quantidade de pesquisas que tenham as crianças e suas infâncias como temática principal tenha aumentado, ainda não damos conta de compreender tais sujeitos. Talvez isso se deva ao fato de termos sido forçados em um ambiente científico que sempre buscou as generalizações, as leis gerais, as comprovações exatas, quando cada vez mais nos tem sido apresentado – pela perspectiva sócio-histórica – que o próprio do humano caminha nas particularidades, à margem do que é geral.

Apesar das várias possibilidades de inserção no grupo observado, procurei me apresentar às crianças, desde o início, como um adulto que cumpria uma função diferente dos demais adultos ali presentes. O intuito era me afastar de uma possível atribuição de autoridade, ao contrário dos adultos que participam de suas vidas e que eventualmente interferem nas dinâmicas de seus grupos de pares, impondo sobre as ações das crianças as suas vontades. Entendia que minha aceitação pelo grupo de crianças poderia vir na medida em que não sentissem minha presença como uma ameaça às suas rotinas próprias.

Tenho a convicção de que a entrada no campo de pesquisa é um momento de grande importância para a realização de uma etnografia. Contudo, não acredito que a aceitação passe pelo reconhecimento do pesquisador como uma das crianças. Ao contrário, ele é um adulto que passa a participar das rotinas infantis e dos fenômenos simbólicos desses sujeitos e deve se assumir como tal.

Pesquisas desenvolvidas por Lopes (2007), Borba (2005) e Corsaro (2008) afirmam que as crianças não reconhecem o pesquisador adulto como outra criança, o que não impede que compartilhem experiências e que o adulto se aproxime ao máximo do que é próprio da criança. Somente assim será possível ao pesquisador penetrar nas práticas culturais e sociais das crianças que as caracterizariam como um grupo sócio-cultural específico e estabelecer um ponto de vista de dentro.

Ao mesmo tempo, o envolvimento do pesquisador com seu grupo pesquisado requer ténues limites que não devem ser ultrapassados. Afinal, a pesquisa feita *com* os sujeitos não é feita colocando-se no lugar deles, mas a partir deles. Nessa relação, há a necessidade de me despir dos conceitos de crianças e infâncias que trago das minhas experiências próprias, para caminhar na diferença que me é apresentada pelos sujeitos. Como nos afirma Borba (2005):

“A estratégia de total envolvimento, se por um lado promove a proximidade do pesquisador com o grupo, corre o risco, a meu ver, de dificultar o distanciamento necessário que o investigador deve ter para apreender as práticas sociais produzidas pelas crianças. Impede também que o pesquisador assuma a postura de quem deseja conhecer o que a criança pensa aprendendo com elas, o que só é possível se ele não se colocar no lugar da criança, mas de alguém que, em certa medida, é estrangeiro frente às formas próprias infantis de pensar e de agir. Penso ainda que é artificial para o adulto adotar a postura de criança, impedindo a construção de uma relação aberta e de confiança mútua e podendo até provocar o efeito oposto ao desejado, ou seja, a não aceitação do pesquisador pelo grupo.

Refletir sobre as diferenças - quando e porque ocorrem e que efeitos trazem para as relações de investigação - talvez traga mais informações e possibilidades do que tentar nos tribalizar”. (p. 97)

O obstáculo inicial reside, assim, na aceitação do pesquisador inserido no grupo. Não há dúvidas de que determinadas características (tom de voz, estatura, tipo físico) do pesquisador acabam por tornar sua entrada um desafio maior. Corsaro (2005) destaca que diferentes etnógrafos de crianças têm opiniões variadas do nível de aceitação necessária para uma participação plena do pesquisador no grupo.

A tentativa é compreender o ponto de vista do outro, não falando por ele, mas deixando que ele se coloque. Assim, o pesquisador procura viver no grupo como um nativo, mas nunca se esquecendo de que não é um nativo. Daí a importância de se trazer a criança para a pesquisa e possibilitar a ela uma posição de participação ativa em todas as etapas da pesquisa, como um sujeito real e não como um mero objeto.



As observações realizadas foram organizadas em fichas de transcrição sequenciais devidamente identificadas e datadas<sup>18</sup>. Procurei transcrever os episódios de maneira que todas as informações verbais e extra-verbais fossem incluídas ao máximo. Baseado em Borba (2005), organizei um sistema de notação que identificasse o que era fala minha e o que era das crianças, o que era extra-verbal (gestos, movimentos, expressões, entre outros) e dados do contexto que contribuíssem para a compreensão da situação apresentada.

Grafados em *itálico*, meus comentários sobre os episódios geralmente aparecem no início das transcrições, mas podem também aparecer entremeados aos diálogos, ou até mesmo no final. Nos diálogos, as letras iniciais dos nomes indicam os participantes, que tem suas falas transcritas de acordo com seu direcionamento (por exemplo, G – T significando *Guilherme fala com Thales*) ou somente a letra inicial do nome de quem fala, quando se dirige ao grupo todo ou quando não está claro para quem se dirige. Os aspectos do contexto, comportamentos extra-verbais e marcas de enunciação (*ênfase, interrupção na fala, comportamento reticente, entre outros*) são comentados entre parênteses.

Ainda há uma última questão que necessita ser apresentada e discutida: considerando que a dissertação seja um documento público, como resguardar meus sujeitos de pesquisa e a mim mesmo de algum tipo de exposição maléfica ou constrangimento?

Assim, além dos formulários de autorização anteriormente mencionados e da solicitação encaminhada às próprias crianças sobre sua aceitação em participar do trabalho, era necessário pensar em outros parâmetros éticos coerentes com o tipo de pesquisa que me propunha a realizar. O cuidado que o compromisso ético me exigia ia ao encontro do que Kramer (2002) discute acerca de questões éticas na pesquisa com crianças. Para a autora, três questões merecem atenção especial. A primeira preocupa-se com o tratamento dado aos nomes das crianças (verdadeiros ou fictícios) na pesquisa. A segunda discute a utilização de

---

<sup>18</sup> Vide anexo I.

fotos e imagens das crianças e a terceira é relacionada ao retorno dos resultados do trabalho e suas conseqüências para as crianças pesquisadas em seus contextos.

Optei por utilizar os nomes reais das crianças na pesquisa, considerando sua condição de sujeitos ativos, que cooperaram em sua implementação e desenvolvimento. Além disto, considero que os processos apresentados a partir dos dados de observação não se traduzem em nenhuma ameaça às crianças pesquisadas.

No que se refere às imagens utilizadas, a exposição das crianças foi relativamente inexpressiva. Como minha opção foi por reduzir ao máximo a utilização de objetos externos nas rotinas das crianças, a captura de imagens foi feita nos espaços sem a presença das mesmas, ou a partir de pontos distantes, de modo geral. Por isso, salvo algumas exceções, os rostos das crianças não são destacados nas imagens utilizadas. Contudo, não veria nenhum problema se estivessem, já que o que é apresentado por esta pesquisa não as coloca em risco, como anteriormente dito.

A maior preocupação que tive ao pensar a pesquisa de campo era respeitar que meus sujeitos fossem eles mesmos. Que pudessem, através de meu trabalho, expressar-se e ter sua voz reconhecida no mundo acadêmico, tendo em mim um viés para seu discurso. Tal condição está vinculada a uma conduta ética na pesquisa com crianças que é tão fundamental quanto em qualquer outra pesquisa com quaisquer outros sujeitos.

Baseada em Christensen e Prout<sup>19</sup> (2002), Borba (2005) discute o princípio denominado *simetria ética*, cujo pressuposto é de que o ponto de vista inicial do pesquisador tenha que ser o mesmo, sejam seus sujeitos pesquisados adultos ou crianças. E aprofunda a discussão, apresentando três implicações a partir dessa idéia: o pesquisador deve empregar os mesmos princípios éticos para adultos ou crianças; cada direito, importância e ponderação ética em relação aos adultos tem contrapartida em relação às crianças; as diferenças no

---

<sup>19</sup> CHRISTENSEN, P. & PROUT, A. *Working with ethical symmetry in social research with children*. *Childhood*, v.9, n.4, p. 477-497, 2002.

tratamento e condução da pesquisa com crianças e adultos não devem ser tomadas previamente, mas surgir das situações concretas de pesquisa e das demandas dos grupos pesquisados.

“Na opinião desses pesquisadores, quando se trabalha com crianças, não é necessário que se utilizem métodos particulares ou um conjunto diferente de padrões éticos. O que é importante é que as práticas empregadas na pesquisa estejam de acordo com os interesses, valores e rotinas cotidianas do grupo estudado. Dessa forma, os pesquisadores devem se engajar nas culturas locais das crianças, captando as suas formas de ação social, seus usos da linguagem e os significados que atribuem as palavras e ações. Isso implica estabelecer um diálogo que contribua para criar uma melhor compreensão das relações e interações sociais das quais as crianças são parte.” (Borba, 2005, p. 91)

Finalmente, acredito que o retorno dos resultados obtidos pela pesquisa possa servir como um interessante instrumento de suporte e reflexão para todos os membros da escola sobre ela mesma. Ficou acordado com a direção o desenvolvimento de encontros, cursos ou palestras para toda a comunidade escolar, baseados na discussão do próprio material desta pesquisa.

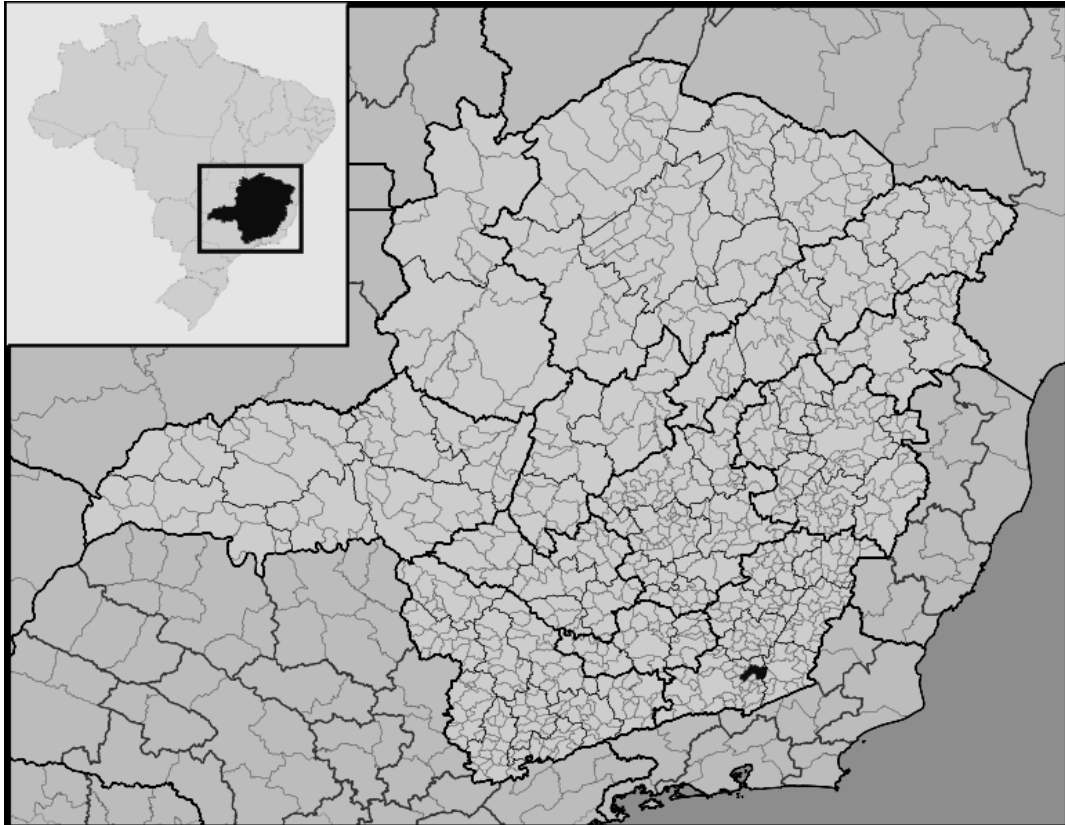
### **3.2 – Recortando o contexto de pesquisa**

O contexto no processo investigativo qualitativo é fundamental. É nele que os sujeitos se constituem como tais, estabelecendo suas relações sociais inseridos em suas tramas culturais. Conhecê-lo o mais profundamente possível é imprescindível ao pesquisador, uma vez que lhe diz muito sobre as práticas do grupo pesquisado.

Todas as observações de campo foram realizadas nas dependências da Escola Municipal Professor Ubi Barroso Silva. Trata-se de uma instituição vinculada à rede municipal de ensino da cidade de São João Nepomuceno – MG, criada em 1965 e com

importante contribuição na história na educação infantil do município. Ao longo de sua história, a escola teve vários outros nomes e funcionou em outros endereços, sendo incertos os registros que datam a transferência para o prédio atual.

**Figura 07: São João Nepomuceno no Brasil**



A escola funciona com sete turmas no turno da manhã e oito no turno da tarde, compreendidas do maternal ao segundo período. Com um número aproximado de duzentas e oitenta e oito crianças matriculadas é uma das maiores instituições dedicadas à educação infantil do município.

Desde as primeiras conversas, a direção da escola se colocou totalmente disposta para a realização das observações, bem como as professoras do grupo observado. Alguns encontros foram realizados previamente com essas pessoas, no intuito de esclarecer os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados e também as questões de ordem prática. Os

esclarecimentos junto aos responsáveis pelas crianças bem como a solicitação de preenchimento dos formulários de autorização<sup>20</sup> ficaram a cargo da própria direção e da professora da turma nos momentos de chegada ou de saída da escola. Isso se deveu principalmente ao fato de muitos pais não terem tempo disponível para participar de reuniões e se ausentarem muito.

Mas fazer pesquisa no ambiente escolar é sempre um desafio, principalmente pelo fato de se ter que contar com a confiança não apenas dos sujeitos de pesquisa, mas de todos os demais envolvidos naquele espaço. Professoras, secretárias, funcionários, entre outros, não foram sujeitos desta pesquisa, mas também foram pessoas com as quais interagi durante a investigação.

Logo nos contatos iniciais com essas pessoas, senti que ainda existe certa distorção da imagem do pesquisador. Para alguns, fica a desconfiança de alguém que esteja ali para fiscalizar os trabalhos, para observar os desempenhos de cada um. Para outros, a imagem idealizada, forjada na modernidade, do pesquisador como o indivíduo que detém os saberes, que tudo compreende, quase mítico.

Por isso, durante os momentos em que visitei a escola, sempre procurei chegar alguns minutos antes para tentar contato com todos. Era uma tentativa de dizer que minha presença ali era de trabalho, como o deles, e que não trazia pretensões de nenhuma outra ordem além de pesquisar com as crianças. No fundo, sentia também a necessidade de mostrar que a distância entre a academia e aquele espaço não era tão abissal quanto pensavam. Um exemplo dessa aproximação foi o que aconteceu com o servente Fabiano:

*Na chegada à escola, procurei pela diretora que não se encontrava. Fui atendido por uma funcionária (de cujo nome não me lembro) que me permitiu entrar. Ela comentou que já tinha me visto na escola outro dia. Isto me chamou atenção para o fato de que a minha presença anterior para negociar as visitas causou algum incômodo.*

---

<sup>20</sup> Vide anexos II, III e IV.

*Tal suspeita foi confirmada quando encontrei com o servidor Fabiano no corredor, o qual friamente perguntou se eu “queria alguma coisa”. Então eu me apresentei e disse que estava aguardando a turma da professora Carla. De alguma maneira, acho que o fato de me apresentar a ele “quebrou o gelo” que até então existia. Preciso verificar isso nos próximos encontros.*

Após alguns dias de convivência, deparei-me com esta situação:

*Logo na chegada, Fabiano me cumprimentou com um leve tapa nas costas e me ofereceu um copo de suco de caju que, prontamente, aceitei. Esse ato tem um importante significado para mim.*

Várias possibilidades de campos de pesquisa foram consideradas. Afinal, as manifestações do MTCI se dão em qualquer porção do espaço geográfico em que as crianças estejam presentes. No entanto, a escolha pelo espaço escolar como campo de observações se deu amarrada a duas condições que merecem esclarecimentos.

A primeira baseia-se na reflexão do espaço escolar como um espaço de educação. A educação aqui ultrapassa o plano pedagógico para um processo dialético em que as interações humanas possibilitam aprendizado e desenvolvimento. Essa ação, contudo, não ocorre em um vazio espacial. Ao contrário, o espaço apresenta-se como importante elemento da ação social ao longo do tempo. Assim, pensar a condição de sujeito da criança é considerar os seus espaços como instância de sua humanidade por ser um campo privilegiado de suas interações com seus pares.

A outra reside no fato de falar do espaço geográfico como um campo de forças, como manifestação do movimento dialético global-local que traz através de sua condição técnico-científico-informacional a possibilidade de se empiricizar a totalidade a partir do local. Entendo que a esfera escalar local seja a primeira dimensão do espaço vivida pelos sujeitos.

Cotidianamente, as experiências humanas no espaço geográfico são estabelecidas respirando o lugar como a porção particular do espaço dos sujeitos, que nele constroem suas relações sociais e espaciais, dotando-o de valores e peculiaridades. Essa é a esfera da identidade, elemento que participa da construção das subjetividades dos indivíduos que nele e com ele interagem. Traz, portanto, essa dimensão sensível-prática para a reprodução da vida cotidiana.

Não podemos, entretanto, pensá-lo isoladamente. Ao contrário, um dos maiores desafios é considerar a coexistência simultânea de lugares que vivem tempos diferentes e que, juntos, compõem o espaço geográfico. Nessa perspectiva, a totalidade se dá na esfera do local, entre o todo e suas partes, entre o mundo e o indivíduo, indissociavelmente.

Nesse contexto, o espaço escolar também se insere na lógica local-global, sofrendo, portanto, as manifestações do MTCI. Afinal, cada porção do espaço no MTCI é um subsistema de objetos e ações e, portanto, a escola também se insere nesse contexto, como parte do sistema-totalidade.

Para demarcar um pouco mais a realização das observações, foi definido, preliminarmente, a brinquedoteca como espaço principal de investigação. Fazem parte da rotina da escola os momentos *livres*, em que as crianças são encaminhadas a esse espaço e podem interagir contando com menor intervenção da professora. Essa era uma necessidade, uma vez que a pesquisa não despreza a importância do adulto para a criança, mas procura compreender os processos genuinamente estabelecidos entre as crianças. Portanto, eram necessários momentos de observações em que as interferências adultas fossem as menores possíveis. É preciso ainda lembrar que se trata de um espaço onde a presença de objetos é muito grande e as crianças os utilizam constantemente, o que contribuiu para o andamento da investigação, dentro do que se propunha.

Mas a brinquedoteca não foi o único espaço de vivência das crianças observado nesta pesquisa. Logo que as observações tiveram início, a escola precisou utilizar seu espaço para algumas atividades internas, o que inviabilizou sua utilização pelas crianças. Assim, os primeiros meses de observações ocorreram em dois outros espaços: a quadra e o parquinho. Em ambas as situações, a interferência adulta também era bem menor, o que permitia a manutenção do foco das observações. Vivia assim uma importante característica da abordagem qualitativa, que é a possibilidade de o projeto de pesquisa e seus procedimentos sofrerem mudanças e adaptações motivadas por aquilo que o próprio campo de pesquisa nos oferece.

Os sujeitos da pesquisa são meninas e meninos compreendidos na faixa de quatro a seis anos. As crianças estavam matriculadas no primeiro e segundo períodos da Educação Infantil nos anos de 2008 (24 crianças) e 2009 (29 crianças), período em que ocorreram as observações. Sua presença no espaço escolar ocorria sempre no turno da tarde (das 12:30 às 17:00) e o grupo era organizado por uma professora<sup>21</sup> que o regia.

**Tabela 2: Crianças em 2008**

<b>Crianças que compuseram o grupo em 2008</b>			
<b>Meninos</b>	<b>Ano de nascimento</b>	<b>Meninas</b>	<b>Ano de nascimento</b>
Bernardo	2004	Emanuelle	2003
Eduardo	2003	Emanuelle T.	2003
Francisco	2003	Emanuelly	2004
Gean	2004	Gisely	2004
Guilherme	2003	Júlia	2004

<sup>21</sup> Ao longo das observações a turma teve três professoras. Ao longo do primeiro período, as atividades se iniciaram sob a regência da professora Carla, que foi substituída pela professora Ana Clara, por motivo de transferência de estabelecimento de ensino. Já no período seguinte, a turma passou à regência da professora Fabiane. A relação com as professoras ao longo da pesquisa será discutida mais adiante.



Gabriel	2003	Kelly	2004
Gustavo	2003	Letícia	2004
Ítalo	2004	Luiza	2004
Jaime	2003	Millena	2004
Lucas	2004	Samira	2003
Matheus	2004	Thatielly	2003
Thales	2004		
Vinícius	2004		

**Tabela 3: Crianças em 2009**

<b>Crianças que compuseram o grupo em 2009</b>			
<b>Meninos</b>	<b>Ano de nascimento</b>	<b>Meninas</b>	<b>Ano de nascimento</b>
Allef	2004	Ana Clara	2003
Andrew	2004	Ana Carolina	2003
Breno	2003	Bárbara	2003
Diogo	2004	Cecília	2003
Dyego	2004	Clara	2004
Erick	2004	Emanuelle T.	2003
Gabriel	2003	Emanuely	2004
Guilherme	2003	Maxielly	2003
Ítalo	2004	Maria Clara	2003
Jaime	2003	Maria Eduarda	2004
Lucas	2003	Ruth	2003
Luccas	2004	Samira	2003
Matheus	2004	Tharciane	2004

Paulo Augusto	2004	Vitória	2003
Thauan	2004		

A escolha de tal grupo baseou-se em algumas premissas. A primeira delas é que crianças nessa faixa de idade se utilizam a linguagem verbal e trazem certa autonomia nos espaços de brincadeiras e atividades livres. E também pela disponibilidade do próprio campo de pesquisa, sugerido pela direção e também pela própria professora.

Como material de pesquisa, foram utilizados apenas lápis e blocos de notas. Meios de registros tais como câmeras, gravadores e outros foram evitados. Tal opção foi apenas uma tentativa de minimizar a quebra de rotina das crianças pela presença de novos objetos e ações em seu espaço. O uso de câmera fotográfica somente ocorreu para a captura de imagens que ilustrassem o contexto e privilegiou momentos em que as crianças estivessem ausentes ou de pontos distantes, para não atrapalhar suas dinâmicas (apesar de saberem que poderiam ser fotografadas). Dessa forma, a coleta e registro dos dados foram realizados de dentro, fazendo junto com o grupo, vendo as crianças serem crianças.

A vivência em campo levou-me a perceber a importância de se fazer as transcrições o mais rapidamente possível e pelo próprio pesquisador. Afinal, somente ele e seus sujeitos trazem a intensidade das experiências vividas e um terceiro pode não conseguir expressar a situação de forma satisfatória. Além disso, quanto mais rápido o pesquisador faz a transcrição, menor é o risco de que sofra golpes da memória, perdendo detalhes que podem ser importantes para suas interpretações futuras.

O início das observações em campo deu-se a partir do segundo semestre de 2008 e estendeu-se durante todo o ano de 2009. Todos os encontros ocorreram em dias letivos, no

turno de curso das crianças (à tarde). A frequência de encontros variava entre uma e duas vezes por semana e sua duração era, em média, de uma hora.

É preciso ainda lembrar que o fator tempo é de grande relevância para a realização de uma etnografia, já que necessita uma série de requisitos para se realizar. No entanto, não acredito que exista um modelo a ser seguido, um período de observações e frequências estipuladas. Ao contrário, é necessário que o pesquisador tenha sensibilidade para perceber aquilo que o próprio campo vai lhe apresentando, reunindo, assim, os seus dados de pesquisa até o momento em que acontecer sua saturação, ou quando achar que sejam suficientes para responder sua questão orientadora. Mattos (2001, p. 43) defende como longos e suficientes períodos de observação entre um e dois anos. Seria tempo suficiente para “entender e validar o significado das ações dos/as participantes, de forma que seja mais representativo possível do significado que as próprias pessoas dariam a mesma ação, evento ou situação interpretada.”

Ao longo das observações, precisei selecionar os eventos que acreditei serem mais interessantes para o trabalho, mas sem perder de perspectiva que qualquer dado surgido em campo tem a sua importância e pode ser, inclusive, utilizado em trabalhos e aprofundamentos posteriores. É preciso cuidado para que o volume de dados surgidos em campo não faça com que a proposta perca seu foco.

De maneira especial, o foco das observações foi voltado para as interações das crianças e os objetos presentes em seus espaços de vivência. Conforme discutido anteriormente, todos os objetos inseridos no espaço geográfico podem ser considerados técnicos, e sua simples presença viabiliza possibilidades e manifestações desta nova condição espacial.

### **3.3 – A paisagem do espaço escolar: suas formas, apropriações e reconstruções**

Esta proposta faz uma leitura geográfica da escola como porção do espaço geográfico. E como tal, pode ser inserida nas reflexões de uma Geografia que aponta seu foco para as relações sociais cotidianas estabelecidas pelos grupos em sua cultura, mas não perde de perspectiva o movimento do mundo.

Sendo assim, o espaço geográfico não pode ser pensado em recortes sem conexão, fragmentados em categorias compartimentadas que não dialogam. Para Santos (1997), é a totalidade que explica as partes e não o contrário. Assim, o espaço geográfico como totalidade

“(…) não é a soma dos espaços correspondentes a cada sociedade particular existente, tampouco esse espaço social é exclusivamente o habitat dos homens, graças à nova natureza das relações intra-sociais e entre sociedades. (...) O espaço social é muito mais que o conjunto de habitats (Santos, 1978, p. 169).

Dessa forma, o espaço geográfico não pode ser compreendido a partir de níveis hierárquicos ou escalas distantes. Quando o espaço geográfico atinge a condição de MTCL, os movimentos da totalidade se fazem ainda mais amplos e abrangentes, chegando a praticamente todos os lugares do mundo. No entanto, a totalidade existe apenas no plano da abstração, uma vez que está sempre se refazendo e somente é percebida na esfera do lugar.

Para Santos (1997) o mundo é apresentado como abstração por trazer um conjunto de possibilidades que somente se consolidam na esfera do lugar. O mundo se concretiza no lugar, como

“(…) ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, reveladoras de níveis diversos, e às vezes contrastantes, na busca da eficácia e do lucro, no uso de tecnologias do capital e do trabalho. O lugar é o ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, locais e globais.” (Santos, 1994, p. 18)

Em síntese, apesar do MTCI possibilitar a idéia do global, suas manifestações são percebidas e vividas por cada sujeito a partir de seus lugares. É na esfera do lugar que o mundo nos é apresentado e por nós é vivido, sempre de forma mediada pela cultura, pelo outro na interação.

Portanto, como o cruzamento de processos locais e globais, o lugar pode ser assumido como ponto de partida para inserimos a escola. Como uma porção geográfica local, esse espaço é intencionalmente pensado por determinados grupos com a finalidade de receber suas crianças, que ali se tornam alunos, enquadrados em uma proposta que lhes é imposta pela sociedade<sup>22</sup>.

Assim sendo, os elementos que compõem o espaço escolar, os artefatos ali inseridos, são elementos culturalmente desenvolvidos e que cumprem um papel de portadores das intencionalidades adultas dentro de um modelo de crianças e infâncias culturalmente concebido. Como vemos, nada do que há nesse espaço surge naturalmente. Apesar de o cotidiano nos trazer tal impressão, todos os processos que ocorrem no espaço geográfico são produto dos movimentos humanos, das relações de poder que ali se estabelecem, das interações sociais. Em cada processo, há uma intencionalidade presente, evidenciando idéias adultocêntricas preconcebidas para as crianças.

A escola é, assim, um lugar existente na vida das crianças, que com ele estabelecem suas experiências individuais e coletivas. Tal situação faz com que esses sujeitos criem vínculos com o lugar, nutrindo relações de pertencimento e sentimentos. A essa relação humana com o espaço geográfico, Tuan (1980) denomina *topofilia*:

“A palavra ‘topofilia’ é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio

---

<sup>22</sup> Cabe lembrar que há propostas que consideram a participação ativa das crianças na concepção do espaço escolar, mas ainda são exceção.

ambiente material. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, terra. Mais permanente e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o lócus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida”. (p. 107).

E Filho (1996) parece complementar o exposto, ao afirmar que:

“O que está em questão são os sentimentos de indiferença, de afeição ou de aversão do homem pelos lugares com os quais têm alguma forma de contato. Sentimentos e valores que, seguramente, têm um papel importante (em muitos casos, decisivo) na formação de juízos de valor, de atitudes e, em última análise, de ações sobre esses lugares e paisagens.” (p. 141).

Tal situação nos permite afirmar que a busca por compreender as dinâmicas de determinado grupo cultural passa pela tentativa de leitura de seu lugar de vivência. Contudo, tal leitura nem sempre é facilitada para aqueles que não estabelecem ali os seus cotidianos. Daí a importância de se iniciar uma etnografia tão imbricada às contribuições geográficas buscando uma aproximação à configuração da paisagem pesquisada.

Ao que tudo indica, o conceito de paisagem teria surgido antes mesmo da sistematização da Geografia como ciência, isto já no século XIX. Até então, a paisagem era considerada um gênero da pintura Myanaki (2003).

A relação da Geografia com a paisagem iniciou-se a partir das descrições e relatos de viajantes sobre o que captavam da natureza nas regiões por onde exploravam. Logo, a função inicial da paisagem na ciência geográfica era descrever superficialmente o meio ambiente .

Ao longo de sua história, a Geografia passou por diversas redefinições de focos e abordagens, lançando novos conceitos e redefinindo os existentes. Assim, sendo, o conceito de paisagem que particularmente interessa a esta pesquisa é o que surge nos EUA, vinculado à Antropologia e a História, liberando-se do determinismo ambiental.

Essa vertente da Geografia contemporânea considera a paisagem como produto da cultura em todas as suas dimensões, quer seja morfológica, funcional, espacial e simbólica. Paul Claval (1999) acredita que a paisagem possa ser um documento-chave para se compreender melhor a cultura de um povo.

Sua leitura não é simples e nem sempre indica a realidade imediata. Mas aponta, no entanto, nas já citadas intencionalidade e perspectiva futura. Em outro texto, Claval (2004) afirma que:

“Na nova ótica, levar em consideração planejamentos é indispensável para a compreensão das paisagens. Pouco importa que a organização resultante seja permanente ou transitória: o que importa é o que ela evidencia quanto às preocupações que a motivaram e às aspirações às quais elas respondem.” (p.54)

Portanto, a paisagem é um grande sistema simbólico que permite compreender a maneira pela qual determinado grupo se apropria e marca seus traços culturais em determinado espaço. E se a paisagem é uma categoria de aproximação do espaço geográfico, é formada, como dito anteriormente, por objetos organizados em sistemas interdependentes.

Daí a importância de refletirmos acerca do espaço escolar como paisagem. Ao chegar à Escola Professor Ubi Barroso Silva, deparo-me com um pequeno portão entreaberto, feito de grades de ferro que vão do chão ao teto que cobria a escada da entrada. Ao subir a escada de concreto, percebo alguns vasos de plantas aleatoriamente acomodados em muretas que acompanham os degraus lateralmente. À minha direita, há o basculante de uma sala de aula, de onde ouço vozes de crianças em atividades orientadas pela professora.

No ponto mais alto da escada, há uma porta de madeira de aspecto bem antigo, sempre entreaberta, que me deixa defronte a uma pequena sala de aproximados 15 m<sup>2</sup>, onde funcionam a secretaria administrativa, direção e setor pedagógico. Na sala, há algumas mesas e cadeiras para os trabalhos ali desenvolvidos, armários e uma máquina fotocopadora, onde

são reproduzidas cópias de *matrizes* para os trabalhos das crianças. Na parede, há um enorme relógio, que ajuda a coordenação a se organizar dentro dos horários de aulas e intervalos.

Entre a porta da entrada e a sala da direção há um corredor de aproximadamente 2 m de largura. Ao caminhar por ele, sinto certo desconforto por não haver muita ventilação e iluminação. Há uma janela que se abre para a rua no início do corredor, mas não há luz natural suficiente para iluminar seus aproximados 15 metros de comprimento. Próxima a janela, há uma imagem católica conhecida como Nossa Senhora, esculpida em gesso e com grande destaque.

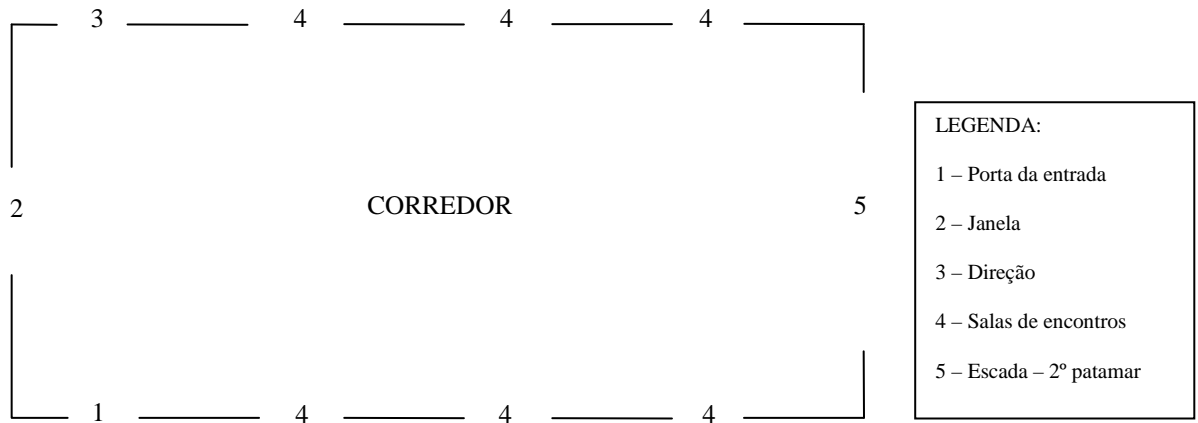
Caminhando pelo corredor, podem-se ver cartazes expondo trabalhos e atividades desenvolvidas pelas crianças. Há também várias mensagens (religiosas, de estímulo à boa convivência, de acolhimento...) da direção destinadas a elas, variando de acordo com a época do ano e as datas comemorativas, somadas a cartazes com propagandas de bebida láctea industrializada que é comercializada na escola. Tudo isso vem acompanhado de ícones considerados infantis, como animais com feições humanas, bonecos, entre outros. No alto, ao longo do corredor, outros dois relógios ficam pendurados nas paredes, próximos a caixas de som, que podem ser utilizadas em dias de festa ou para alguma comunicação. Todos esses elementos também se fazem presentes em outros ambientes da escola tais como a brinquedoteca, sala de vídeo e salas de aula encontros.

Ao longo do corredor, abrem-se lateralmente três salas de encontros à esquerda e mais três à direita. Sua composição é basicamente a mesma: mesas de madeira quadradas (para quatro crianças), cadeiras, lousa, armário, mesa e cadeira da professora, ganchos para mochilas e brinquedos. As portas são de madeira e não há janelas. O que existem são vãos abertos no alto das paredes e que permitem alguma circulação de ar e a entrada de luz, mas não a visão da parte externa pelas crianças. Cartazes e figuras que se pretendem lúdicas



completam o espaço. Este primeiro patamar pode ser mais bem representado através do croqui e das imagens que seguem:

**Croqui 1: Patamar 1**



**Figura 08: Escada de entrada**



**Figura 09: Sala da direção**



**Figura 10: Visão do corredor**



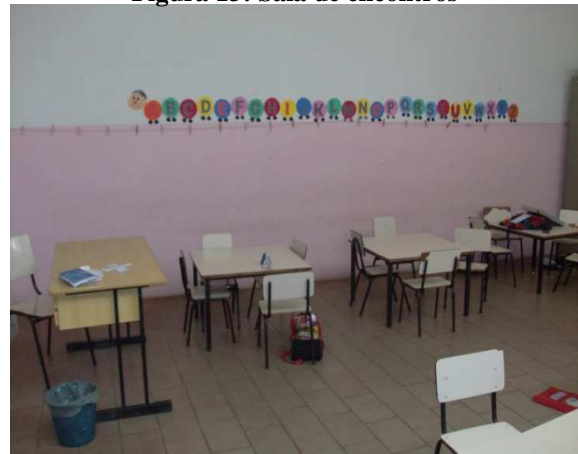
**Figura 11: Visão do corredor (fundos)**



**Figura 12: Sala de encontros**



**Figura 13: Sala de encontros**



O prédio que descrevo funciona como escola há algumas décadas e, certamente, sua concepção inicial veio sofrendo alterações ao longo do tempo. Faço essa afirmação, considerando que a paisagem vai se transformando ao longo do tempo, mesmo que aparentemente isso não seja percebido. Afinal, se é produto da ação social, e essa sofre constante evolução, a paisagem também poderá sofrê-lo. Como nos afirma Santos (1982), a paisagem:

“(…) não tem nada de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e a paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade” (p. 37).

A relação, no entanto, não encerra um automatismo nas modificações na paisagem. As transformações são parciais, variando a durabilidade de suas formas (objetos presentes no espaço) e suas funções. Assim:

“Considerada em um ponto determinado no tempo, uma paisagem representa diferentes momentos de uma sociedade. A paisagem é o resultado de uma acumulação de tempos. Para cada lugar, cada porção do espaço, essa acumulação é diferente: os objetos não mudam no mesmo lapso de tempo, na mesma velocidade ou na mesma direção.

A paisagem, assim como o espaço, altera-se continuamente para poder acompanhar as transformações da sociedade. A forma é alterada, renovada, suprimida para dar lugar a uma outra forma que atenda às necessidades novas da estrutura social. (...)”. (Santos, 1982, p. 38)

Ao mesmo tempo, a paisagem vem como elemento fundante da condição humana, não apenas por sua materialidade, mas principalmente por tal materialidade ser significada no plano simbólico. É a maneira como cada indivíduo internaliza esse espaço, a leitura que cada um faz de seus processos e relações espaciais que faz com que o geográfico contribua para o humano, constituindo sua própria vida.

“É nesse sentido que os espaços têm um caráter semiótico na medida em que se estabelecem como símbolos e devem ser analisados como uma teia de significados que ao, ser construída por um determinado grupo social, também o constrói e estabelece sentido de existência para todo o grupo. Ao entrarem na formação de nossa subjetividade nos acompanha ao longo da vida”. (Lopes e Clareto, 2007, p. 3)

Ao observar a paisagem do primeiro patamar, compreendo a existência de um espaço pensado e ordenado para as crianças, mas que não necessariamente considera suas presenças. Ou, se considera, o faz a partir de uma concepção própria do que sejam crianças e a infância, cunhando o espaço escolar nesses moldes.

A presença de uma imagem religiosa em um espaço público de um Estado que se diz laico caminha em sentido contrário à diversidade religiosa e de crenças. Isso somado ao cartaz

com dizeres que mencionam Jesus Cristo e a muitos diálogos das professoras com as próprias crianças apontam a preocupação da construção de uma educação em que a religiosidade esteja presente. No entanto, isso não pode ser confundido com religião.

Os relógios utilizados em quase todos os ambientes desse espaço apontam para uma marca da modernidade ainda presente em nossas escolas. A vida cronometrada, pautada em um tempo que nem sempre respeita as individualidades e suas intensidades, faz com que as crianças logo tenham suas experiências em contato com uma dinâmica que tenta sufocar e que imprime sobre todos nós as marcas *do mais rápido, do instantâneo*.

Por um momento, isto me fez recordar *Os Meninos* (Lopes & Veiga-Neto, 2004), texto no qual os autores fazem uma leitura da conhecida fotografia de autoria de Robert Doisneau publicada na capa da obra coletiva organizada por Compère (1997) *apud* (Lopes & Veiga-Neto, 2004), discutindo como a imposição da cronologia no espaço escolar não necessariamente está vinculada ao tempo próprio das crianças.

“Comandando a cena, há um relógio. Pendurado na parede ao fundo de uma sala, ele nos diz que são quase onze e meia. Mas o relógio sozinho não consegue nos dizer se são quase onze e meia da manhã ou da noite. É como se, na sua insuficiência, o relógio atestasse a insuficiência do próprio tempo quando pensado em si mesmo. É como se o relógio, não dando conta de si mesmo, estivesse apontando para uma insuficiência que nem mesmo é dele mas, sim, do próprio tempo que ele quer representar, fracionar e medir. Enfim, é como se o relógio nos dissesse que não faz sentido falar de um “tempo em si mesmo”.

Por isso, então, ainda que se diga que o relógio — junto com o tempo que ele representa — comanda a cena, trata-se de um comando que só pode ser compreendido em combinação com o espaço em que ele se encontra. Afinal, como nos ensinou Bachelard, para que existe o espaço? Não é senão para que possamos gravá-lo na memória, quadro a quadro, cinematograficamente, para depois, recompondo fotograma a fotograma, perceber como *tempo* a simples seqüência dessas recomposições? O tempo não é, assim, essa estranha entidade que resulta da memorização ordenada seqüencialmente de imagens que apreendemos pela experiência sensorial? Se isso é assim, então não há como pensar num “tempo em si mesmo”, descolado da experiência que temos do espaço.

Por tudo isso, é preciso, antes, rebater a imagem do relógio a um lugar que a circunda no espaço para, depois, voltar ao relógio e compreender que tempo é esse que ele — junto com os detalhes daquele lugar — representa para nós. (...). (Lopes & Veiga-Neto, 2004, p. 01)

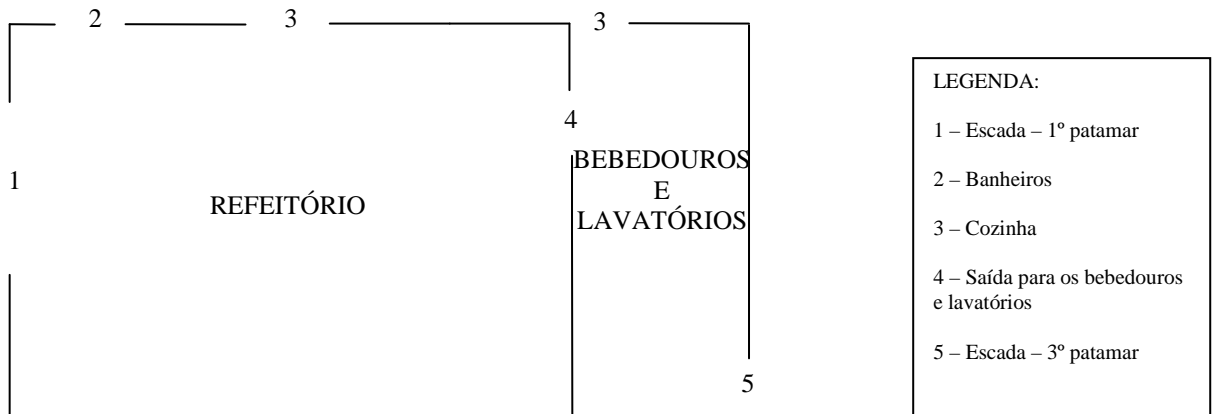
A disposição das salas ao longo do corredor e a maneira como são construídas tornam-se porções do espaço que se encerram em si mesmas. Ali as crianças passam a maior parte

de suas tardes e praticamente não há contato com o que ocorre do lado de fora. Isso somente é possível quando a professora permite que se desloquem até o banheiro ou para beber água. O que também nem sempre é possível, uma vez que existe o *momento certo* (hora da merenda/recreio) para fazê-lo.

Nem mesmo as janelas permitem que vejam o que ocorre externamente, uma vez que as crianças não têm estatura para alcançá-las. Tudo somado ao fato de que as portas ficam constantemente fechadas faz com que aquele grupo que compartilha aquela sala crie laços fortes de amizade e pertencimento, mas dificilmente estabeleça interações com os grupos das demais salas. Tal situação culmina com o fato de, em um espaço escolar relativamente pequeno, algumas crianças passarem alguns anos sem conhecer e sem interagir com as outras.

No fim do corredor, há outra escada que leva a um segundo patamar da escola, apresentado pelo croqui a seguir:

**Croqui 2: Patamar 2**



Nesse espaço, estão os banheiros, a cozinha e o refeitório. Ali, são dispostas duas mesas bem compridas e bancos contínuos de madeira, onde as crianças fazem seu lanche, que pode ser o preparado na própria escola, algo que trazem de casa ou comprado ali mesmo (no caso da bebida láctea).

Pelo fato de as dimensões do refeitório serem pequenas (cerca de 50 m<sup>2</sup>), somente duas turmas o utilizam por vez. Durante o período do lanche (que dura de 15 a 20 minutos), as crianças são conduzidas pelas professoras ao banheiro para fazerem suas necessidades e lavarem as mãos. Em seguida, as crianças sentam-se à mesa separadamente, de acordo com suas turmas. Novamente, as possibilidades de interação e ampliação das relações sociais entre as crianças são reduzidas por um objetivo organizacional.

Enquanto fazem seu lanche, as crianças têm sobre suas cabeças, uma faixa pintada com a seguinte afirmação: *Nós somos a esperança do Brasil*. Evidencia-se aí a infância como uma fase de preparação para que no futuro as crianças sejam o próprio país, impondo a elas uma responsabilidade precoce e injusta.

Nos fundos do refeitório, existe uma passagem que dá acesso a uma área com um bebedouro e alguns lavatórios para as crianças lavarem as mãos. Ao lado do bebedouro, há outra escada que dá acesso ao terceiro e quarto patamares da escola.

**Figura 14: Banheiros**



**Figura 15: Refeitório**



**Figura 16: Refeitório**



**Figura 17: Faixa sobre as mesas**



**Figura 18: Cozinha**

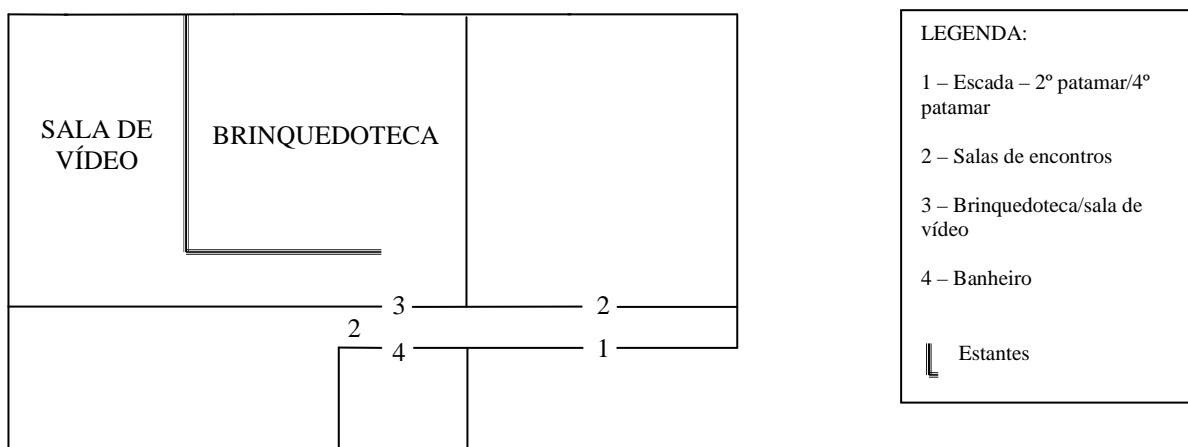


**Figura 19: Bebedouros e lavatórios**



No terceiro patamar, há duas salas de aula nos mesmos moldes das já descritas e um espaço onde funcionam a sala de vídeo e a brinquedoteca. Trata-se de um cômodo amplo, com aproximadamente 70 m<sup>2</sup>, que foi dividido ao meio por uma fileira de estantes de madeira – que impede a visão do outro lado, mas permite a passagem de som –, criando dois ambientes.

**Croqui 3: Patamar 3**



De um lado das estantes, há um armário onde são guardados os aparelhos de televisão, videocassete e DVD, formando uma sala de exibições de vídeos e programas educativos. Com capacidade para uma turma<sup>23</sup> acomodada no chão, o grupo pesquisado utilizou o espaço poucas vezes.

No outro ambiente, a brinquedoteca, as estantes são utilizadas como suporte para guardar objetos que são utilizados pelas crianças em seus momentos livres. Além disso, outros objetos (por serem maiores ou mais pesados) ficam dispostos no chão. Tais objetos são listados a seguir:

**Tabela 4: Objetos da brinquedoteca**

<b>OBJETOS PRESENTES NO ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA</b>	
<b>Objeto</b>	<b>Quantidade</b>
Mesas plásticas	2
Cadeiras plásticas	4
Mesa de madeira	1

<sup>23</sup> De maneira geral, as turmas da escola não ultrapassam os 25 alunos.



Cadeiras de madeira	3
Penteadeira com espelho e banco	1
Fogão de madeira	1
Pia de cozinha de madeira	1
Armário de cozinha de madeira (com panelas, pratos, copos e outros utensílios de cozinha)	1
Cama de solteiro	1
Poltronas	2
Berço para bonecas	1
Bonecas	12
Pelúcias	5
Pinos de boliche de plástico	5
Pula Pirata	1
Carrinhos de plástico	12
Rádio (sem pilhas)	1
Teclado musical (sem pilhas)	2
Telefone	5
Computadores (sem pilhas)	2

**Figura 20: Entrada da sala de vídeo**



**Figura 21: Sala de vídeo**



**Figura 22: Entrada da brinquedoteca**



**Figura 23: Estante da brinquedoteca**



**Figura 24: Estante da brinquedoteca (divisória)**



**Figura 25: Alguns objetos da brinquedoteca**



Seguindo a escada, chega-se ao quarto patamar da escola, onde há o parquinho. Trata-se de uma área com aproximadamente 40 m<sup>2</sup>, com piso também concretado, paredes de alvenaria, mas sem cobertura. Ao longo da pesquisa, tal espaço sofreu algumas reformas.

Inicialmente, ficavam no parquinho alguns artefatos como o escorregador e o trepa-trepa. Além disso, o parquinho contava com a agradável sombra de duas árvores plantadas ali. Durante o segundo semestre de 2009, o trepa-trepa e o escorregador foram substituídos por um brinquedo único. Trata-se de um artefato que reúne várias funções (escorregador, gangorras com assento de madeira e de pneus, argolas para se pendurarem, escada e casinha). É comum, nas idas para o parquinho, a professora levar alguns objetos da brinquedoteca para as crianças brincarem.

Nos fundos do parquinho, há outra escada que conduz à quadra, que está em um quinto patamar. A quadra é um espaço de aproximadamente 100 m<sup>2</sup>, cujo piso é todo concretado e envolvido por paredes de alvenaria que culminam em um telhado metálico armado. Uma de suas paredes se abre em uma escada de acesso a uma área íngreme nos fundos da escola, onde existem muitas árvores. É uma área da escola vetada às crianças, pelo risco que a declividade do terreno coloca. Mesmo as professoras evitam utilizá-la. Não há nenhum objeto presente na quadra, e quando as crianças são dirigidas a ela, a professora sempre recolhe muitos objetos da brinquedoteca e os leva para serem utilizados pelas crianças.

**Figura 26: Novo parquinho**



**Figura 27: Quadra**



Agora que inicio as análises dos dados de campo, procuro construir um texto em que a polifonia traga a manifestação das vozes dos sujeitos a partir do meu discurso. Contudo, em última instância, a descrição e interpretação de todos os dados recolhidos no campo de pesquisa que serão apresentadas a seguir, são minhas.

E não há aí nenhum demérito às propostas deste tipo trabalho. Ao contrário, a interpretação é o papel do pesquisador, assumindo, portanto, que uma pesquisa jamais é imparcial. Quando afirmo minha autoria nas interpretações, quero dizer que levam minha carga de subjetividade. Mas ao mesmo tempo, tento realizar a minha *descrição densa* à luz dos referenciais teóricos e a partir do olhar dos sujeitos de pesquisa com os quais venho compartilhando momentos e experiências nos últimos anos.

## **CAPÍTULO 4: “NUM PISCAR DE OLHOS, TUDO SE TRANSFORMA” – APROXIMAÇÕES, EMBATES E ESTRATÉGIAS PARA ENTRAR NO MUNDO DAS CRIANÇAS**

*“Para testar, coloco a mão direita espalmada sobre o espelho. Como era de esperar, ele ao mesmo tempo vem com a sua mão esquerda, encostando-a na minha. Sorrio para ele e ele para mim. Mais do que nunca me vem a sensação de que é alguém idêntico a mim que está ali dentro do espelho, se divertindo em me imitar. Chego a ter a impressão de sentir o calor da palma da mão dele contra a minha. Fico sério, a imaginar o que aconteceria se isso fosse de verdade.”*

*Fernando Sabino*

No trecho apresentado, o menino Fernando descobre outro de si através do espelho. Na medida em que testa ações de reconhecimento, *o outro* as complementa. Assim eu também me sinto na interlocução com meus sujeitos de pesquisa. Há tamanha situação de alteridade que vou me desvelando a cada instante de interação com as crianças.

Nos primeiros encontros no campo de pesquisa, peguei-me em recordações e lembranças de momentos que, acreditava, já estivessem apagados. No entanto, a infância não sai de ninguém! O tempo não é capaz de apagar a criança-potência que nos constitui.

Ao iniciar as aproximações, tentei algumas visitas para observações preliminares do grupo de sujeitos pesquisados. De saída, deparei-me com uma situação interessante: a criança que sempre me constituiu voltava a me visitar pela lembrança. Descobri que trazia comigo uma representação da infância que tive e da criança que fui, o que dificultava minha visão dos processos naquele momento. Assim, logo de início, precisei rever meus procedimentos em campo assumindo o lugar do qual falava e buscando caminhar em direção àquilo que as crianças me traziam.

Desde o primeiro dia, as crianças foram informadas que se tratava de uma pesquisa e, perguntadas se gostariam de participar e colaborar com o trabalho, responderam

afirmativamente. Também fiz questão de que a professora me apresentasse a elas como um pesquisador. Como em suas próprias palavras:

*“Este é um moço, o nome dele é Bruno e ele está fazendo uma pesquisa para a faculdade, como eu falei pra vocês. Ele não é um professor de vocês e nem trabalha na escola. De vez em quando, ele vem nos visitar para observar vocês durante as brincadeiras.”* – Professora Carla

A princípio, imaginei que a nova situação causaria grande estranhamento inicial nas crianças. Afinal, não é todo dia que se tem um *pesquisador* – com todo o peso que ainda insistem em dar a esse termo – que vai à escola por sua causa. Além disso, era um elemento diferente do que estavam acostumadas. O fato de ser homem adulto em um ambiente em que predominam as mulheres adultas, a estatura, o timbre da voz... Enfim, ter um novo elemento em seu espaço sempre quebra algumas rotinas.

Isso pode ser percebido em situações como a apresentada a seguir:

*Eduardo (E) se aproxima de mim (P) e pergunta:*

1. E - P: O que você está fazendo aqui?
2. P - E: Estou observando vocês.
3. E - P: E você fica escrevendo aí?
4. P - E: Sim. Eu anoto aqui sobre isto.
5. E - P: E estamos fazendo tudo bom?
6. P - E: O que você acha?
7. E - P: Sim.
8. P - E: Então, sim.

*(O menino sai correndo para brincar, com uma expressão de satisfação no rosto. )*

No entanto, contrariamente ao que imaginava e ao que apresenta a nota anterior, praticamente todas as crianças do grupo se aproximaram de mim para perguntar quem eu era, ou o que fazia ali. Percebi que se o termo *pesquisador* traz algum peso social, esse não se impõe sobre as crianças. Assim, tomado pelo ímpeto e vontade de realizar meu trabalho, logo acreditei que essa aproximação seria sinal de aceitação no grupo. Tal impressão era, inclusive, apoiada em situações e falas como a seguinte:

*Cheguei à escola com algum atraso e minha ausência foi sentida. Os alunos já estavam no parquinho e a observação foi toda realizada lá. Eduardo (E) foi o primeiro a se aproximar de mim (P) e dizer:*

1. E - P: Pensei que você não vinha mais!

Mas entrar em um mundo que não era meu e do qual não fazia parte, não foi tão simples assim. Demandou tempo, paciência e um olhar apurado. Os menores gestos, os pequenos sinais dizem muito nesse tipo de pesquisa. É necessária uma boa percepção para não perder as possibilidades e também não ampliar as situações de estranhamento como a apresentada a seguir:

*Matheus (M) e Gean (Ge), que sempre estão juntos, e também Gustavo (Gu) estavam brincando perto de mim (P). Para iniciarem uma nova brincadeira, Matheus abriu a mão espalmada para baixo:*

1. M – Ge, Gu: Quem está brincando põe o dedo aqui!

*(Todos os garotos, inclusive M, colocam o dedo indicador na palma da mão. Resolvo também colocar o meu.)*

2. M - P: Não... você não pode!

3. P - M: Não posso? Por quê?

4. Ge - P: Porque você já é grande!

*(Com uma expressão de reprovação, afastaram-se de mim e foram brincar em outro ponto.)*

A visão inicial das crianças sobre mim era a de um adulto que chegava naquele espaço nesta condição. Isso se revela pela nota anteriormente apresentada e também pelo fato de que muitas delas se referiam a mim como *tio* e, constantemente, solicitavam-me para ajudar na resolução de conflitos ou para permitir que fossem ao banheiro ou beber água.

Em todos esses momentos, procurei reafirmar e esclarecer às crianças que não estava ali cumprindo um papel de professor ou qualquer outro adulto com poderes de coordená-los. Em episódios assim, procurava lembrá-los de que a professora era o elemento ali presente com essa condição.

Houve também situações em que as crianças agiam contra as orientações da professora, ultrapassando a ordem estabelecida. Tal movimento será discutido posteriormente,

mas cabe dizer que a partir da postura que resolvi tomar, não interferi nessas situações. Muitas vezes, ao pegarem um brinquedo escondido do colega, ou escalarem as prateleiras da estante para ver do outro lado, dentre outras, as crianças não encontraram em mim uma atitude de incentivo e nem de reprovação. Isso fez com que, aos poucos, a relação de confiança entre nós fosse construída. Adotei a postura de somente interferir em episódios que pudessem trazer algum risco, mas sempre no intuito de chamar a professora para a cena.

Na segunda semana de observações e conversas, senti que minha relação com os sujeitos mudava lentamente em direção ao que eu esperava. Até que me deparei com a seguinte situação ocorrida entre Eduardo (E) e eu (P) na quadra:

1. E - P: Vamos fazer guerra?
2. P - E: Mas a guerra não é ruim?
3. E - P: Mas é de mentira. Vem!

Apesar de quase colocar toda minha aproximação a perder com a contestação da brincadeira, consegui, pela primeira vez, participar de uma ação das crianças, a convite delas. Recebi um pino de boliche de plástico que seria a minha arma e, juntamente com Eduardo, Thales, Guilherme e Francisco, que também seguravam pinos de boliche, “atirávamos” uns contra os outros.

Na brincadeira, não havia grupos opostos, como em uma guerra. Todos *combatíamos* uns contra os outros, muitas vezes caindo no chão por estarmos *feridos ou mortos*. Em ambos os casos, ficávamos por alguns instantes no chão e então nos levantávamos para retornar ao combate, curados das feridas ou ressuscitados.

Esse foi, para mim, o momento decisivo de aceitação pela maior parte dos sujeitos. Apesar de nem todos os membros do grupo participarem da brincadeira, observavam, mesmo



à distância, que aquele adulto presente agia de maneira diferente dos demais adultos que existiam na escola.

Assim, com o desenrolar dos dias de observações, consegui gradualmente me aproximar cada vez mais e até mesmo a partir de seus convites participar de uma série de eventos e ações de seu cotidiano. Foi dessa maneira que rimos juntos, brincamos, discordamos, negociamos, conversamos e compartilhamos vivências durante todo o período.

Toda essa riqueza humana me foi apresentada dentro do espaço escolar. Há uma relação dialética entre a escola e os agentes ali presentes, que produz diferentes geografias (formas de uso, apropriação, reconstrução do espaço) que compõem os processos de humanização que, simultaneamente, se dão.

Como marcas da cultura de cada grupo, tais elementos entram nas interações humanas e contribuem para seu desenvolvimento. Sim, pois se somos seres culturais desde o nascimento, é imprescindível a presença de artefatos culturais em nossas vidas.

Assim, a presença de objetos nos espaços observados foi constante, principalmente na brinquedoteca. Explica-se, novamente, a opção em privilegiá-la como campo principal para as observações da investigação. E mesmo no caso do parquinho, inicialmente com poucos objetos presentes, e da quadra, inicialmente sem objetos, estes se fazem presentes, uma vez que são levados pela professora ou pelas próprias crianças.

Como qualquer outra porção do espaço geográfico, a escola não possui vida própria. Ela é, antes, um objeto social carregado de uma parcela do dinamismo social total. Os objetos materiais que formam sua paisagem somente têm sua razão de ser pelas relações humanas que se estabelecem através deles. Como afirma Straforini (2004, p.138), “o real concreto não se limita à concretude dos objetos em si, mas também nas relações oriundas desses e para esses.”

Daí a importância de compreendermos a entrada dos objetos no espaço escolar bem como de sua presença nos processos de interação das crianças. Afinal, tais presenças não são

meras materializações utilitárias para as necessidades humanas. Quando uma criança tem contato com um objeto, encontra ali todo o patrimônio culturalmente construído ao longo de nossa filogênese.

Durante os momentos em campo, algumas categorias de interpretação foram se constituindo progressivamente pelo próprio caminhar da pesquisa. Isso não quer dizer que encerrem a única forma de pensar as interações das crianças e os objetos em seus espaços vividos e nem que ocorram separadamente no cotidiano das crianças. No entanto, estabelecê-las foi importante, uma vez que ajudaram a organizar meus pensamentos e refletir melhor sobre a questão colocada para a pesquisa. Daí a impossibilidade de sua definição prévia. Como diz Peirano<sup>24</sup> *apud* Lopes (1998), somente aprendemos a pesquisar pesquisando:

“(…) não há como propriamente ensinar a fazer pesquisa de campo. Esta é uma conclusão antiga, não só de professores bem intencionados como de estudantes interessados, mas atônitos. A experiência de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas dentro da disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram no dia-a-dia, no próprio local da pesquisa entre pesquisador e pesquisados.” (p.88)

Os dados coletados serviram de base para algumas aproximações importantes, e é chegado o momento de apresentá-las. Basicamente, os registros foram organizados a partir de duas categorias de interpretação: a presença e entrada dos objetos no espaço escolar e os processos de interação das crianças nesse contexto. Certamente, ao longo das análises, tais categorias desdobraram-se em outras tantas, o que evidencia um refinamento do olhar sobre a pesquisa.

---

<sup>24</sup> PEIRANO, Mariza. **A Favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

#### **4.1 – A presença e a entrada dos objetos no espaço escolar**

A escola é um mundo que contém outros mundos, impostos, negociados, mediados, (re)construídos. A herança cultural do grupo social ao qual as crianças pertencem está ali representada, seja na arquitetura, nas práticas e, de modo especial, nos objetos.

Como uma porção do espaço geográfico, a escola também é alvo de um intenso processo de instrumentalização. E um trabalho que considere o espaço como dimensão do humano não pode vislumbrar tais objetos apenas por suas materialidades. Assim, pensar a dinâmica das crianças com os objetos do espaço geográfico é, como nos afirma Lopes (2009a):

“(…) reconhecer que seus objetos e artefatos não são um amontoado de cores e formas na paisagem, mas ‘objetos reais’, experiências da história coletiva humana, carregados de sabores, de-sabores, prazeres, dores, encontros, desencontros, conflitos, de solidariedades e não solidariedades, de vidas e mortes. Um objeto carrega em si os estratos sociais impregnados de temporalidades que permitiram sua materialidade”. (p. 6)

O objeto deve ser considerado como construção de uma sociedade com aspectos culturais próprios, que a identifica em relação às demais. Sendo assim, os objetos devem ser estudados, por um lado, pela importância daquilo que revelam de sua cultura. E por outro, pelo fato de estarem inseridos em um sistema social que lhes atribui funções e lhes garante a razão de ser. (Brougère, 2008)

Dessa forma, a disponibilização de objetos para as crianças na escola é uma ação que as coloca em contato com o discurso cultural do grupo social ao qual está inserida. É propor a ela uma leitura do mundo a partir do que o espaço geográfico lhe apresenta, não somente por

sua materialidade, mas principalmente pelas construções simbólicas e representações próprias que realizam.

Essa aproximação, contudo, não é exclusiva do espaço escolar. Todos os espaços de vivência das crianças, desde seu nascimento, colocam-nas em aproximação com os objetos possibilitando seu contato e interação. No entanto, a escola é um espaço de análise privilegiada dessa interação, seja pela presença de objetos intencionalmente destinados às crianças, seja pela possibilidade de elas interagirem com seus pares de forma mais intensa e numerosa.

Ao observamos o espaço da escola pesquisada, podemos perceber que a brinquedoteca, a quadra e o parquinho apresentam um aspecto em comum: a numerosa presença de objetos. Isso nos aproxima das reflexões acerca do MTCI e torna esses locais mais intensos (na metáfora de Milton Santos, mais luminosos, uma vez que a condição objetal do espaço geográfico aí é maior e mais complexa.). Obviamente, isso também se estende ao espaço escolar, onde tais objetos estão presentes em praticamente todos os ambientes, porém de forma mais esparsa e repetitiva (cadeiras, lousas, mesas de professores são traços comuns a diversos ambientes escolares e aqui não é diferente).

Assim, a brinquedoteca, o parquinho e a quadra criam a possibilidade de inserirem a criança na objetividade que é própria da nossa sociedade, materializando um projeto destinado a ela, onde poderia utilizar os objetos à vontade no âmbito de um controle adulto reduzido.

Tais espaços possibilitam à criança o contato com a cultura de nossa sociedade pautada na manipulação de objetos, que se apresentam como suporte para representações, para simbolismos. Os ambientes organizados dessa maneira contribuem para vários tipos de interações entre as crianças que vão vivendo o espaço de forma mediada.

Inserir-se aí um aspecto importante considerado por esta pesquisa do espaço como MTCI: a massiva presença dos objetos no espaço geográfico atual pode abrir novas possibilidades de mediações. Brougère (2008) afirma que:

“(…). Acontece que pensamos que numa sociedade onde os objetos são, não só cada vez mais presentes, indispensáveis em numerosas situações de comunicação, mediadores onipresentes, eles também são vetores importantes no processo de socialização, muito particularmente através dos brinquedos, que são objetos específicos da infância”. (p. 62)

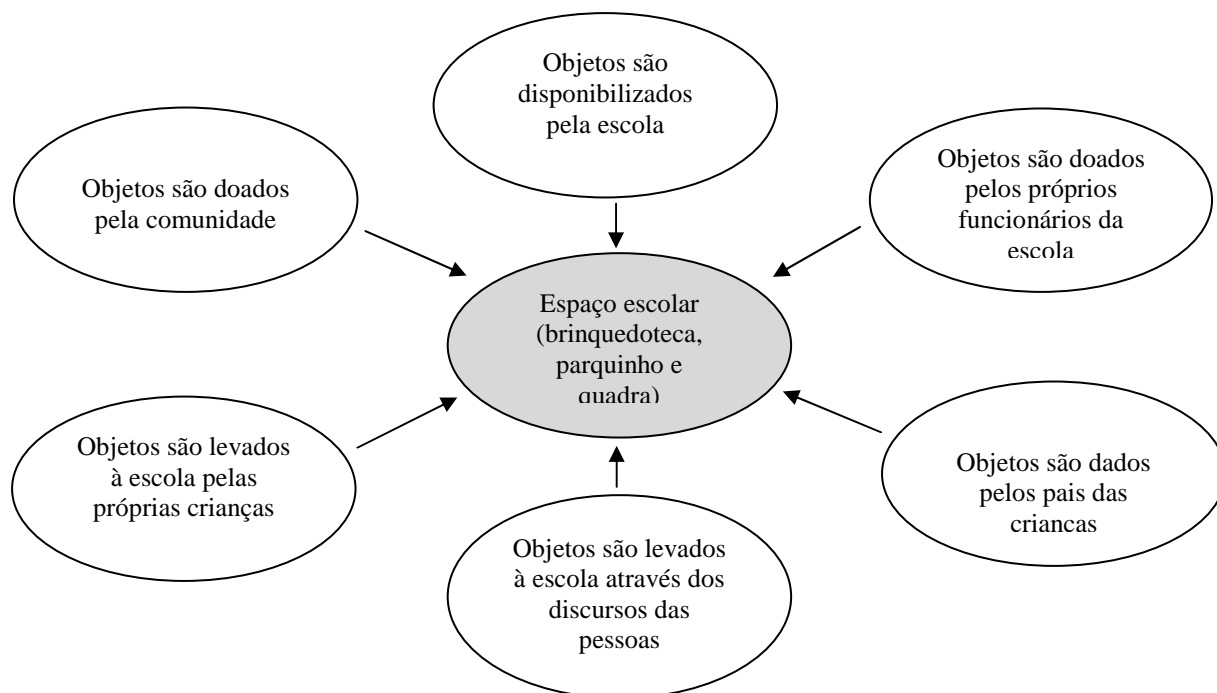
E mais adiante, complementa:

“(…). Cercar as crianças de objetos, tanto no quadro familiar quanto no quadro das coletividades infantis (creches e pré-escolas), é inscrever o objeto, de um modo essencial, no processo de socialização e é, também, dirigir, em grande parte, a socialização para uma relação com o objeto”. (p. 64)

No que se refere à reflexão acerca dos objetos utilizados como brinquedos, trataremos em momento oportuno. Por ora, é necessário enfatizar sua condição essencial nas interações humanas. Tal condição indispensável aos processos de humanização é suprida e ampliada na condição espacial de MTCI, o que explica a grande entrada de objetos no espaço escolar.

A partir das observações realizadas em campo, conseguimos apurar as principais formas de entrada dos objetos nos três ambientes pesquisados na escola. De maneira geral, essa entrada se dá de acordo com o que ilustra a figura a seguir.

Figura 28: Meios para a entrada dos objetos no espaço escolar



Inicialmente, considero que muitos objetos entrem na escola através dos discursos de todos que ali estão, sejam crianças, professores, funcionários e outros. Nesse caso, falamos de uma presença imaterial, em relação a experiências dos sujeitos fora da escola que são inseridas nas interações das crianças com seus pares ou com os adultos presentes na escola.

Guilherme (G) se aproximou e começou a contar sobre alguns programas de desenho animado que assiste na TV. Então eu (P) perguntei se ele sabia ligar e utilizar a TV e ele respondeu:

1. G - P: Minha mãe me ensinou, mas eu já sabia desde que eu nasci.
2. G - P: Eu também jogo playstation.
3. P - G: Ah é? E é muito difícil?
4. G - P: Não. Eu aprendi a jogar com meu primo e hoje sou melhor do que ele.
5. P - G: E que jogos você gosta?
6. G - P: Jogo de arma.

(Neste momento, Ítalo (I) se aproximou da conversa e disse que também joga Playstation com o pai. Gosta dos jogos da High School Musical, de futebol e corrida.)

(Guilherme continua o assunto adiantando que também gosta de “brincar” na Internet)

7. G: Uso para jogar joguinho e conversar.
8. P - G: Conversar?

9. G - P: É, é só escrever oi.

*A conversa iria adiante, mas fomos interrompidos por Gustavo (Gu), que eu ainda não conhecia. Ele chega dizendo :*

10. Gu: Eu também tenho computador.

11. P - Gu: É mesmo? E você sabe usar?

12. Gu - P: Sei, eu jogo joguinho com meu irmão. E também sei escrever no computador.

13. P - Gu: Ah é? Você sabe escrever?

14. Gu - P: Só no computador.

15. P - Gu: E no papel?

16. Gu - P: No papel não. Só no computador. Ele vai falando as letras e eu vou repetindo.

Os objetos, nesse caso, tornam-se presentes nas interações pelo diálogo. O relato realizado pelas crianças na escola sobre as experiências com tais objetos fora do espaço escolar aproxima seus conhecimentos, opiniões e visões de mundo que, naquele momento, são apresentados às demais crianças.

Basicamente, todos os outros meios de entrada dos objetos ocorrem de forma material. Ou seja, é o objeto, propriamente dito, como artefato concreto, que entra na escola de várias maneiras.

Uma das maneiras se dá quando os objetos são disponibilizados pela própria escola, a partir de aquisição via processo de licitação pública. As solicitações são feitas pela direção da escola e encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação que tem a missão de gerenciar os recursos e prover tais demandas.

Ao que tudo indica, o meio para a entrada de objetos no ambiente escolar não tem atendido às crianças em suas ações. Isso pode ser notado pela irritação das crianças envolvidas em numerosas disputas pela posse de objetos e brinquedos, seja na quadra ou no parquinho. Também podemos confirmar na fala de Guilherme (G) comigo (P), em observação realizada na brinquedoteca:

1. G - P: Aqui tem vezes que é chato.

2. P - G: É mesmo? Por que você acha chato?

3. G - P: Tem pouco espaço.
4. P – G: Então você prefere brincar no parquinho ou na quadra?
5. G – P: Lá tem mais espaço... Mas tem pouco brinquedo!

De fato, tanto o parquinho quanto a quadra são espaços onde a presença de objetos é muito menor, se comparada à brinquedoteca. Apesar de a professora recolher objetos da brinquedoteca e levá-los para esses dois outros ambientes, a quantidade de objetos é, aparentemente, reduzida.

Uma segunda forma de entrada ocorre quando os objetos são doados pelos funcionários da escola, pelos pais das crianças ou por membros da própria comunidade. Nesses casos, trata-se de objetos usados que por alguma razão já não tem mais serventia para as famílias, ou então recolhidos em campanhas e promoções da própria comunidade, arrecadando objetos e outras utilidades. A própria escola também atua nesse sentido, realizando festas – sendo a festa junina a principal – quando arrecada algum recurso para a aquisição de objetos. Em todos estes casos, a *ajuda* à escola é sempre bem recebida pela direção.

Além da possibilidade de doações e promoções, os adultos também inserem os objetos na escola apenas por portá-los. Nessas situações, ao menos momentaneamente, as crianças podem passar a ter contato com tais artefatos em suas interações. A nota de campo a seguir mostra que, muitas vezes, o próprio pesquisador pode ser o responsável por este tipo de situação:

*Fomos para a quadra e, surpreendentemente, quase todas as crianças se aproximaram para saber quem eu era, por que escrevia no bloquinho, e logo saíram para brincar. A primeira criança que se aproximou e buscou um diálogo maior foi a Júlia. A aproximação aconteceu quando ela disse que sabia fazer um boneco com papel e caneta. Logo, percebi que ela queria escrever em meu bloco de anotações e permiti que fizesse. Assim, senti que ela ficou mais segura para conversar comigo, o que fez durante todo o recreio.*



Não houve, no episódio apresentado, nenhuma intenção minha de inserir objetos nas dinâmicas ou provocar quebra de rotinas. No entanto, no contato com o grupo em suas dinâmicas, acabo por levar também um pouco do que sou, de minhas experiências e – por que não? –, de meus objetos.

A entrada dos objetos também ocorre quando as próprias crianças levam-nos para a escola. Foi comum levarem brinquedos que tinham em casa, objetos relacionados à beleza (espelhos, batons, escovas), e outros (aparelhos de telefone celular, chaveiros, etc). Tais objetos estiveram presentes em suas brincadeiras, negociações, disputas e outras relações, como veremos mais adiante.

O que desejamos explicitar nessa primeira grande categoria de interpretação é que a chegada dos artefatos à escola não se dá ao acaso, mas sim por serem trazidos por diferentes sujeitos que também carregam suas histórias e geografias pessoais, pelas políticas públicas que estão impregnadas por concepções do que é ser criança, do que é melhor ou pior para elas. Assim, esses objetos não são/estão apenas “jogados” nesse espaço, por mais que possa parecer que sim. Eles portam toda a carga do patrimônio da humanidade. Um patrimônio que tem uma extensão histórica e geográfica, pois é fruto de um passado, de um recorte temporal, mas ao mesmo tempo situa-se nos recortes do espaço presente. Um boneco de determinado personagem da televisão, por exemplo, é marcado pela história humana que possibilitou a sua materialização (desde a apropriação dos recursos naturais até sua transformação, foram séculos e séculos de experiências humanas), mas porta toda carga geográfica do mundo contemporâneo (seus conflitos, ideologias, locais de produção entre outros).

Por essa condição, os artefatos presentes no espaço escolar, e no caso dessa pesquisa, na brinquedoteca e quadra, trazem implicações na própria condição de humanização, pois é com esse material que as crianças estabelecem suas interações e permitem, mesmo sem

perceber, que o outro faça a sua entrada na história humana, possibilitando sua continuidade.

Por isso, faz-se necessário ir além das presenças e desvelar os processos que aí ocorrem.

#### **4.2 – Os processos de interação**

A experiência espacial humana é indireta. É pela interação com o outro, mediada por objetos que compõem o espaço e pela linguagem (que porta Geografias) que a mediação acontece e passamos a apreender o espaço geográfico. Quando afirmamos que o MTCI evidencia uma nova condição espacial, vinculamos a isso a importância de compreendermos as interações das crianças sob esse viés. Principalmente – e aqui está o foco das observações desenvolvidas – pela redefinição dos sistemas de objetos.

Durante as observações de campo, percebi que, ao estabelecerem suas interações no espaço escolar, as crianças criam rotinas próprias estruturando suas ações de acordo com o que o contexto lhes oferece. As rotinas não se resumem em um conjunto de ações reproduzidas e repetidas em lapsos de tempo. Mas antes, possibilitam a criação, a inovação de atividades e processos de significação e representam um corpo de conhecimentos que são comuns às crianças.

Farei agora algumas reflexões sobre as situações que surgiram nas observações com mais solidez. Sua denominação foi dada a partir dos eixos que as organizam: *Interações fora do espaço escolar*, *Interações entre crianças e adultos*, *Crianças e interações com seus pares*.

### *Interações fora do espaço escolar*

A relação das crianças com os objetos não se restringe ao espaço escolar. Ao se relacionar com outros mundos, a criança estabelece suas experiências e leituras próprias. As experiências vividas e partilhadas com o outro passam a constituir esses sujeitos e se manifestam em seus discursos. A linguagem, assim, evidencia sua principal função: mediar, aproximar as consciências, produzindo aprendizados e levando ao desenvolvimento. Sendo assim, objetos presentes em episódios de vida dos sujeitos também se tornam linguagem. Afinal, a relação das crianças com os objetos ultrapassa sua materialidade em direção a uma dimensão simbólica.

*Gisely (Gi) e Júlia (J) se aproximam para conversar comigo (P):*

1. J: Meu pai tem boi, vaca e bezerro. Ele tira leite pra mim. Mas eu só bebo com Nescau.
2. J: Minha mãe vai comprar uma máquina digital e eu vou poder fotografar o boi.
3. P - J: E você sabe usar a máquina digital? – perguntei.
4. J - P: Sei. É só apertar o botão.
5. Gi: Minha mãe tem uma máquina digital.
6. P - Gi: E você usa a máquina digital? – perguntei.
7. Gi - P: Uso. Eu tiro foto das coisas. Mas ela não funciona, porque tá sem pilha.
8. P - Gi: E só funciona com pilha? – perguntei.
9. Gi - P: É
10. J: Ontem eu vi o DVD do casamento da minha mãe. Assisti com a minha prima. Eu estava na barriga dela.

*Thales (T), que então se aproximava, ouve a conversa e diz:*

11. T: Eu tenho um DVD do pica-pau e dos Power Rangers.
12. P - T: E você sabe ligar o DVD?
13. T - P: Minha mãe liga para mim. Mas eu também sei ligar. Aí ela liga e eu fico sentado assistindo.
14. Gi:- Eu também tenho um do pica-pau, mas ele está travando.
15. P - Gi: Travando? - Perguntei.
16. Gi - P: É, agarrando. Ele fica passando picado.
17. Gi: Minha mãe vai me dar um microfone da Barbie

*Após esta fala, Gisely pegou o bloco da minha mão e disse que iria desenhar um “camaleão”. Enquanto isso, Thales se afastou e Júlia continuou o diálogo:*

18. J - P: Eu sei escrever beijo no computador.
19. P - J: Você tem computador?
20. J - P: Não, mas eu uso o da minha tia.
21. P - J: E o que você faz com o computador?
- 22: J - P: Jogo o joguinho de carrinho e de escrever.

23. P - J: Mas computador não é só para adultos?

24. J - P: Não, criança também pode. Quando eu crescer, Papai Noel vai me dar um.

*Então, Gisele me entregou o desenho e interferiu:*

25. Gi: Eu também jogo joguinho no computador.

26. P - Gi: Você também sabe?

27. Gi - P: Sei.

28. P - Gi: E você tem computador?

29. Gi - P: Eu não, a minha mãe. De vez em quando dá briga, porque todo mundo quer usar e meu irmão fica na Internet.

30. P - Gi: E você sabe usar a Internet?

31. Gi - P: Não, só joguinho do carrinho.

32. P - Gi: Mas você sabe como é a Internet, não é?

33. Gi - P: Ah..! É pra arrumar o computador, só que eu não sei ainda. Só meu pai, minha mãe e meu irmão.

*E saíram correndo para brincar com bolinhas de sabão.*

A nota ilustra o movimento de entrada dos objetos na escola pelo discurso. Objetos que lhes são apresentados externamente por outras pessoas – adultos ou crianças – fazem-se presentes nas enunciações, levando à reflexão, ao conflito com as imagens de mundo que já trazem, compartilhando experiências.

Aqui, artefatos presentes em suas interações fora da escola se aproximaram pelo diálogo e pela troca de conhecimentos e impressões: como usar a câmera, gravidez, operação do DVD, uso do computador, uso da internet. E nesse sentido, a escola foi o espaço privilegiado para o encontro dos sujeitos, seus objetos e experiências.

Brougère (2008) afirma que cada sistema cultural possui um *banco de imagens* que lhe é próprio, organizando as representações de mundo que identificam determinado grupo. As crianças, nesse caso, ao tomarem contato com essas imagens, realizam um confronto com as que já vêm construindo a partir de suas relações sociais ao longo de sua vida. A esse processo o autor denomina *impregnação cultural*:

“Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos

imaginários. Cada cultura dispõe de um ‘banco de imagens’ consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções”. (p. 40)

Como se vê, a cultura na qual a criança está inserida é composta de representações. E, para Brougère (2008, p. 40), a infância é um importante momento de apropriação dessas imagens, que podem vir por diferentes canais.

*Júlia (J) se aproximou novamente para falar comigo (P) sobre a câmera digital da família:*

1. J - P: Agora meu pai comprou um cabo que faz a foto aparecer na TV.
2. P - J: É mesmo? Mas por que ver as fotos na TV?
3. J - P: Ah... porque é legal, ué... E é bom também porque aí eu vejo a propaganda da Hello Kitty.
4. P - J: Hello Kitty? O que é isso?
5. J - P: É a gatinha da televisão. Vou pedir o brinquedo dela.

Novamente, as experiências externas que compõem o discurso das crianças tornaram-se presentes na escola. No entanto, é preciso enfatizar outro aspecto importante: a presença da TV. Pela fala de Júlia, a TV é um objeto para ver fotos, mas também para ver a Hello Kitty.

A relação externa das crianças com a TV manifesta-se nas suas interações no espaço escolar de várias formas. De maneira especial, três tiveram maior destaque: como meio que veicula objetos de consumo, como meio que disponibiliza a temática para as brincadeiras e como veículo de informações gerais.

Na própria fala de Júlia, é claro o seu desejo de possuir o brinquedo. Este desejo de possuir ou a satisfação em tê-lo também se manifestou em Thales, quando me apresenta seu boneco dos Power Rangers: “*Eu vi na TV*” – afirma.

*Guilherme levou para a escola um cronômetro de brinquedo e deixou emprestado com Vinícius (V). Este, por sua vez, se aproximou de mim (P) mostrando o objeto:*

1. P - V: Para que serve?
2. V - P: Não sei, mas é da Hot Wheels.

A nota acima nos apresenta claramente como desde muito cedo as crianças já tem contato com aspectos de uma sociedade imersa em um projeto de consumo que também se estende a elas. A resposta da criança escrita na *linha 2* da transcrição apresenta uma utilização do objeto muito mais voltada para o que sua marca simboliza (carrinhos de corrida de brinquedo, acompanhados de acessórios) do que propriamente para a função do objeto. A TV apresenta-se como um veículo privilegiado que desvenda uma infância resumindo a criança ao que ela consome.

Dessa forma, produtos das mais diversas ordens são pensados para as crianças e apresentados para que possam com eles viver, para que sejam construídas no universo do consumo.

“(...). A criança contemporânea é aquela que consome o leite industrializado e enriquecido para os recém-nascidos; bolachas, iogurtes e fermentados para o desenvolvimento, que compra brinquedos, que veste determinada roupa ou calça, determinado tênis ou sandália, que se ‘alimenta’ de tudo que o mercado de consumo convencionalmente destinou a ela, que altera seu modo de vestir, que se perde no ‘fetichismo’ do corpo e que cada vez mais rompe as barreiras do mundo adulto.

(...).

A infância figurada está sendo lentamente retocada e definida a partir de novos traços que marcam o que é ser criança, convencionados pelo mercado consumidor. (...)” (Lopes e Vasconcellos, 2005, p. 60)

O que é apresentado às crianças pela TV torna-se objeto de desejo, de satisfação. É constantemente solicitado aos pais e, em último caso, ao *papai Noel*. Isso inclusive pode vir representado a partir de ícones do mundo artístico, como cantores, atores e apresentadores de TV:

*Vinícius (V) e Samira (S) sentaram-se em uma mesinha próxima, com um brinquedo que lembrava um computador portátil, com teclado, tela e mouse. Chamava-se “meu primeiro notebook”, trazia a imagem da apresentadora Xuxa, mas não funcionava como se espera, por falta de pilhas. Então, resolveram me (P) mostrar:*

1. S - P: Olha que legal, é da Xuxa!
2. P - S: Xuxa?
3. V - P: É, olha ela aqui. Eu gosto de ver o programa dela.
4. P: Mas o que é isto, afinal? (*Referindo-me ao objeto.*)
5. V - P: É um computador. A gente tá na Internet.
6. P: É mesmo? E o que vocês fazem na Internet?
7. S - P: Nada. É de brincadeira. – respondeu Samira.

O episódio acima apresentado destaca mais uma vez o papel que a TV exerce como meio de incentivo ao consumo, principalmente para as crianças. O apelo a uma figura midiática, que tem um discurso dedicado ao público infantil desperta a atenção das crianças para o objeto em questão, que é portador de significados dentro de uma cultura do consumo e passa a ser utilizado com uma frequência muito maior do que os demais, conforme atestado nas observações.

Por outro lado, percebo que a interação com a TV também possa se abrir como uma fonte de informações gerais e de temas para as brincadeiras.

*Nesta observação, Matheus (M), Gean (Ge) e Thales (T) brincavam de corrida, como se estivessem participando de uma disputa esportiva. A sugestão para o início da brincadeira partiu de Matheus.*

1. M: Vi as olimpíadas de Pequim pela TV.
2. P - M: É mesmo? E você gostou?
3. M - P: De algumas coisas.
4. P - M: E onde fica Pequim?
5. M - P: Não sei, mas é longe.

A temática dos Jogos Olímpicos de Pequim foi inserida na brincadeira por Matheus a partir do que assistiu pela TV. A partir disso, orientava os colegas quanto à posição dos corredores no momento da partida, os arranjos de pernas e braços e as expressões quando cruzavam a linha de chegada.

Além da temática, a TV oferece às crianças através dos programas, comerciais e outros, estruturas narrativas para as brincadeiras.

*Guilherme e Thales se aproximam e me percebem. Thales (T) usava um bracelete de brinquedo. Perguntei do que se tratava e ele me (P) respondeu:*

1. T - P: É dos Power Rangers.
2. P - T: Power Rangers? O que é isto?
3. T - P: É da televisão. Este bracelete transforma em Power Ranger.
4. P - T: Ah.. então se você usar o bracelete você se transforma em Power Ranger? Então se transforme para eu ver...
5. T - P: Não... é de brincadeira. Só na televisão que é de verdade.

Nesse episódio, as crianças utilizam um artefato que lhes é apresentado por uma série de TV. Através da utilização do objeto, as crianças construíram suas brincadeiras a partir das características próprias da série – personagens, regras, rotinas – que enquadram suas ações. Essa é uma brincadeira constante na rotina das crianças que seguem tais enquadramentos, mas que também atuam criando novos personagens, com novos poderes e situações diferentes do que comumente lhes é apresentado pela TV. Ou seja, as crianças se apropriam da cultura televisiva e articulam tais conhecimentos pré-existentes a novas interações.

A temática dos *Power Rangers* foi muito comum nas observações e pertencia às rotinas diárias de brincadeiras das crianças. Talvez por ser apresentada em programas destinados às crianças pela rede de televisão mais acessada do país, tal temática também esteja presente em outros estudos com crianças. Como apresenta Borba (2005):

“A série televisiva *Power Rangers*, por exemplo, fornece uma estrutura geral narrativa, regras, personagens bem definidos e estereotipados, que facilitam a sua utilização na atividade lúdica infantil. As crianças extraem características gerais da série, ou seja, o que é comum a todos os episódios - como a relação entre os bons e os maus, os nomes dos personagens, os poderes, gestos, expressões - e formam uma nova base para o desenvolvimento da rotina já partilhada, recriando-a ao trazerem esses novos elementos. (...).” (p. 137)

Assim, aos trazerem esse discursos para a escola, evidencia-se nas falas das crianças a imersão das mesmas no MTCI, e não apenas em um espaço como mera superfície lisa e sem



sentido. Ao partilharem suas falas, as crianças ampliam e desdobram essa condição do espaço geográfico, internalizando o mundo e suas características contemporâneas e criando subjetivações e autorias atreladas num espaço e tempo.

### ***Interações entre crianças e adultos***

Uma das características do espaço escolar que contribuem para a sua riqueza como espaço de mediações reside nas aproximações dos mundos das crianças e dos adultos que ali estão. O contato das crianças com as professoras, funcionários e demais colaboradores é também o contato das crianças com o mundo adulto.

Sendo assim, o que acontece nessas interações são embates de olhares, de representações de mundo. Os contatos possibilitam aos adultos e também às crianças apresentarem suas experiências de mundo que se cruzam através dos diálogos e das ações numa perspectiva de alteridade que constrói novos conhecimentos e sujeitos.

Nesses movimentos, o papel do adulto é fundamental. Afinal, muito do que a criança aprende do mundo e que lhes permite construir suas próprias visões se dá pela mediação adulta. Esse deveria ser, segundo Lopes (2010), o grande entendimento que todos os adultos que lidam com crianças deveriam ter: o de sua responsabilidade e condição de mediador que garante a experiência humana na terra. Em suas palavras:

“Recentemente, fui chamado a uma reunião com um grupo de diretores de escolas que trabalhavam com a educação infantil. O convite ocorreu, pois a questão do educar e cuidar estava sendo discutida. Mais precisamente, questionava-se se era papel dos professores dessas séries cuidarem de crianças, ao invés de priorizar o educar.

A concepção que está por trás de tal máxima é uma idéia de cuidar que se baseia numa perspectiva assistencialista, que vê o *outro* na sua minoridade e que, deve, portanto ser cuidado, não por sua condição humana, mas por sua precariedade. A precariedade humana existe, sem dúvida, e é ela que deve ser o mote que nos leva a cuidar do *outro*, mas faz-se necessário compreender de qual precariedade estamos

falando. Trata-se de pensar aqui numa precariedade típica da espécie humana, de uma espécie que não se basta por si só. O conceito de cuidar toma um sentido antropológico, pois se assenta na idéia de que é cuidando do *outro* que nos tornamos humanos, ou, mais ainda, na impossibilidade de nos tornarmos humanos sem o contato com o outro”.

No espaço escolar, essa é uma possibilidade presente. Apesar de a interferência adulta nos *momentos livres* das crianças na escola ser menor, há situações em que ela se evidencia:

*Em uma situação ocorrida na brinquedoteca, Jaime (Ja), Gabriel (Ga) e Vitória (Vi) encontraram um brinquedo introduzido ali recentemente: o Pula Pirata. À distância, a professora (Pr) os observava, até que resolveu interferir.*

1. Ja: Olha que legal! (Jaime segura o boneco nas mãos)
2. Ga - Ja: É o bonequinho do pirata.
3. Vi: Olha a espada dele... e tem o barril também. (Vitória segura as espadas e o barril nas mãos)
4. Ja: É assim ó! (Jaime introduz o pirata no barril e tenta colocar uma espada no mesmo buraco que passou o boneco)
5. Ga - Ja: Não é assim.

*(Neste instante, a professora interferiu explicando que trata-se de um brinquedo em que um bonequinho em forma de pirata é introduzido em um barril de plástico. Espadas de plástico são introduzidas em frestas laterais do barril até que determinado mecanismo interno seja acionado e faça o boneco pular.)*

6. Pr: Vai agora gente... vê se dá certo.
7. Ja: Vou colocar todas as espadas e ele não vai pular!

A nota acima apresenta uma situação em que há uma interferência adulta nas interações das crianças. A professora atuou no sentido de apresentar o olhar adulto sobre o objeto, suas funções e procedimentos de utilização. E as crianças prontamente responderam à interferência passando a utilizar o objeto a partir do que a professora lhes apresentara.

Outra situação em que a cultura adulta se faz presente no conhecimento da criança ocorreu em uma observação quando utilizava a câmera digital, que em determinado momento estava desligada, pela descarga da bateria.

*Jaime (J) se aproxima de mim (P) e pergunta sobre a câmera:*

1. J - P: Você não carregou?
2. P - J: Carregar o que?

3. J - P: A câmera, pra funcionar, tem que carregar.
4. P - J: É mesmo? Só funciona assim?
5. J - P: É. Você liga na tomada e carrega. É igual celular. Se você não carrega, acaba.
6. P - J: Como você sabe?
7. J - P: Minha mãe tem.

Aqui, Jaime demonstra grande domínio sobre a manipulação de objetos que, inclusive, portam certo grau de complexidade em sua utilização, principalmente por seu moderno teor tecnológico. Novamente, a ação da criança está vinculada a conhecimentos adultos que viu ou aprendeu a partir da ação da mãe e que na situação apresentada parece tentar me introduzir nas práticas.

É importante ressaltar, contudo, que não se trata de uma relação de causa e efeito, como se a criança copiasse aquilo que vira o adulto fazer. Os adultos têm participação fundamental na introdução das crianças no MTCI, mas cada uma delas o faz de forma própria, singular. A nota a seguir, por exemplo, nos mostra uma situação em que as crianças não estabelecem apenas uma cópia, ou uma relação de causa e efeito:

*Em um dia de observações, as atividades na brinquedoteca foram interrompidas, pois, segundo a professora, as crianças tinham algo muito importante a aprender. Então, descemos as escadas até as pias, onde uma dentista os aguardava.*

*A dentista então passou a utilizar um quadro com ilustrações dos dentes e uma escova de dentes para ensinar às crianças como fazer a escovação. Então, passou a fazer todos os movimentos de escovação sendo atentamente observadas pelas crianças. Depois de algum tempo, entregou uma escova e um pequeno tubo de creme dental para cada criança e pediu que colocassem o creme na escova e iniciassem a escovação.*

*Daí em diante, as crianças passaram à ação e cada uma delas se comportou de uma maneira diferente. Algumas se preocuparam em fazer exatamente o que a dentista tinha explicado. Mas outras, no entanto, passavam o creme nos lábios e sorriam para as colegas, enchiam a boca de água e faziam pequenos jatos, cortavam o fio de água que descia da torneira com a própria escova, incomodavam-se com a leve ardência provocada pelo creme dental, molhando mais a escova para aliviar.*

Na observação anterior, vemos a presença de um profissional da área de saúde que é levado à escola para realizar importantes esclarecimentos sobre saúde bucal. Há procedimentos muito bem marcados para as crianças, que devem ser seguidos de acordo com a orientação adulta. No entanto, no episódio em questão, vemos que as crianças não reproduziram estritamente o que lhes foi dito.

A ação da dentista no espaço escolar foi de apresentar a escova de dente, objeto presente na história cultural humana há milhares de anos e identificado por instituições importantes como o MIT – Instituto de Tecnologia de Massachusetts – como uma das invenções mais importantes já realizadas pela humanidade<sup>25</sup>. Todo o procedimento de escovação dos dentes, que faz parte da história filogenética humana, foi apresentado para as crianças que o interpretaram de diversas formas, de acordo com as manifestações de seus planos microgenéticos.

A situação apresentada me remete ao conceito de *reprodução interpretativa*, defendido por Corsaro (2002). Para o autor, o termo *reprodução* está vinculado à idéia de que as crianças não apenas internalizam a cultura adulta passivamente, mas assumem uma postura ativa de construção de suas próprias culturas frente ao que lhes é imposto ou apresentado. Já o termo *interpretativa* está relacionado ao aspecto de criar e inovar das crianças na sociedade.

A nota acima me permite destacar que talvez o termo *produção* fosse mais adequado ao que as crianças apresentam. Afinal, interpretam a partir de seus olhares o que lhes é apresentado pela dentista e passam a utilizar a escova de dente de diversas outras formas, assumindo a autoria de suas ações, produzindo novas formas de utilização do objeto. O que ocorre não é mera transgressão, mas antes a criação de novas lógicas e formas de agir no mundo. Em realidade, “(...) através das relações com seus pares e com os adultos, constroem,

---

<sup>25</sup> Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u12109.shtml>, acessado em 07/02/2010.

estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo” (Borba, 2006, p. 2).

Nas relações com os adultos, há situações em que as crianças resistem ao olhar do adulto sobre determinado objeto e insistem em marcar o seu olhar:

*Guilherme (G) e Gabriel (Ga) se aproximaram de mim (P) e me apresentaram um cronômetro, que chamavam de “marcador de passos”. Observados à distância pela professora (Pr), iniciamos um diálogo:*

1. P: Para que serve mesmo?
2. G - P: Marca quantos passos a gente dá.

*Os dois então apertaram o botão que disparava o cronômetro saíram correndo com o objeto no braço para contar os passos. Depois apertaram o botão novamente e retornaram, mostrando:*

3. G - P: Tá vendo? Olha o número aí. (E me mostrou os números que apareciam no visor)
4. P - G: Ah... vi.
5. G - P: Vou fazer de novo procê ver.

*Novamente saíram correndo. Ao que tudo indica, dessa vez não apertaram o botão que disparava o cronômetro, pois quando retornaram, o cronômetro marcava o mesmo número da corrida anterior.*

6. P: Não mudou nada.
7. Ga - P: Acho que não tá funcionando direito.
8. Pr - G: Você sabe como se chama esse negócio?
9. G - Pr: Sei, é termômetro.
10. Pr - G: Não, é cronômetro.
11. G - Pr: É, mas é contador de passos!

No episódio apresentado, a professora interfere na dinâmica das crianças para introduzir o seu olhar adulto, indicando a perspectiva funcional primeira do objeto. Guilherme, no entanto, sabe que aquele objeto possui uma função primeira e parece tentar deixar isto claro quando afirma tratar-se de um termômetro. Nessa situação, ele não sabe a palavra que indica corretamente o objeto – *cronômetro* –, mas se utiliza de outra parecida – *termômetro* – talvez tentando enfatizar que conhecia a visão que a professora trazia. No

entanto, ao concluir o diálogo, marca seu caminho pelo plano simbólico na relação com aquele objeto.

Há também situações em que as crianças mostram que desempenham muito bem a utilização de objetos dentro de sua função primeira e também podem atuar introduzindo os adultos nas práticas. Na nota que segue, Guilherme (G) dialoga comigo (P) sobre suas experiências com diferentes objetos e procura me apresentar cada um deles em seus aspectos principais:

1. G - P: Existe a sandália dos Transformers. Ela vem com um relógio que vira robô quando a gente aperta o botão.
2. P - G: É mesmo? – perguntei.
3. G - P: É. E o relógio conta os seus passos quando você anda.
4. P - G: Ah.. e você tem uma sandália dessas?
5. G - P: Não. Eu vi na televisão. E vi também que tem o DVD dos transformers. Tem desenho, tem filme... (e gesticula indicando que há muitos outros produtos.)
6. P - G: E você já viu o filme?
7. G - P: Já. Vi no DVD portátil do meu pai.
8. P - G: DVD portátil?
9. G - P: É. É igual a um laptop.
10. P - G: Laptop?
11. G - P: É. Um computador pequeno assim ó (gestos esticando os braços) e você pode levar pra onde quiser. Também tem controle remoto.
12. P - G: E você assiste a muitos filmes e desenhos?
13. G - P: Assistio o do pica-pau. Mas eu brinco de outras coisas também. Você sabe laçar?
14. P - G: Laçar?
15. G - P: É. Laçar pipa. Você sabe?
16. P - G: Acho que sim. E você?
17. G - P: Eu sou fera.
18. P - G: E você sabe fazer a pipa?
19. G - P: Não, eu compro pronta e faço o cerol<sup>26</sup>.
20. P - G: Mas não é perigoso?
21. G - P: Não, é legal.

*(E fomos interrompidos pela professora chamando para a sala de encontros novamente)*

Aqui, a fala de Guilherme nos mostra que internaliza o mundo através de representações adultas e próprias das crianças. Quando se remete ao aparelho de DVD

---

<sup>26</sup> Mistura de cola e vidro moído que as crianças passam nas linhas com a finalidade de cortar a linha da pipa de outras crianças no ar.

portátil, faz uma descrição detalhada, incluindo uma analogia a outro aparelho – o laptop –, indicando suas impressões sobre tais objetos e suas possibilidades de utilização numa perspectiva adulta. No entanto, deixa claro (linha 13) que tudo isso para ele funciona como coisas para brincar. Na sequência, a criança segue marcando suas representações ao falar da brincadeira com a pipa e afirmar que o cerol não é perigoso, e sim, legal.

Como podemos perceber, na interação com os adultos, as crianças realizam um confronto de suas visões de mundo com a visão adulta. Vão, desta maneira, ampliando suas redes de significados e internalizando o MTCL.

### ***Crianças nas interações com seus pares***

As porções da escola que foram pesquisadas possibilitavam situações que permitiam às crianças interagirem com seus pares com mais liberdade. As crianças apresentaram diversos procedimentos e mecanismos de interação que têm como marca o genuíno, a forma muito particular de lidar com o mundo.

Nas relações de pares, as crianças trazem consigo o conhecimento que construíram de outras formas, em outras relações sociais, para uma arena própria do ser criança, em que suas trajetórias se cruzam, passando a compartilhar valores, costumes, regras, significados, modos de organização e visões de mundo próprios do grupo. Mas tudo é imbuído de uma característica inovadora, um potencial que cria uma rede simbólica – as culturas de pares – compartilhadas pelas crianças, o que as identifica perante os demais grupos sociais e lhes dá mecanismos próprios para se relacionarem entre si e com os outros, a partir de uma base comum de conhecimentos criados pelo grupo. Assim, as crianças, na brinquedoteca, no

parquinho ou na quadra não são um mero agrupamento de pessoas, mas um grupo que estabelece vínculos, formas específicas de se relacionarem e identidades próprias.

Tais interações têm nos objetos uma presença constante. Sua utilização e os significados construídos pelas crianças fazem a mediação de suas interações entre pares. Cotidianamente, alguns processos ficaram mais evidentes a partir de tais relações.

Logo nas primeiras observações, percebi que muitas crianças utilizavam objetos como forma de negociar sua entrada nas brincadeiras, de conseguir o apoio de outras crianças em alguma situação em que fosse necessário, ou na troca por outro objeto que porventura lhe parecesse mais interessante. Em todos esses casos, o objeto entrou como um elemento de referência, no qual a criança se apoiava para garantir seu objetivo na relação:

*Thales (T) brincava com um boneco que, segundo me (P) disse, era o Power Ranger Azul. O boneco tinha um botão, que, quando apertado, fazia o boneco “falar” algumas palavras em um inglês indecifrável.*

1. P - T: Como funciona?
2. T - P: É só apertar o botão...

*(Thales, a todo instante, utilizava-se do boneco para negociar sua participação nas brincadeiras com as outras crianças e para conseguir outros brinquedos. E quando o brinquedo trocado não lhe interessava mais, desfazia a troca com a primeira criança para negociar com outras.)*

A satisfação de Thales com a troca do objeto é o que ditava a duração da negociação. Enquanto a criança sentisse que a negociação lhe era interessante, mantinha-a. Do contrário, era desfeita, permitindo a ele negociar outras situações, se fosse de sua vontade. Esta é uma situação que também aparece na pesquisa de Borba (2005):

“Outra tática usada pela criança para ser aceita no grupo é contribuir com algum objeto/brinquedo, oferecendo-o ou propondo uma troca com um dos participantes. Na visão das crianças, essa é uma estratégia eficiente, pois nas entrevistas em grupos, são comuns respostas nessa direção à pergunta sobre o que eles fazem quando querem entrar em uma brincadeira que já está iniciada (...).” (p. 189)



E complementa, baseada em Delalande (2001)<sup>27</sup>:

“Delalande (2001) aponta o dar e o trocar como atitudes que provam a motivação de uma criança para se fazer aceita no grupo e que criam efetivamente laços de solidariedade entre pares. Ao tentar entrar em uma brincadeira levando um objeto, a criança não está ameaçando aquele espaço interativo como mais alguém que chegou para partilhá-lo, mas, ao contrário, como alguém que está contribuindo para o enriquecimento do mesmo e que pode brincar junto sem representar uma ameaça potencial de ruptura. Obviamente, essa estratégia é utilizada apenas em brincadeiras que exijam ou valorizem o uso de objetos (...)”. (Borba, 2005, p.190)

A posse da criança sobre determinado objeto era dado pelo fato de ter sido levado à escola por ela mesma ou então por ter sido a primeira a pegá-lo dentre os objetos disponíveis na brinquedoteca ou nos demais espaços. Trata-se de uma regra claramente criada pelas crianças, que somente é quebrada com a interferência da professora, ao exigir que elas revezem a utilização de algum objeto que seja alvo de disputa. Curiosamente, nesse último caso, a professora, mesmo sem se dar conta, faz com que todos tenham contato com os objetos, contribuindo para sua inserção no MTCI.

No entanto, isso não quer dizer que as crianças aceitem pacificamente tal situação. Ao contrário, as disputas pelos objetos de interesse são constantes nas observações.

*Jaime (Ja) e Paulo Augusto (PA) disputavam um assento na cadeira em que Jaime havia sentado primeiro.*

1. Ja - PA: Sai daí que eu sou o dono!
2. PA - Ja: Eu quero sentar.

*(Jaime se levanta da cadeira por um instante para pegar um brinquedo que estava do outro lado da brinquedoteca. Paulo Augusto senta-se na cadeira, mas Jaime retorna e o vê sentado.)*

3. Ja - PA: Sai daí que essa cadeira é minha! Levanta!

*(Paulo Augusto levanta e Jaime senta-se na cadeira.)*

---

<sup>27</sup> DELALANDE, J. La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

4. Ja – PA: Se você quiser, eu deixo você sentar pra tomar conta pra mim. Só que não pode usar o telefone! (*Referindo-se a um aparelho de telefone que estava sobre a mesa.*)

(*Paulo Augusto então senta-se à mesa e, enquanto Jaime sai e o deixa tomando conta, começa a brincar com o telefone. Jaime então retorna e volta a expulsá-lo.*)

Na nota acima, a disputa pelos objetos leva Jaime a negociar com Paulo Augusto estabelecendo regras que não foram aceitas (linha 4). No entanto, há situações em que a criação de tais regras é negociada e aceita por todos.

*Emanuelly (Em), Ruth (Ru) e Maxielly (Max) convidaram-me (P) para brincar de casinha. Estávamos sentados em uma mesa com vários brinquedos que representavam utensílios domésticos (pratos, talheres, panelas, entre outros).*

1. Em: Vamos fazer assim ó, a gente faz a comida e depois come!
2. Ru: Tá. Posso lavar as panelas?
3. Em - Ru: Nãaaa! Você vai estragar tudo!
4. Em: Vamos fazer assim ó, você lava as panelas (*indicando Ruth*), você limpa a comida (*indicando a mim*) e você arruma a mesa (*indicando Maxielly*). Eu vou fazer a comida.

Aqui, há uma tentativa de negociação dos papéis exercidos na brincadeira (linha 2). As funções desempenhadas refletem ações que fazem parte do cotidiano das crianças, ao verem os adultos cozinhando em casa, ou mesmo ajudando em tarefas mais simples. Tais funções, no entanto, são delegadas por Emanuelly, que tenta impor sua liderança sobre as crianças e sobre mim mesmo. O fato fica claro quando nega a solicitação de Ruth para lavar as panelas (linha 3), mas logo em seguida atribui a ela essa função (linha 4).

Retomando Borba (2005), apoiada em Delalande (2001)<sup>28</sup>, discute a importância do líder na organização dos grupos de pares com crianças pequenas:

“Segundo Delalande (2001), no período da educação infantil, há uma forte organização dos grupos de pares em torno de um líder. Para a autora, a experiência coletiva de organização de uma brincadeira sob o comando de um líder é fundadora da possibilidade de as crianças se apropriarem, mais tarde, de formas de organização social mais democráticas e autônomas, sem a necessidade de haver uma criança ocupando esse papel de organizador. No seu estudo etnográfico longitudinal, (...), a

---

<sup>28</sup> Obra citada.

autora verificou que os grupos de pares são conduzidos por líderes que se impõem por seu *savoir-faire*. Eles trabalham no sentido de permitir o bom funcionamento de uma brincadeira e de fazer valer as regras, tanto aquelas que são determinadas pelos adultos, como as que são instauradas no processo interativo de construção das brincadeiras pelas crianças”. (Borba, 2005, p. 220)

A nota acima apresentada serve ainda como exemplo de como as crianças se apropriam de características da cultura adulta com as quais tomam contato em seu cotidiano, introduzindo-as em suas práticas com seus pares, alimentando sua cultura de pares e ampliando-a com novas possibilidades.

Como discutido anteriormente, a apropriação não é meramente repetição. Ao contrário, há uma *apropriação criativa* (Corsaro, 2002), uma vez que as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas dela participam produzindo novas culturas, em especial, com seus pares. A maior parte das interações observadas compartilhavam as características do diálogo, da colaboração e da inserção das experiências de vida em suas rotinas.

De forma especial, o *brincar sociodramático* foi o tipo de interação com objetos mais utilizado pelas crianças. A respeito dessa prática, Corsaro (2002) afirma que:

“(...). Quando falo em brincar sociodramático, refiro-me ao brincar no qual as crianças produzem colaborativamente actividades de ‘faz-de-conta’ que estão relacionadas com experiências das suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais), por oposição aos jogos de fantasia baseado em narrativas de ficção (...)”. (p. 3)

Assim, a partir de determinados objetos, os sujeitos mergulhavam no mundo do faz-de-conta, construindo relações no imaginário inspiradas nas concepções adultas, mas trazendo suas próprias leituras e significações.

*Matheus (M), Diogo (Di), Maxielle (Max), Emanuely (Em) e Tharciane (Th) selecionavam todos os brinquedos que representavam animais e colocavam em um espaço da prateleira. O objeto que não representasse algum animal era barrado por Cecília (Ce). De repente, pegaram todos os bichos e organizaram em vários compartimentos da estante. Resolvi (P) perguntar:*

1. P: O que estão fazendo?
2. Ce - P: Guardando as coisas. Nós vamos viajar.
3. P - Ce: É mesmo? Para onde?

4. Ce - P: Para a Europa.
5. P - Ce: E onde fica a Europa?

*(Cecília para por um minuto, como quem estivesse pensando em uma resposta. )*

6. Ce - P: Fica aqui. A gente vai, mas volta pra cá.

*(Todas as crianças entraram no armário, que chamavam de avião. Viajaram durante algum tempo, sob o comando de Cecília e depois retornaram.)*

7. P: Já voltaram?
8. Ru - P: Sim, mas agora vamos ao Rio.
9. Max: Eu já fui no Rio.
10. Ru – Max: E como é lá?
11. Max - Ru: É uma favela.

*(Cecília liderava o avião e convocou os passageiros de volta, rumo ao Rio. Na medida em que o número de passageiros aumentava pela entrada de outras crianças na brincadeira, o fogão e o armário da cozinha também se tornaram assentos do avião.)*

Brincadeiras tendo como temática principal as viagens, como a apresentada na nota acima, fazem parte das rotinas de interações das crianças. Em muitas observações, esse tipo de ação foi encontrado com grande frequência. Percebo que tal rotina servia de apoio às ações das crianças, como uma segurança para interações estáveis e vinculadas a suas culturas de pares.

Essa estabilidade, inclusive, serve de embasamento para que as crianças possam acrescentar aspectos em suas culturas, ampliando-as. Em suas rotinas, eram comuns situações em que faziam viagens para lugares de nomes imaginários ou mesmo para lugares reais (linha 4). Mas de maneira geral, as viagens resumiam-se em partida e retorno. Na nota em questão, Maxielle acrescenta uma nova proposta de viagem (linha 8), trazendo inclusive representações vinculadas às suas experiências cotidianas sobre o novo destino.

Tal situação se repete na rotina da brincadeira da loja:

*Em uma mesa, Francisco (F) e Lucas (L) sentaram-se com um brinquedo que representava um computador, o “Pense Bem”, que não funcionava por falta de pilhas. Resolvi (P) me aproximar e perguntar:*

1. P: O que vocês estão fazendo?
2. F - P: Estamos trabalhando, não tá vendo?
3. P - F: Trabalhando? E o que vocês fazem no trabalho?
4. F - P: Estamos com coisas pra vender.

5. P - F: E o que vocês vendem?
6. L - P: Bala, doce... (reticente)
7. P: E para que vocês usam isto? (aponte para o objeto, mas Francisco não me deixou tocá-lo)
8. F - P: Pra receber o dinheiro.
9. P: E quanto custa a bala?
10. F - P: Quatro balas por dez centavos.
11. P: Então eu quero quatro balas, peguem o dinheiro.

*(E estendi a mão, como se tivesse segurando o dinheiro. Lucas pegou o “dinheiro” e me entregou as balas, simulando com a mão vazia.*

12. F - P: Espera, olha o troco. (E me entregou o “troco”, com a mão estendida, como se estivesse segurando o dinheiro)

*(Tempos depois os dois estavam de cabeça baixa e olhos fechados sobre a mesa. Aguardei até que um deles abriu os olhos e sorriu para mim.)*

13. P - L: O que está acontecendo?
14. L - P: É que nós fechamos a loja para dormir.
15. P - L: E vocês não dormem em casa?
16. F - P: Não, tem que tomar conta do dinheiro.

Novamente, aspectos da cultura adulta são introduzidos nas interações das crianças com seus pares, mas tomando novos significados a partir das representações das crianças. E a presença de um objeto que foi utilizado na brincadeira como uma espécie de caixa registradora viabilizou momentos em que os sujeitos criavam novos contextos, experimentando situações espaciais bastante significativas.

Nota-se ainda a grande preocupação com o dinheiro como algo de grande importância para as crianças (linhas 8 e 12) que necessita, inclusive, ser guardado com toda cautela (linha 16). São valores aprendidos nas interações com os diferentes mundos com os quais interagem e que passam a constituir as suas culturas. No entanto, ao interagirem, as crianças realizam avanços, mas também recuos em relação à cultura adulta, nunca deixando de imprimir a sua marca, o seu olhar de criança sobre as suas próprias práticas. E foi assim que:

*Ao longo da observação, a loja transformou-se em lugar de jogos de videogame. As crianças soltavam suas “bombas” e matavam personagens invisíveis. Porém, logo chegou Matheus querendo comprar um produto e a loja voltou a ser o que era antes. Assim que ele comprou, o videogame recomeçou.*

Essa segunda categoria de análise enfatiza que o contato social das crianças é atravessado pelo contato com os objetos. Tais objetos são apropriados por esses sujeitos em suas interações e servem de suporte para processos de significação.

Isso me remete a Vigotski (1998) ao afirmar que o comportamento das crianças muito pequenas é bastante atrelado ao ambiente externo, o que dificulta a ocorrência de situações imaginárias, por exemplo. Suas ações são comandadas a partir do visual, ou seja, ainda não agem cognitivamente, tendo suas ações determinadas pelos objetos, a partir de sua *força motivadora*.

Mas é justamente a presença desses objetos nas interações que leva as crianças, aos poucos, a se descolarem do campo visual. Ocorre, assim, um trânsito do imediato para a significação, e a ação passa a ser determinada pelas idéias e não mais pelas coisas. O processo se dá de forma especial no brincar, afinal:

“(…). É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (...)” (Vigotski, 1998, p. 126)

No brinquedo, portanto, o objeto está subordinado ao significado, principalmente pelo fato de que

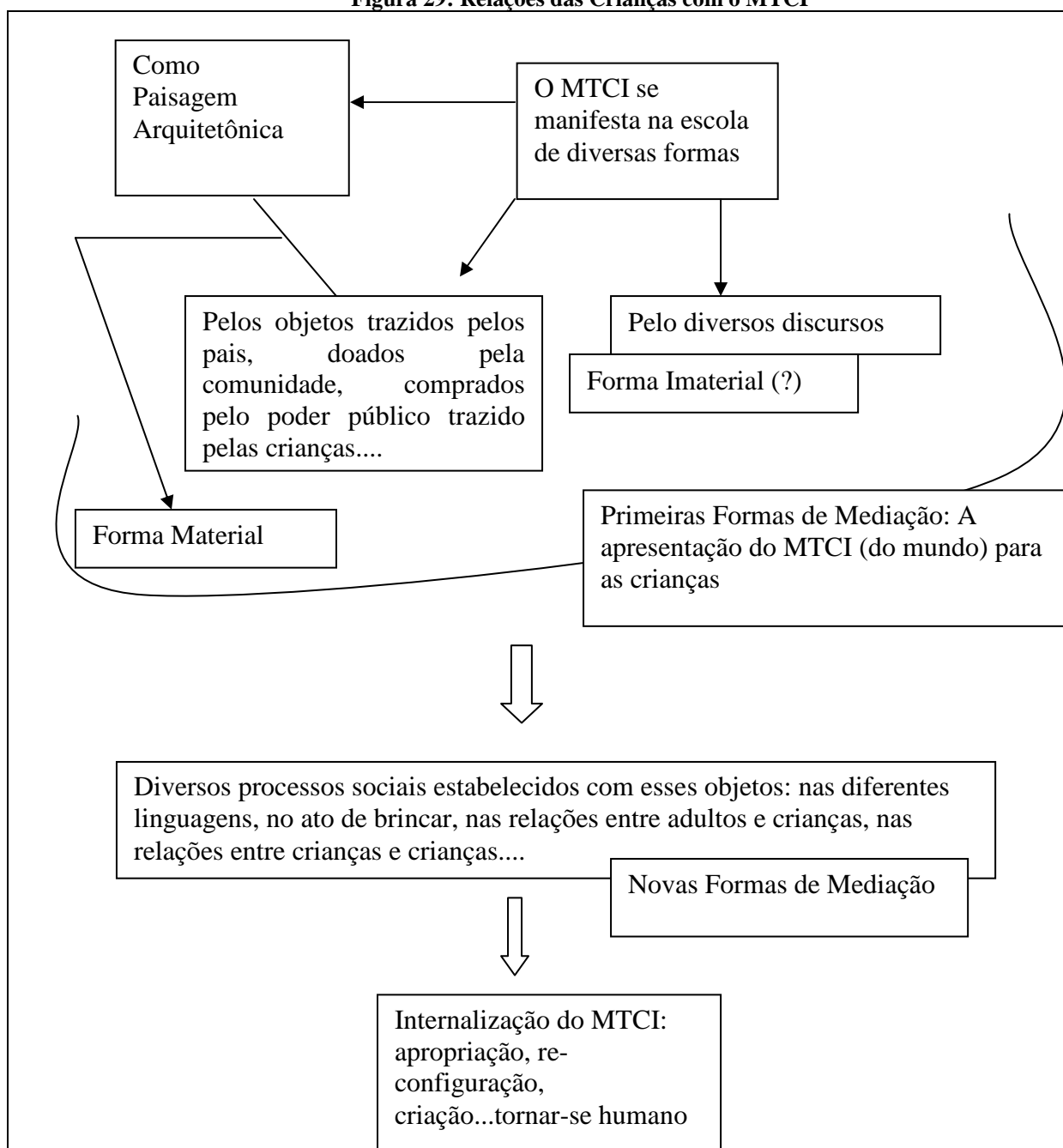
“(…) a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais”. (*Op. cit.*, p. 129)

Portanto, a brinquedoteca, a quadra e o parquinho, como espaços constituídos pelos objetos, contribuem para as brincadeiras das crianças, considerando que quaisquer dos objetos ali presentes podem ser considerados brinquedos, de acordo com aqueles que estão brincando

(Brougère, 1998). E através da brincadeira, a criança vive a cultura na qual está inserida, contribui para sua construção, animando-a, renovando-a e cria as bases para seu próprio processo de humanização.

Assim, a questão inicial que gerou este trabalho reforça-se, e ao me perguntar como as crianças interagem com o MTCI, percebo o movimento de internalização, de re-construção e, portanto, de mediação. Algo que pode ser esquematizado da seguinte forma:

Figura 29: Relações das Crianças com o MTCI



## CAPÍTULO 5 – “A MÁSCARA E O ROSTO TROCAM DE LUGAR” – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 30: Visão frontal da escola



A fotografia acima foi o último registro feito por mim na Escola Municipal Professor Ubi Barroso Silva. Defronte à escola, além da imagem, resolvi fazer minha última nota em meu inseparável diário de campo:

*Hoje é o último dia que visito a escola em 2009. Ela está aberta, mas já não há nenhuma criança, pois todas estão em férias. E não há nada pior para um educador do que escola sem crianças...*

*Aquelas que acompanhei nos últimos dois anos não voltarão mais aqui. Concluíram sua primeira grande etapa no sistema educacional brasileiro – a Educação Infantil – e em 2010 possivelmente estarão em outra escola, com outras crianças e com a mesma luz.*

*O ar na escola está mais frio e as paredes delimitam dependências ocas, sem vida. Os objetos continuam ali, estáticos, compondo apenas um sentido paisagístico. De fato, não há nada pior para um educador do que escola sem crianças...*



No instante em que fazia esses registros, sentia que não havia Geografia na escola. Por um momento, aquele espaço talvez perdesse a sua condição geográfica. De alguma maneira, isso me remete a Santos (1997), quando afirma que:

“Durante a Guerra Fria, os laboratórios do Pentágono chegaram a cogitar da produção de um engenho, a bomba de nêutrons, capaz de aniquilar a vida humana em uma dada área, mas preservando todas as construções. O presidente Kennedy afinal renunciou a levar a cabo esse projeto. Senão, o que na véspera seria ainda o *espaço*, após a temida explosão seria apenas *paisagem*. Não temos melhor imagem para mostrar a diferença entre esses dois conceitos”. (p. 85)

Entendo que essa sensação advenha da própria natureza do espaço geográfico “(...) formado, de um lado, pelo resultado material acumulado das ações humanas através do tempo, e, de outro lado, animado pelas ações atuais que hoje lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade” (Santos, 1997, p. 85). Aquela escola não tinha a força que lhe animava, que lhe dava vida. Não tinha as suas crianças.

Ao serem levadas para a escola, as crianças são inseridas em uma rede social previamente definida por um sistema cultural que impõe sobre esse espaço a representação da infância socialmente construída e institucionalizada. No entanto, tal espaço é aberto, considerando as dinâmicas humanas que nele podem se estabelecer e que são imprevisíveis (Massey, 2008).

Aparentemente, os espaços mais utilizados para as observações – quadra, parquinho e, sobretudo, a brinquedoteca – reúnem características bem diferentes entre si e entre os demais espaços da escola. Aspectos estruturais (materiais, construções, elementos), as formas presentes e o acesso das crianças parecem distinguir muito bem cada um dos espaços. Porém, um olhar mais apurado e a própria convivência demonstra algumas características que os aproximam.

Tais espaços foram criados com a intenção de abrigar as atividades nos momentos *livres* das crianças. No entanto, há em todos eles uma ordem instituída, ora formal, ora informalmente pela escola para os procedimentos das crianças. De maneira geral, tal ordem está vinculada à figura da professora, sempre presente – mesmo que à distância – e tentando garantir que as ações das crianças não ultrapassem determinados limites disciplinares cotidianamente criados e tornados legítimos. Soma-se a isso o fato de que a organização de tais espaços e sua disposição interna ocorrem de maneira verticalizada, imposta pelos adultos. Assim, em nenhum momento as crianças são convidadas a compartilhar suas opiniões e impressões, mesmo sendo a grande razão para a existência de todo o espaço escolar.

Isso ficou claro, por exemplo, quando houve a substituição dos brinquedos do parquinho a partir do segundo semestre de 2009. Questionada sobre as razões que teriam levado à substituição dos objetos (uma vez que os anteriores pareciam agradar muito às crianças), a direção da escola explicou que foi motivada pela má conservação dos objetos anteriores e pela necessidade de levar novidades para a escola e as crianças. Estas, porém, não foram consultadas sobre a substituição e em nada participaram ao longo desse processo. Simplesmente chegaram à escola e foram surpreendidas com as mudanças.

Essa concepção de escola praticada assume, nessa perspectiva, uma posição contraditória. Afinal, temos um espaço exclusivamente dedicado às crianças, mas que desconsidera suas presenças, negligenciando sua condição de sujeitos, agentes sociais ativos e com leituras muito próprias do mundo e de seus espaços de vivência. Sarmiento (2008) concorda ao afirmar que um dos maiores paradoxos atuais reside no fato de que nunca como hoje se teve tantos cuidados e tanta atenção com as crianças assim como nunca como hoje essa geração apresentou tantos casos de exclusão.

Contudo, durante as observações, as crianças deram constantes demonstrações de que não há força capaz de reprimir sua ação no mundo. Sua presença é de criação e transformação

de suas próprias vidas, das vidas das demais pessoas com as quais se relacionam e, em última instância, da própria sociedade. E essa é uma característica que também se estende para a produção de suas geografias. Afinal, como seres histórico-geográficos, é impossível pensar as crianças sem considerar sua dinâmica espacial.

O espaço geográfico garante o advento do humano ao viabilizar seus aspectos materiais e, principalmente, simbólicos. E através de sua experiência espacial, a vida vai sendo reinventada por estes sujeitos, ganhando uma dimensão única a partir do acontecer solidário, do geografizar-com-o-outro. Como nos afirma Claval (1999, p. 189) “(...) as relações do indivíduo com o espaço fazem parte dos primeiros aprendizados culturais e não cessam de se desenvolver”. Ora, mas se o espaço geográfico no qual as crianças são inseridas desde o nascimento as recebe sob uma nova condição – meio técnico-científico-informacional –, sua relação com o mundo não é mais a mesma.

Falamos que as crianças são nativas no MTCI. Pertencem a gerações que se diferenciam por estarem vivendo outro meio histórico-geográfico em relação às gerações anteriores. Porém, muito mais do que isso, o que a pesquisa nos revelou, pelo menos no local onde ela ocorreu, é que as gerações não se sobrepõem como blocos de histórias passadas e futuras, onde diferentes nativos habitam diferentes espaços, sem encontros e sem entendimentos. O que percebemos foi a tênue relação que constrói a experiência humana na Terra, percebida na apresentação dos objetos, sua chegada na escola, no ato da professora em solicitar que outra criança também possa usar o brinquedo, nas interpretações, nas novas invenções, no contar para o outro como funciona, no negar ao outro seu entendimento, nos desentendimentos...

Como se vê, tais processos ocorrem embasados em uma rede social. É transitando entre seus diferentes mundos, relacionando-se com os adultos e, principalmente, com seus pares, que as crianças constroem suas geografias, travando suas experiências a partir de um

espaço simbolicamente mediado pelo outro, através da cultura à qual se insere. Criam, assim, as condições para seu próprio processo de humanização.

“As relações dos homens com o mundo não são relações diretas, mas profundamente relações mediadas. A transformação do mundo material, mediante o emprego de ferramentas, estabelece as condições da própria atividade humana e sua transformação qualitativa em consciência. A atividade do homem é pressuposto desta transformação e ao mesmo tempo o resultado dela”. (Fichtner, 2009, p. 18)

E nesse sentido, o MTCI disponibiliza para a criança um contexto espacial mais instrumentalizado, objetual. Mas sem as práticas humanas, tais objetos são apenas formas na paisagem. O que faz desses objetos elementos da cultura são as múltiplas interações a eles vinculadas, inseridas em seus contextos e que produzem sentidos.

O que foi apresentado pelas crianças durante as observações foi um vasto repertório de práticas e interações sócio-espaciais, tendo os objetos como elementos privilegiados de significação. No entanto, agora que caminho rumo à finalização do trabalho, percebo que enquanto utilizavam os objetos em seus processos, as crianças também se utilizavam de outra poderosa ferramenta cultural: a linguagem verbal.

“Para os animais, os objetos somente tem significados se estão relacionados à sua sobrevivência. Tais objetos nunca têm significados independentes de sua vida. Para o homem social, o mundo dos objetos está sempre carregado de significados implícitos. O instrumento é a forma primeira, original, de um significado na perspectiva histórica do homem. E mediante a linguagem os significados podem existir independentemente dos instrumentos e objetos correspondentes”. (*Op. cit.*, p. 88)

Assim, a presença dos objetos do MTCI nas interações das crianças serve como suporte para a fala. Afinal, seu uso traz consigo as falas entrecruzando relações, conhecimentos e representações de mundo. Abre-se aqui um fato importante que vem sendo abordado por Lopes (2009), sobre como os espaços (sobretudo os novos) são internalizados a partir dos jogos simbólicos, a partir da palavra:

“Pode-se observar, assim, que há momentos em que as crianças subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos de criação, de invenção, transformando-os, reorganizando os princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações.

Porém, as observações nos permitiram revelar uma vivência espacial muito significativa para as crianças: em suas interações espaciais está presente a fala como forma de perceber e apropriar-se do espaço, sobretudo, quando esse era um espaço novo, desconhecido. Tais dados nos levaram a seguinte afirmação: se a apropriação do espaço é uma dinâmica sensório-motora, onde a ação está sempre presente, a fala também se mostrou um elemento importante nessa condição. As crianças, ao explorarem os espaços, o fazem utilizando seu corpo, seus movimentos e ações. Porém, usam a fala também como estratégia de apropriação”. (Lopes, 2009)

E, de fato, em todas as interações observadas, as crianças se utilizavam também das falas enquanto interagiam. Pautado em Vigotski, Luria e Leotiev (1996, p. 213), acredito que “A fala assume o comando; torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída”. Mas essa é uma inquietação para trabalhos futuros, que se estenderão a partir deste.

Agora que consigo olhar o trabalho de fora, creio que sua importância resida em dois aspectos. O primeiro é o fato de trazer o discurso geográfico para as reflexões que se preocupam com os processos de humanização. Nesse ponto, acredito que a Geografia possa trazer muitas contribuições ao considerar o espaço geográfico como elemento indissociável de tais processos.

Para falar do segundo aspecto – o qual considero o mais importante, pela minha trajetória –, convido Gessinger, cujas palavras iniciaram este texto:

*Seria mais fácil fazer como todo mundo faz  
o caminho mais curto, produto que rende mais  
Seria mais fácil fazer como todo mundo faz  
um tiro certo, modelo que vende mais  
Mas nós dançamos no silêncio  
choramos no carnaval  
Não vemos graça nas gracinhas da TV  
morremos de rir no horário eleitoral  
Seria mais fácil fazer como todo mundo faz  
sem sair do sofá, deixar a ferrari pra trás  
Seria mais fácil, como todo mundo faz*

*o milésimo gol sentado na mesa de um bar  
Mas nós vibramos em outra frequência  
sabemos que não é bem assim  
Se fosse fácil achar o caminho das pedras  
tantas pedras no caminho não seria ruim*

***Outras Frequências - Humberto Gessinger***

Tentar trazer as crianças para a discussão geográfica não tem sido tarefa das mais fáceis. Afinal, ainda somos poucos na empreitada de levar adiante um olhar geográfico sobre a infância não como uma fase transitória da vida, mas como específica de sujeitos ativos nas estruturas e processos sociais e, portanto, geográficos.

O caminho é pedregoso. *Mas nós vibramos em outras frequências...*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AMORIM, Marília. *Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 7-19, Julho/2002.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp - Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BORBA, Ângela Meyer. *As culturas da infância no contexto da educação infantil*. In: VASCONCELLOS, Tânia de. (org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. 1ed. Niterói: EdUFF, 2008.

\_\_\_\_\_. *As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos*. Caxambu: ANPED, 2006.

- \_\_\_\_\_. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4 - 6 anos em instituição pública da educação infantil*. Tese de doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.
- BRAGA, Benedito. [et. al.]. *Introdução à Engenharia Ambiental*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CLARETO, Sônia Maria. *Espaço escolar e o tornar-se o que se é: educabilidades e a constituição de outros modos de existir a partir do pensamento de Nietzsche*. In: LOPES, Jader Janer Moreira e CLARETO, Sônia Maria (org.). *Espaço e educação*. Araraquara: Junqueira&Martin, 2007.
- CLAVAL, Paul. *A Geografia Cultural*. Florianópolis: Editora UFSC, 1999.
- CLAVAL, Paul. *A paisagem dos geógrafos*. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). *Paisagens, textos e identidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.
- CORSARO, William A. *A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças*. Educação, Sociedade e Culturas, n. 17, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464,



Maio/Ago. 2005. Disponível na Internet: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 25 de julho de 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas*. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt0781int.rtf>. Acessado em 12/01/2009.

FICHTNER, Bernd. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores*. No prelo. 2009.

FIGHERA, Delfina Trinca. *Mudança, tecnologia e território*. In: SOUZA, Maria Adélia de [et. al.]. *Território brasileiro – usos e abusos*. Campinas: Edições TERRITORIAL, 2003.

FILHO, Oswaldo Bueno Amorim. *Topofilia, Topofobia e Topocídio em MG*. In: RIO, Vicente Del & OLIVEIRA, Livia de (orgs.). *Percepção Ambiental: A Experiência Brasileira*. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

HAESBART, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 7ªed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, Allison. *Concepts of childhood, the 'child' and children's agency*. Rio de Janeiro: Congresso CIESPI, 2008.

\_\_\_\_\_. e JAMES, Adrian L. *Children and Childhoods: towards a theory of continuity and change*. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 575, 25-37, May 2001.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006

JENKS, C. *Construindo a criança*. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº 17, 2002.

KOHAN, Walter Omar. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf). Acessado em 12/01/2009.

KRAMER, Sônia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. *Cadernos de Pesquisa*, n.116. São Paulo: julho de 2002.

LACOSTE, Yves. *A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

LEAKEY, Richard E. *A origem da espécie humana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Crianças e Espaços Desconhecidos*, no prelo, 2010

\_\_\_\_\_. *Crianças na paisagem: palavras e processos espaciais*. No prelo. 2009

\_\_\_\_\_. *O Ser e Estar no Mundo: A criança e sua experiência espacial*. No prelo. 2009a.

\_\_\_\_\_. *“Penerando” a chuva: pressupostos para uma prática etnográfica e endocultural*. – Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.

\_\_\_\_\_. *“Uma estrada dentro da estrada”: As crianças na paisagem brasileira*. Estudos de Geografia da Infância. NUMPEC/UFF, 2007.

\_\_\_\_\_. e CLARETO, Sônia Maria. orgs. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. e VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, 2005.

- \_\_\_\_\_. e VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da infância: territorialidades infantis*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.
- LOPES, Maura C. & VEIGA-NETO, Alfredo. *Os meninos*. Porto Alegre, UFRGS: Educação & Realidade, vol.29, n.1, 2004. p.229-239.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Espaço. Rio de Janeiro: n. 16, p. 42-59, dez, 2001.
- MATURANA, Humberto. *Emoção e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MASSEY, Doreen B. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MENDES, Ricardo Antas Jr. *A norma e a técnica como elementos constitutivos do espaço geográfico: considerações sobre o ressurgimento do pluralismo jurídico*. In: SOUZA, Maria Adélia de [et. al.]. *Território brasileiro – usos e abusos*. Campinas: Edições TERRITORIAL, 2003.
- MORAES, Antônio Carlos Robert de. *Geografia: Pequena História Crítica*. 18ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MYANAKI, Jacqueline. *A Paisagem no Ensino de Geografia: Uma Estratégia Didática a Partir da Arte*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH-USP - Departamento de Geografia, 2003.

ORTEGA Y GASSET, J. *¿Que és la técnica? In: Meditación de la Técnica*. 5 ed. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

PINO, Angel. *As marcas do humano – às origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 31ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

SABINO, Fernando. *O menino no espelho*. 82ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 2ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. *Espaço e Método*. 4.ed. São Paulo: Nobel, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Metamorfoses do Espaço Habitado* – Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1982.

\_\_\_\_\_. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec – Edusp, 1978.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 11ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. e SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Editora Schwarcz, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*.

2004. Disponível na Internet:

[http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf). Acessado em

23 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. *Sociologia da infância: correntes e confluências*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Visibilidade Social e Estudo da Infância*. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos e SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&Martin, 2007.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente*. São Paulo: Difel, 1980. 288p.

VASCONCELOS, Tânia de. *Infância e Patrimônio*. Texto mimeografado. 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Manuscrito de 1929*. *Educação & Sociedade*, XXI (71), 23-44; jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEOTIEV, A.N. *Estudos sobre a história do comportamento: símio, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*; 17 (2): 00-104; mai/ago. 2005.



## ANEXOS

### Anexo I: Fichas de transcrição

**Programa de pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação – UFF**  
**Campo de Confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura**

Nota expandida n°.      Data:      Horário de observação:

Local: Escola Municipal Prof. Ubi Barroso Silva      Observador: Bruno Muniz  
Pesquisa: Crianças, Infâncias e Meio Técnico-Científico-Informacional

Transcrição	Legenda temática

**Anexo II: Formulário de autorização - Responsáveis****CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável pela criança \_\_\_\_\_,  
autorizo o pesquisador Bruno Muniz Figueiredo Costa a realizar observações da criança à  
qual sou responsável pelo período de fevereiro de 2008 à dezembro de 2009.

Estou ciente de que os dados produzidos nessa observação, bem como aqueles produzidos por notas de campo, gravações de áudio e vídeo serão usados como elementos de interpretação para a pesquisa “Crianças, infâncias e meio técnico-científico-informacional” da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Assumo ter recebido todas as informações necessárias referentes à pesquisa, sejam quanto aos seus objetivos, procedimentos e outros fins. Por meio deste termo, autorizo o pesquisador a utilizar o material coletado em encontros acadêmicos, debates entre grupos de pesquisa, publicações e outros fins, desde que se mantenha a integridade dos pesquisados.

São João Nepomuceno, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Anexo III: Formulário de autorização - Professoras****CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
professor(a) regente da turma \_\_\_\_\_, em conjunto à direção da escola,  
representada por \_\_\_\_\_,  
autorizo o pesquisador Bruno Muniz Figueiredo Costa a realizar observações da criança à  
qual sou responsável pelo período de fevereiro de 2008 à dezembro de 2009.

Estou ciente de que os dados produzidos nessa observação, bem como aqueles produzidos por notas de campo, gravações de áudio e vídeo serão usados como elementos de interpretação para a pesquisa “Crianças, infâncias e meio técnico-científico-informacional” da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Assumo ter recebido todas as informações necessárias referentes à pesquisa, sejam quanto aos seus objetivos, procedimentos e outros fins. Por meio deste termo, autorizo o pesquisador a utilizar o material coletado em encontros acadêmicos, debates entre grupos de pesquisa, publicações e outros fins, desde que se mantenha a integridade dos pesquisados.

São João Nepomuceno, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Anexo IV: Formulário de autorização - Diretora****CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor(a)  
da escola \_\_\_\_\_, autorizo o pesquisador  
Bruno Muniz Figueiredo Costa a realizar observações da criança à qual sou responsável pelo  
período de fevereiro de 2008 à dezembro de 2009.

Estou ciente de que os dados produzidos nessa observação, bem como aqueles produzidos por notas de campo, gravações de áudio e vídeo serão usados como elementos de interpretação para a pesquisa “Crianças, infâncias e meio técnico-científico-informacional” da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Assumo ter recebido todas as informações necessárias referentes à pesquisa, sejam quanto aos seus objetivos, procedimentos e outros fins. Por meio deste termo, autorizo o pesquisador a utilizar o material coletado em encontros acadêmicos, debates entre grupos de pesquisa, publicações e outros fins, desde que se mantenha a integridade dos pesquisados.

São João Nepomuceno, \_\_\_\_\_

---

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)